

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

JÚLIO RESENDE COSTA

ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO NO GRUPO ESCOLAR YOLANDA JOVINO
VAZ (1961-1971)

Uberlândia, MG
2022

JÚLIO RESENDE COSTA

ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO NO GRUPO ESCOLAR YOLANDA JOVINO
VAZ (1961-1971)

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientadora: Profª. Sônia Maria dos Santos

Uberlândia, MG
2022

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

C652e Costa, Júlio Resende, 1966-
2022 Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971) [recurso eletrônico] / Júlio Resende Costa. - 2022.

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

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5337>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Santos, Sônia Maria dos, 1960-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida
Bibliotecária - CRB-6/2047

JÚLIO RESENDE COSTA

ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO NO GRUPO ESCOLAR YOLANDA JOVINO
VAZ (1961-1971)

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Uberlândia, 23 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. SÔNIA MARIA DOS SANTOS - Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. BÉTINA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO - Membro Interno
Universidade Federal de Uberlândia (FACIP-UFU)

Prof. Dr. ARMINDO QUILLICI NETO - Membro Interno
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Documento assinado digitalmente

REGINA CELI FRECHIANI BITTE

Data: 10/10/2022 19:44:56-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. REGINA CELI FRECHIANI BITTE - Membro Externo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Documento assinado digitalmente

FELISMINA DALVA TEIXEIRA SILVA

Data: 06/10/2022 16:56:05-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. FELISMINA DALVA TEIXEIRA - Membro Externo
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Dedicatória

À professora Lázara Teixeira de Sousa, com quem tive o prazer de iniciar minha carreira na educação, ainda na década de 1980. Pelos ensinamentos e aprendizagens, pelas partilhas, dissensos e consensos, pela comunhão de ideias e ideais e, sobretudo, pela convivência saudável e respeitosa.

Além de professora, foi Secretária Municipal de Educação e Cultura em Arcos, Minas Gerais, em dois pleitos (1989-1992 e 1997-2000). Ao final da primeira gestão, reuniu os cacos espalhados da história da cidade em uma obra que marcou sua passagem pela pasta da Educação e da Cultura: o livro História de Arcos. Sob sua supervisão, com inegável rigor teórico-metodológico, o compêndio foi lançado em 1992, escrito pelo historiador e sociólogo Lázaro Barreto, em parceria com a saudosa Rita de Cássia Zuquim.

Embora o livro tenha caído no esquecimento de muitos, sou testemunha do alcance social e da envergadura dessa obra para Arcos, seu povo e nossa história. A obra registrou e compilou, em duzentas e vinte e uma páginas, a única história oficialmente escrita da cidade. Embora as fontes documentais sejam a base de sua elaboração, qualquer leitor, incluindo os menos atentos, percebe a contribuição da História Oral na confecção do texto final.

Presidente de honra da Academia de Letras de Arcos, professora de fé intacta e esperança inabalável, cuja integridade do caráter é incontestável; à respeitada mestra que iluminou minha prática docente e influenciou tantas outras. Visionária na educação e apaixonada pela humanidade, está sempre à frente de seu tempo.

A essa educadora, convicta da bondade inata do coração humano, cuja retidão de atitude é atestada e reconhecida por toda a sociedade arcoense, que tem a firme convicção, assim como Paulo Freire, de que a educação pode mudar, para melhor, o homem, a sociedade e o mundo. A essa intelectual, meu carinho e minha gratidão. Minha profunda admiração e respeito.

A você, Lázara,
DEDICO.

Agradecimentos

Inicialmente, a **Deus**, senhor da vida, fonte de inspiração do bem, do amor e da sabedoria, por iluminar meus caminhos e me manter persistente, mesmo diante das adversidades;

À minha mãe, **Regina**, saudade e amor eterno;

À **minha família**, pela compreensão de minhas constantes ausências, sobretudo nos últimos cinco anos, período em que estive mergulhado nas viagens e estudos de doutoramento;

Aos **professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU): Carlos Henrique de Carvalho (Pesquisa em Educação e Teorias da Educação), Décio Gatti Júnior (Liberalismo e Educação), Humberto Aparecido de Oliveira Guido (Tópicos Especiais em História e Historiografia da Educação II), pela partilha de tantos conhecimentos e experiências únicas na pesquisa em educação;

À professora **Sônia Maria dos Santos**, pelo privilégio de ser seu orientado. Além de ministrar Seminários de Pesquisa em História e Historiografia da Educação III, Orientação I, II, III, IV, V e VI e Atividade Programada I, II, III e IV, apresentou-me o universo da pesquisa em História e Historiografia da Educação e me fez imergir nesse campo do conhecimento. Com você, Sônia, aprendi a ler a ciência do homem e o homem do mundo sob uma concepção humanística, uma visão que coloca, sempre, o sujeito como centro de sua própria existência. Os exemplos de altruísmo, abnegação, humildade e desapego contribuíram para aperfeiçoar a leitura que faço de mim mesmo, do outro e do mundo. Uma leitura embalada na confiança do vir a ser, na confiança de que nada está pronto nem acabado, mas sempre em construção e reconstrução. Muito obrigado por dividir, comigo, seu patrimônio imaterial;

Aos professores convidados que participaram do meu exame de qualificação, **Francisca Izabel Pereira Maciel** (FAE-UFMG), **Bethânia Laterza de Oliveira** (FACIP-UFU) e **Vilmar José Borges** (UFES), meus agradecimentos pelas contribuições valiosas. A apreciação de vocês corrigiu rumos incertos e guiou minhas reflexões;

Aos professores que compuseram minha banca de defesa do doutoramento, **Sônia Maria dos Santos** (FACED-UFU), minha orientadora; **Bethânia Laterza de Oliveira** (FACIP-UFU); **Armindo Quilici Neto** (FACIP-UFU); **Regina Celi Frechiani Bitte** (UFES) e **Felismina Dalva Teixeira Silva** (UFVJM), meu sincero agradecimento por acolher nosso convite;

Aos membros suplentes da banca examinadora, que gentilmente aceitaram nossa solicitação: **Vilmar José Borges** (UFES) e **Luciane Dias Ribeiro** (FACIP-UFU);

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), **James Madson Mendonça** e **Ali Ahmad Smidi**, pela presteza, eficiência e cordialidade em suas orientações;

Especial agradecimento às professoras **Vicentina de Oliveira Vaz** (*in memoriam*), **Marília de Carvalho Ribeiro** e suas famílias. As narrativas dessas alfabetizadoras foram imprescindíveis para a conclusão desta pesquisa. Sem a contribuição de vocês, não conseguiríamos reconstruir um fragmento da história da alfabetização no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz;

Ao diretor da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz, **Hélio Borges**, por permitir minhas visitas regulares à escola, por abrir os arquivos do estabelecimento e me disponibilizar as fontes documentais que estavam adormecidas;

Aos servidores do **Arquivo Público Estadual de Minas Gerais**, pela atenção com que fui recebido e pela gentileza com a qual disponibilizaram o acervo histórico do Estado para consulta;

Ao **Emerson Ribeiro de Melo**, assistente administrativo do Colégio Imaculada Conceição, de Passos, Minas Gerais, e à **Lígia Maria de Carvalho Maurício**, assessora de comunicação social do Colégio Santa Teresinha, pela cessão de fotos dessas instituições;

À **Gelda Gonçalves da Costa**, que conheci durante o período em que atuei no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, meu respeito, admiração, reconhecimento, e eterna amizade. Sou muito grato por tudo que fez por mim;

Aos **colegas** da linha de pesquisa História e Historiografia: Agnaldo Damasceno Pereira, Alzenira Francisca de Azevedo, Ana Beatriz da Silva Duarte, Cláudia Aparecida da Costa Vicente, Deive Bernardes da Silva, Edilene Alexandra Leal Soares, Guilherme Sousa Borges, Kleyver Tavares Dutra e Monique Adrielle da Silva, pelo convívio saudável.

À **Susana Beatriz Zubillaga Acosta**, pela transcrição do resumo para o espanhol;

Ao **Tiago Nunes Gazinelli**, pela transcrição do resumo para o inglês;

À **Flaviane Ribeiro da Costa**, pela revisão gramatical de acordo com a norma culta da língua portuguesa;

Por fim, gratidão especial a **Enéias Antônio da Cunha**, proprietário de um museu particular, o único da cidade, e do qual bebemos em suas fontes para resgatar uma parte da história arcoense. O zelo com que cuida do acervo e faz a catalogação dos documentos e artefatos é responsável pela manutenção dos vestígios históricos de Arcos. Somos imensamente gratos pela sua contribuição com este trabalho.

*A educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma **totalidade de ação e reflexão**: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação, mas domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade.*

— MOACIR GADOTTI, 1995

COSTA, Júlio Resende. **Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2022. 530 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

Resumo

Esta tese de doutorado, vinculada à linha de pesquisa História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, apresentou como propósito central reconstruir um fragmento da história da alfabetização no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, em Arcos, Minas Gerais, de 1961 a 1971. Definimos o seguinte objetivo geral para a pesquisa: a partir da História Oral Temática, identificar as práticas de leitura e escrita no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, no período compreendido entre 1961 e 1971. Assentamos nosso estudo nos postulados da História Cultural, que indicou a linha de pensamento adotada no texto e construiu as bases lógicas e conceituais necessárias para nossa argumentação. Para isso, elaboramos o referencial teórico a partir dos princípios da *École des Annales*, da História Oral e seus gêneros narrativos, das fontes documentais e iconográficas, que constituíram o percurso metodológico da pesquisa. Inicialmente, buscamos descobrir se as professoras do 1º ano primário seguiram o método de alfabetização prescrito nos programas oficiais de ensino ou se optaram por outras estratégias metodológicas para ensinar a leitura e a escrita, fio condutor da nossa tese. A década em estudo marcou a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resultante de um intenso debate iniciado na década de 1930, entre intelectuais escolanovistas e religiosos conservadores. Por meio da metodologia da História Oral, analisamos a narrativa de alfabetizadoras que lecionaram no 1º ano primário do referido grupo escolar. Os relatos orais revelaram o *modus vivendi* e o *modus operandi* das professoras alfabetizadoras. As narrativas evidenciaram, também, como se deram as práticas de ensino da leitura e escrita das professoras alfabetizadoras, assim como suas representações e contribuições para a construção de uma cultura escolar própria do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz. A revisão documental compreendeu a análise de documentos escritos, iconográficos e artefatos do mobiliário escolar da época: livros de matrícula, de resultado final, inventário, jornais, dentre outros materiais. Iluminada pelo referencial teórico, a análise das narrativas se deu dialeticamente com as outras fontes utilizadas no estudo. Defendemos a tese de que, embora as orientações oficiais prescrevessem o método global de contos como a melhor estratégia para ensinar a leitura e a escrita nos grupos escolares, as professoras resistiram e optaram por outra estratégia metodológica que julgaram ser mais apropriada em suas práticas de alfabetização. Por meio dos relatos orais, perseguimos os indícios que conduziram à convicção de que, entre as alfabetizadoras, houve resistência ao método global de contos. Em suas práticas pedagógicas, elas optaram pela manutenção do método silábico ou pelo método de Maria Serafina, este último, uma variação do método global de contos.

Palavras-chave: História da alfabetização, Reformas educacionais, Práticas de leitura e escrita, Memórias de professoras, Grupo Escolar.

COSTA, Júlio Resende. **Between prescribed and realized in the Yolanda Jovino Vaz elementary school (1961-1971)**. Academic Advisor: Sônia Maria dos Santos. 2022. 530 p. Thesis (Doctorate Degree in Education) - Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, 2022.

Abstract

This doctoral thesis, linked to the research line of History and Historiography of Education of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, had as its central purpose to reconstruct a fragment of the history of literacy in the Yolanda Jovino Vaz School Group, in Arcos, Minas Gerais, from 1961 to 1971. We defined the following general objective for the research: from the Oral History, to identify the reading and writing practices in the Yolanda Jovino Vaz School Group, in the period between 1961 and 1971. We based our study on the postulates Cultural History, which indicated the line of thought adopted in the text and built the logical and conceptual bases necessary for our argument. For this, we prepare the theoretical reference from the principles of the Annales School, Oral History, documental and iconographic sources, which constituted the methodological course of the research. Initially, we sought to find out if the 1st grade teachers followed the literacy method prescribed in the official teaching programs or if they opted for other methodological strategies to teach reading and writing, the guiding thread of our thesis. The decade under study marked the enactment of the first Law of Directives and Bases for National Education, resulting from an intense debate that began in the 1930s between New School intellectuals and conservative religious people. Through the methodology of Oral History, we analyzed the narrative of literacy teachers who taught in the 1st primary year of that school group. Oral reports revealed the *modus vivendi* and *modus operandi* of literacy teachers. The narratives also showed how literacy teachers' teaching practices of reading and writing took place, as well as their representations and contributions to the construction of a school culture specific to the Yolanda Jovino Vaz School Group. The document review comprised the analysis of written, iconographic documents and artifacts from school furniture of the time: enrollment books, final result books, inventory, newspapers, among other materials. Illuminated by the theoretical reference, the analysis of the narratives took place dialectically with the other sources used in the study. We defend the thesis that, although the official guidelines prescribed the global storytelling method as the best strategy to teach reading and writing in elementary school, the teachers resisted and opted for another methodological strategy that they judged to be more appropriate in their literacy practices. Through oral reports, we pursued the evidence that led to the conviction that, among the literacy teachers, there was resistance to the global method of short stories. They chose to maintain the syllabic method in their teaching practices.

Keywords: History of literacy, Educational reforms, Reading and writing practices, Memories of teachers, Elementary School.

COSTA, Júlio Resende. **Entre lo prescrito y lo realizado en la Escuela Primaria Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)**. Orientador de tesis: Sônia Maria dos Santos. 2022. 530 h. Tesis Doctoral (Doctorado en las Ciencias de la Educación) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Uberlândia, 2022.

Resumen

Esta tesis de doctorado, vinculada a la línea de investigación Historia e Historiografía de la Educación del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia, presento como propósito central reconstruir un fragmento de la historia de la alfabetización en el Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, en Arcos, Minas Gerais, desde 1961 a 1971. Definimos el siguiente objetivo general para la investigación: a partir de la Historia Oral, identificar las prácticas de lectura y escritura en el Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, durante el período comprendido entre 1961 y 1971. Asentamos nuestro estudio en los postulados de la Historia Cultural, que indico la línea de pensamiento adoptada en el texto y construyo las bases lógicas y conceptuales necesarias para nuestra argumentación. Para eso, preparamos el referencial teórico a partir de los principios de la École des Annales, de la Historia Oral y sus géneros narrativos, de las fuentes documentales e iconográficas, que constituirán el recorrido metodológico de la investigación. Inicialmente, buscamos descubrir si las profesoras del 1º año primario siguieron el método de alfabetización prescrito en los programas oficiales de enseñanza o se optaron por otras estrategias metodológicas para enseñar la lectura y escritura, hilo conductor de nuestra tesis. La década en estudio marco la promulgación de la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, resultado de un intenso debate iniciado en la década de 1930, entre intelectuales escolanovistas y religiosos conservadores. Por medio de la metodología de Historia Oral, analizamos la narrativa de alfabetizadoras que enseñaron en el 1º año primario del referido grupo escolar. Los relatos orales revelaron el *modus vivendi* y el *modus operandi* de las profesoras alfabetizadoras. Las narrativas evidenciaron, también, como se dieron las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de las profesoras alfabetizadoras, así como sus representaciones y contribuciones para la construcción de una cultura escolar propia del Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz. La revisión documental comprendió el análisis de documentos escritos, iconográficos y artefactos del mobiliario escolar de la época libros de matrícula, resultado final, inventario, diarios, dentro de otros materiales. Iluminada por el referencial teórico, el análisis de las narrativas se dio dialécticamente con las otras fuentes utilizadas en el estudio. Defendemos la tesis de que, a pesar de que las orientaciones oficiales prescribieron el método global de cuentos como la mejor estrategia para enseñar la lectura y la escritura en los grupos escolares, las profesoras resistieron y optaron por otra estrategia metodológica que consideraron ser mas apropiada en sus propias prácticas de alfabetización. Por medio de los relatos orales, perseguimos los indicios que condujeron a la convicción de que, entre las alfabetizadoras, hubo resistencia al método global de cuentos. En sus prácticas pedagógicas optaron por el mantenimiento del método silábico o por el método de María Serafina, este último, una variación del método global del cuento.

Palabras claves: Historia de la alfabetización, Reformas educacionales, Prácticas de lectura y escritura, Memoria de profesoras, Escuela Primaria.

Lista de ilustrações

Figura 1	Capa do pré-livro Era uma vez... Um cachorrinho fujão	23
Figura 2	Desenho da tese	36
Figura 3	Metodologias empregadas	62
Figura 4	Tipologia das fontes	65
Figura 5	Gêneros narrativos da História Oral	80
Figura 6	Síntese metodológica da História Oral Temática	81
Figura 7	Classificação das fontes	91
Figura 8	Fontes primárias	92
Figura 9	Síntese do ciclo de uma fotografia	100
Figura 10	Níveis de interpretação de uma imagem fotográfica	106
Figura 11	Análise iconográfica e interpretação iconológica	108
Figura 12	Escola Normal Modelo	123
Figura 13	Cartilha Getúlio Vargas, o amigo das crianças	235
Figura 14	Cartilha Getúlio Vargas para crianças	236
Figura 15	Matrículas no ensino primário durante o período desenvolvimentista	242
Figura 16	Graus e categorias da educação na LDB 4.024/61	264
Figura 17	Proposta de educação formulada pelo IPES	303
Figura 18	Alunos matriculados no ensino elementar (1964-1985)	318
Figura 19	Trabalhos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	323
Figura 20	Trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por grau Acadêmico	324
Figura 21	Hierarquia nos grupos escolares	348
Figura 22	Capela de São Julião	378
Figura 23	O jornal Arco da Velha especula a emancipação do distrito de Arcos	381
Figura 24	A futura Constituição de 1934 comentada no jornal Arco da Velha	382
Figura 25	Criação da comarca de Arcos	383
Figura 26	Localização geográfica de Arcos em Minas Gerais	385
Figura 27	Vista parcial de Arcos	386
Figura 28	Afloramentos calcários em Arcos	388
Figura 29	Gruta da Cazanga	389
Figura 30	A linguagem, a leitura e a escrita antes da chegada do colonizador	390

Figura 31	Inventário da 4ª cadeira isolada mista de Arcos, sob responsabilidade de Corina Ribeiro de Carvalho	394
Figura 32	Corina Ribeiro de Carvalho	395
Figura 33	Planta baixa do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz	396
Figura 34	O método ativo registrado no jornal O Esforço	397
Figura 35	Decreto de criação do grupo escolar	398
Figura 36	A patrona: Yolanda Jovino Vaz	400
Figura 37	Cerimônia de instalação do Grupo Escolar de Arcos	401
Figura 38	Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz	402
Figura 39	Primeiros profissionais do Grupo Escolar de Arcos	403
Figura 40	Quantitativo de turmas de 1º ao 4º ano primário (1961-1971)	409
Figura 41	Fluxo escolar no 1º ano primário (1961-1971)	411
Figura 42	Balancete do caixa escolar	412
Figura 43	Vicentina de Oliveira Vaz	414
Figura 44	Colégio Imaculada Conceição	415
Figura 45	Irmãs Concepcionistas Missionárias do Ensino	416
Figura 46	As fundadoras Irmãs Concepcionistas Missionárias do Ensino, na Espanha	417
Figura 47	Apresentação cultural no Colégio Imaculada Conceição	417
Figura 48	Marília de Carvalho Ribeiro	418
Figura 49	Colégio Santa Teresinha	419
Figura 50	Padre Remaclo Fóxius	420
Figura 51	Construção do prédio do Colégio Santa Teresinha	421
Figura 52	Dormitório e biblioteca do Colégio Santa Teresinha	421
Figura 53	Tentativa de criação de uma banda musical	425
Figura 54	Piano acústico vertical	426
Figura 55	Pré-livro O circo do carequinha	428
Figura 56	Cartilha Sodré	430

Lista de tabelas

Tabela 1	Escolas primárias e matrículas efetivas (1945-1964)	260
Tabela 2	Concentração de renda no Brasil	296
Tabela 3	Expansão da universidade particular	304
Tabela 4	Taxa de crescimento de matrícula no ensino primário (1960-1968)	319
Tabela 5	Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	325
Tabela 6	Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	325
Tabela 7	Trabalhos encontrados na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações	326
Tabela 8	Trabalhos selecionados na BDTD	327
Tabela 9	Trabalhos selecionados no <i>Google Acadêmico</i>	327
Tabela 10	Prefeitos de Arcos	387
Tabela 11	Primeiros docentes, segundo o gênero	392
Tabela 12	Alunos matriculados no 1º ano primário (1961-1971)	407
Tabela 13	Taxa de promoção no 1º ano primário (1961-1971)	410

Lista de quadros

Quadro 1	Elementos de coerência interna de um projeto com História Oral	68
Quadro 2	Instituições arquivísticas e seu acervo documental	94
Quadro 3	Decretos da Reforma Benjamin Constant	113
Quadro 4	Matriz curricular da Escola Normal Paulista	118
Quadro 5	Programa de ensino da Escola Normal de Minas Gerais	124
Quadro 6	Programa de ensino da Escola Normal para a leitura e escrita	126
Quadro 7	Programa de leitura, escrita e língua pátria adotado no 1º ano primário	129
Quadro 8	Mapa de horário para o 1º ano primário	130
Quadro 9	Matérias do programa de ensino da escola pública da Bahia	156
Quadro 10	Matriz curricular do curso de aperfeiçoamento	168
Quadro 11	Presidentes do período desenvolvimentista (1945-1964)	240
Quadro 12	Modificações na estrutura do projeto de LDB	259
Quadro 13	Estrutura do sistema nacional de educação (LDB 4.024/61)	265
Quadro 14	Classificação das escolas mineiras (Lei Estadual nº 2.610/62)	271
Quadro 15	Categorias do ensino primário em Minas Gerais (Lei Estadual nº 2.610/62)	272
Quadro 16	Currículo do ensino primário em Minas Gerais (Lei Estadual nº 2.610/62)	273
Quadro 17	Avaliação da aprendizagem na escola primária em Minas Gerais	275
Quadro 18	Principais métodos de alfabetização	279
Quadro 19	Presidentes do Brasil no período militar	293
Quadro 20	Fases dos governos militares	294
Quadro 21	Teses e dissertações utilizadas na construção do <i>corpus</i> do texto	328
Quadro 22	Diretoras do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz	405
Quadro 23	Professoras que atuaram no 1º ano primário (1961-1971)	406

Lista de abreviaturas e siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
AL	Aliança Liberal
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CTD-Capes	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Código do Ensino Primário
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DSN	Doutrina da Segurança Nacional
EA	Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais
EHESS	<i>École des Hautes Études en Sciences Sociales</i>
ESG	Escola Superior de Guerra
HO	História Oral
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL	Instituto Nacional do Livro
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MASP	Museu de Arte de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPB	Música Popular Brasileira
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LNSP	Liga Nacionalista de São Paulo
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação

PRM	Partido Republicano Mineiro
PRP	Partido Republicano Paulista
PSD	Partido Social Democrático
SDI	Sistema de Disseminação de Informações da Capes
TCH	Teoria do Capital Humano
UDN	União Democrática Nacional
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União Nacional dos Estudantes

Sumário

NOTA PRELIMINAR SITUACIONAL	18
INTRODUÇÃO	22
1 BASES LÓGICAS E CONCEITUAIS: APORTE TEÓRICO	37
1.1 A História Cultural: antecedentes e influência da Escola dos <i>Annales</i>	39
1.1.1 <i>A grande mesa-redonda de 1977 e o futuro (in)certo da história</i>	48
1.1.2 <i>Um olhar lançado sobre a História Cultural</i>	54
1.2 A História Oral	65
1.2.1 <i>A História Oral Temática</i>	79
1.3 Fontes escritas	84
1.4 Fontes iconográficas	95
2 REFORMAS DO ENSINO NO PERÍODO REPUBLICANO	110
2.1 A Reforma Benjamin Constant (1890-1891)	112
2.2 A Reforma Caetano de Campos (1890-1892)	116
2.3 A Reforma João Pinheiro (1906)	119
2.4 A Reforma Sampaio Dória (1920)	139
2.5 A Reforma Lourenço Filho (1922)	146
2.6 A Reforma Anísio Teixeira (1924)	152
2.7 A Reforma Francisco Campos (1926-1930)	160
2.8 A Reforma Fernando de Azevedo (1927)	171
3 OS GRUPOS ESCOLARES E A RENOVAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA	178
3.1 O advento dos grupos escolares	178
3.2 O movimento de renovação da escola	190
3.3 Entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico	195
3.4 O movimento escolanovista	199
4 AU REVOIR, REPÚBLICA VELHA... A ESCOLA PRIMÁRIA NOS CONTEXTOS AUTORITÁRIO E DEMOCRÁTICO	206
4.1 A Era Vargas: nacionalismo, desenvolvimento, contradições e dissidências	208
4.2 Reformas educacionais na Era Vargas	220
4.3 Ruptura com a democracia e instauração do autoritarismo	226
4.4 O período populista-desenvolvimentista (1945-1964)	238
4.5 Escola pública X escola privada no contexto da discussão da LDB de 1961	243
4.6 A escola primária na LDB 4.024: algumas considerações	261

4.7	A organização da escola mineira no Código do Ensino Primário de 1962	270
4.8	Linguagem, alfabetização e métodos	276
5	O ECLIPSE SOBRE A LIBERDADE DO ENSINO E O ALVORECER DA DITADURA NA EDUCAÇÃO	285
5.1	Antecedentes políticos e econômicos do regime militar	286
5.2	A Doutrina da Segurança Nacional e a infiltração das Formas Armadas na política	290
5.3	O sequestro do Estado democrático pelos militares (1964-1985)	291
5.4	Concepção e visão de educação no período militar	296
5.5	A Lei Federal nº 5.540 e a reforma do ensino universitário em 1968	302
5.6	A Lei Federal nº 5.692 e a reforma do ensino primário	306
6	LEITURA E ESCRITA NOS GRUPOS ESCOLARES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	321
6.1	Incursão nas bases de dados: critérios de inclusão, exclusão e seleção de teses de doutorado e dissertações de mestrado	322
6.2	Grupo escolar e alfabetização: o que dizem as pesquisas	330
7	ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO NO GRUPO ESCOLAR YOLANDA JOVINO VAZ	377
7.1	Pela janela do trem, um olhar para o passado de Arcos e do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz	377
7.2	Das escolas isoladas para as escolas combinadas; das escolas combinadas às escolas reunidas: sob a neblina do tempo, surge o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz	391
7.3	Do anonimato ao protagonismo: as alfabetizadoras	413
7.3.1	<i>Vicentina de Oliveira Vaz</i>	414
7.3.2	<i>Marília de Carvalho Ribeiro</i>	418
7.4	As narrativas das alfabetizadoras: escuta, discussão e argumentação	422
8	CONSIDERAÇÕES QUASE CONCLUSIVAS	434
	REFERÊNCIAS	442
	FONTES DOCUMENTAIS	484
	APÊNDICES	485
	ANEXOS	516

NOTA PRELIMINAR SITUACIONAL

*João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili,
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.*

— CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 1930

Reportamo-nos ao poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, como inspiração para escrever algumas notas que procuram situar, no tempo e no espaço, o trabalho que ora apresentamos. Drummond nos fala das sinas, caminhos, desencontros e destinos de seis personagens. Ao final, o poeta insere um sétimo personagem: “J. Pinto Fernandes”, que tem nome do meio e sobrenome, mas não tem nome... Esse anonimato ilustra o desejo de pesquisar, a tentativa de conhecer e compreender práticas pedagógicas (e sociais) de alfabetização desempenhadas por duas professoras seis décadas atrás. Uma grande empreitada sobre a qual nos propusemos trilhar para tentar reconstruir um pequeno fragmento da história da educação na cidade de Arcos, Minas Gerais.

Sem parcimônia, o texto discute a migalha de uma história maior, bem mais ampla e complexa. O escrito procura preencher, a partir da perspectiva da educação, um dos infinitos vazios situados na realidade histórica da cidade. É difícil e, talvez, impossível, apreender a História da Educação em sua totalidade e complexidade, mas cada retalho que for adicionado à sua tessitura contribuirá para a reconstrução dessa compreensão interpretativa e possibilitará novas leituras do fenômeno histórico e, certamente, novos entendimentos e dúvidas. A história não é única. São muitas histórias que se projetam sob nosso olhar e, não raramente, se complementam, mas também se divergem.

Esse raciocínio reverbera nas palavras do saudoso professor arcoense, Humberto Soraggi Filho, ao prefaciar a obra “História de Arcos”: “a iniciativa de se escrever e publicar uma história de Arcos merece de todos nós, arquenses, apoio e louvor. Vem ela cobrir uma falha já incômoda, agora sanada” (BARRETO, 1992, p. 13).

A partir dessas considerações, o trabalho traz um fragmento da história da educação de Arcos que se desenrolou nos idos da década de 1960, social e politicamente contextualizado. As práticas pedagógicas analisadas no estudo se desenvolveram em classes do 1º ano primário do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, primeira instituição de ensino formal estabelecida na cidade.

A década de 1960 marcou a história da sociedade brasileira. Trouxe tempos sombrios e difíceis, mas provocou movimentos de contestação, de resistência e até de conformismo. Por outro lado, foi época de luzes, pelo menos no nível das ideias. O recorte temporal, 1961-1971, traz elementos significativos para a análise histórica da educação na perspectiva micro do objeto investigado e, paralelamente suscita novos componentes que aguardam análises e expectativas de compreensão dentro de uma visão mais ampliada da educação, na dimensão macro da história dos homens e da sociedade.

Em 1961 é promulgada a Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidando a formação do sistema nacional de educação do país. O recorte final, delimitado em 1971, trouxe uma reformulação da LDB de 1961, por meio da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei extinguiu os grupos escolares no Brasil. Assim, justificamos esse recorte temporal como a década dos últimos suspiros dos grupos escolares no país e sua substituição por uma nova organização escolar: as escolas estaduais de 1º e 2º graus.

Trata-se de um período marcado pelos excessos e pelo pacto do silêncio. Não um silêncio taciturno e inerte, mas uma condição imprescindível para a fermentação das ideias. Embora tais reflexões tenham produzido grandes resultados para a configuração de uma nova consciência coletiva e, sobretudo, individual, seus reflexos no campo da educação talvez não produziram os resultados aguardados pela efervescência daquele momento histórico, mas marcaram a gênese da conscientização da condição humana em sua perspectiva singular e plural.

A década de 1960 mostrou-se resistente e capaz de produzir grandes feitos, que reverberam, até hoje, na história da sociedade brasileira. Os anos 1960 consolidaram quase duas décadas de discussões calorosas e intransigentes sobre a elaboração de uma lei que organizasse o sistema educacional brasileiro, originada por força de um artigo da Constituição de 1947.

Tentar apreender e compreender o cenário histórico pretérito que desenhou a década de 1960 constituiu nosso ponto de partida para conduzir o estudo. Ouvir com atenção, ler com prudência e inferir com parcimônia delinearão o caminho que percorremos para discutir a

temática proposta na tese. Nessa direção, intentamos contribuir com um aspecto do amplo debate que a historiografia da educação empunha na atualidade: a história da alfabetização.

Nesse sentido, dedicamos um capítulo especialmente construído com o estado do conhecimento sobre a temática discutida no texto. Nossa pesquisa levou em consideração vinte e quatro trabalhos acadêmicos, sendo quatro teses de doutorado e vinte dissertações de mestrado. Os trabalhos foram selecionados com base na aderência ao nosso propósito investigativo. Abordaram a história da alfabetização nos grupos escolares, dentro do limite temporal que estabelecemos para o estudo: 1961 a 1971.

Com essa proposta investigativa, buscamos entender e incorporar o significado complexo do ato da escuta de relatos devidamente contextualizados, assim como acessar, ler e interpretar escritos antigos e nos projetar na posição do outro, na tentativa de desvelar e compreender um determinado fenômeno. Para Prost (2017, p. 90), “é o esforço despendido para elucidar as próprias motivações; porque o recuo criado pela história é também, recuo em relação a si mesmo, a seus próprios problemas”.

Ouvir o relato de uma professora, acessar, ler e interpretar um escrito antigo, colocar-se na posição do outro e se projetar no passado é uma experiência difícil e desafiadora, mas ao mesmo tempo, compensadora. Foram muitas histórias lidas, revividas e apreendidas nesse percurso. Nunca seremos os mesmos após experimentar a história do(s) outro(s) e correlacioná-la com a nossa própria vida, com a nossa própria história.

É com esse propósito que desenvolvemos o trabalho apresentado. Para ilustrar nosso entendimento sobre a pesquisa em História da Educação, retomamos um trecho do professor Aldo Nelson Bona, na obra *História, verdade e ética: Paulo Ricouer e a epistemologia da história*¹:

[...] o homem não cria o real, a realidade, mas o recebe como uma presença, como algo que já é. Esse algo que se dá à percepção do homem, no entanto, só pode ser captado de forma limitada, só pode ser percebido em parte, pois que toda visão sobre um determinado objeto é apenas um ponto de vista. Há possibilidades infinitas de perceber e captar a presença de um objeto e, ainda assim, muitos pontos de vista nos escapam (BONA, 2012, p. 40).

Não há uma verdade. Não há UMA história. Existem verdades, histórias e estórias; meias verdades e muitas histórias! A certeza nada mais é que uma sensação, um olhar, uma leitura, um *status*, uma posição do pensamento e do raciocínio humano diante da realidade. Os

¹ Cf. BONA, Aldo Nelson. **História, verdade e ética: Paul Ricouer e a epistemologia da história**. Guarapuava: Unicentro, 2012. O autor faz uma ampla e aprofundada discussão da ética como questão de teoria do conhecimento, a partir da leitura da epistemologia da história ao longo do século XX, na obra de Paulo Ricoeur.

fenômenos históricos são complexos e acessíveis parcialmente, não em sua totalidade. A convicção nada mais é que um estado, uma sensação típica da complexidade humana, às vezes efêmera, outras vezes duradoura, mas sempre em transformação.

INTRODUÇÃO

Não há história sem datas; para convencer-mos disso, basta verificar como o aluno consegue aprender história, reduzindo-a a um corpo descarnado, cujo esqueleto é formado por datas. Não foi sem motivo que se reagiu contra esse método maçante, mas, caiu-se, frequentemente, no extremo oposto. Se a história não é feita unicamente por datas que nem são seu aspecto mais interessante, elas constituem o aspecto sem o qual a própria história deixaria de existir já que sua verdadeira originalidade e especificidade encontram-se na apreensão da relação entre um “antes” e um “depois”, a qual seria votada a se dissolver – pelo menos, virtualmente – seus termos não pudessem ser datados. Ora, a codificação cronológica dissimula uma natureza muito mais complexa do que se imagina, quando as datas da história são concebidas sob a forma de uma simples série linear.

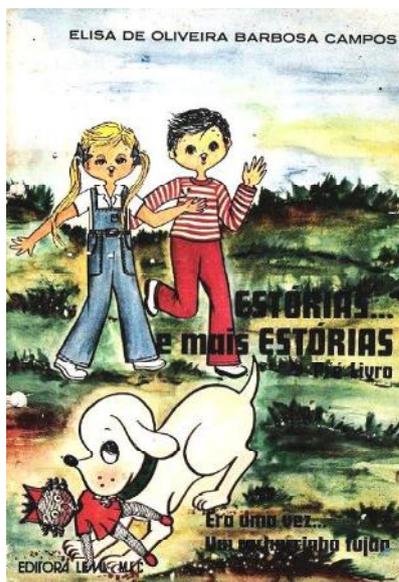
— LÉVI-STRAUSS, 2017

Em 1972, aos cinco anos de idade ingressei no pré-primário da Escola Infantil Combinada de Bambuí, em Minas Gerais. No meu primeiro contato com a escola, tive como professora, D. Antônia Mota. No ano seguinte, em 1973, com sete anos incompletos, fui matriculado no 1º ano primário do Grupo Escolar José Alzamora, situado na mesma cidade. Tive como professora alfabetizadora, D. Maria Wilma de Resende Martins.

Fui alfabetizado pelo método global de contos, com auxílio do pré-livro *Era uma vez... Um cachorrinho fujão*, integrante da coleção *Estórias e mais estórias* (Figura 1), uma publicação resultante da parceria entre o Instituto Nacional do Livro (INL) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Elisa de Oliveira Barbosa Campos, autora da obra, foi professora no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Além do pré-livro *Era uma vez... Um cachorrinho fujão*, publicado no início da década de 1970, a autora publicou outro pré-livro: *Brincadeiras do Jujuba*, da década de 1990 (MACIEL; FRADE, 2003).

O pré-livro apresenta dez textos, que são ampliados em cartazes coloridos que o professor usa em sala. Ao final, há as frases de todos os textos, as porções de sentido dessas frases, as palavras e as sílabas em letra de imprensa que devem ser recortadas e coladas em cartolinas e guardadas em envelopes individuais para que cada criança pudesse desmontar e remontar os textos dos cartazes (SILVA; MACHADO, 2020, p. 85).

Figura 1 – Capa do pré-livro Era uma vez... Um cachorrinho fujão



Fonte: Campos (1972)

De 1977 a 1980, cursei as séries finais do 1º Grau na Escola Estadual João Batista de Carvalho, também localizada em Bambuí. Em 1983, ainda nesta instituição de ensino, concluí o 2º Grau, denominado colegial científico.

Em 1988 fiz exame vestibular para a Licenciatura em Estudos Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Formiga (FAFI-FUOM), posteriormente denominada UNIFOR-MG (2004), para habilitação em História e Geografia do 1º Grau. Em 1991, concluí o ensino superior, com licenciatura plena em Geografia, habilitando-me a lecionar esse conteúdo no 2º Grau.

Antes de me formar, em 1987, ingressei na Escola Estadual da Vila Boa Vista, de Arcos, Minas Gerais, como professor não habilitado. Nos anos seguintes, transitei por outras escolas da cidade, tanto estaduais quanto municipais, ministrando História e/ou Geografia no 1º e/ou no 2º Grau. Atualmente, sou professor efetivo PEB6D na rede municipal de ensino de Arcos-MG e professor efetivo PEB5P na Secretaria de Estado de Educação de Minas, lotado no Centro Estadual de Educação Continuada Monsenhor Geraldo Mendes de Vasconcelos, atuando como coordenador da banca permanente de avaliação. Com trinta e cinco de docência na educação básica e alguns anos no ensino superior, estou me desligando do serviço público por aposentadoria.

À medida que minha vocação profissional se consolidava, percebi a necessidade de continuar meu aperfeiçoamento como docente. Realizei alguns cursos de atualização, aperfeiçoamento e oito cursos de especialização *lato sensu*, em diversas áreas de conhecimento:

educação, metodologia e didática do ensino, tecnologias, alfabetização e gestão. Ao longo de meu processo de formação acadêmica, tive a felicidade de estudar em diversas instituições de ensino superior: Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de São João del Rei, Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal de Itajubá, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Uberlândia.

Além de boa formação acadêmica, a passagem pelas universidades federais colaborou com minha formação acadêmica, incentivando-me a exercitar meu raciocínio e a realizar reflexões acerca da minha história e trajetória na educação. O resultado dessas reflexões me impulsionou à busca de respostas para meus questionamentos, conduzindo-me à pós-graduação. Em 2016, concluí o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras, na linha de pesquisa Educação Mediada pelas Tecnologias.

O mestrado facilitou minha aproximação com o ensino superior, oportunizando trabalhar na graduação e na pós-graduação *lato sensu* de algumas instituições, como o Instituto Federal Minas Gerais, *campus* Bambuí (IFMG), Faculdade Presidente Antônio Carlos (FUPAC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *campus* Recife (IFPE) e no Grupo PROMINAS-Faculdade Única. O contato com outros professores do ensino superior, a leitura de textos acadêmicos e a participação em eventos científicos consolidaram a necessidade prosseguir com minha formação acadêmica.

Egresso de um grupo escolar, o interesse em estudar o surgimento, a estrutura administrativa e organização didática dos grupos escolares sempre esteve latente em minhas reflexões. Da mesma forma, conhecer os métodos de alfabetização e os modos de ser e fazer das professoras alfabetizadoras eram questões que me inquietavam e reclamavam respostas. Em 2017, durante minha participação no IX Congresso de Pesquisa e História da Educação em Minas Gerais, tive o prazer de conhecer a Universidade Federal de Uberlândia, sua Faculdade de Educação e linhas de pesquisa no doutorado.

Interessei-me pela linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, que apresentava aderência à minha proposta inicial de pesquisa no doutoramento. Em agosto de 2017, submeti-me ao processo seletivo para o doutorado, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPEG/FACED/UFU). Após ser aprovado nas três etapas do processo seletivo, fui classificado em 2º lugar na linha de pesquisa em que me candidatei.

As disciplinas ofertadas pelo programa, o intenso diálogo com minha orientadora, a participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos, assim como o contato com

outros professores e estudantes de pós-graduação consolidaram minha proposta inicial de pesquisa que, após quase cinco anos de construção, transformou-se nessa tese de doutoramento que, a partir de agora, disponibilizamos ao público.

O estudo versou sobre a importância da história da alfabetização em Minas Gerais, buscando contribuir, também, com a (re)construção da história da alfabetização no Brasil. A pesquisa abrange o período republicano marcado por uma forte ditadura civil-militar, mais precisamente o intervalo temporal compreendido entre 1961 e 1971, respectivamente demarcado pela promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e sua reformulação em 1971, por meio da Lei Federal nº 5.692.

A construção da história da educação, campo de pesquisa em contínua indagação, contribui para a construção de memórias do pensar, agir e fazer de muitas pessoas, em especial os professores. As práticas educativas que se consolidaram ao longo da história da educação não permaneceram intactas. Foram diluídas, desconstruídas e reconstruídas sob novos horizontes de concepção do fenômeno educativo e da própria sociedade.

Ao apresentar a obra de Ecléa Bosi, *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, Marilena Chauí faz uma ponderação sobre a importância do saber sênior como ponto de interseção entre o passado e o presente, e afirma que os velhos

são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passo se conserva e o presente se prepara, pois, como escrevera Benjamin, só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado. O que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma idéia inspecionada por nosso espírito – é alargamento das fronteiras do presente, lembrança de promessas não cumpridas (CHAUÍ, 1994, p. 18).

Analisar e compreender a trajetória do fenômeno educativo, sempre mediada pela política é condição *sine qua non* para entender escolhas e metodologias utilizadas no ensino da língua escrita. A compreensão de uma realidade requer busca, pesquisa, reflexão e análise do fenômeno, com olhos e ouvidos abertos.

Com esse escopo, visando situar a educação elementar e, em especial, a leitura e a escrita como campo de disputa de atuação, transitamos por movimentos sociais pretéritos, buscando seus alicerces, assim como seus fundamentos teóricos e ideológicos. Esse movimento intelectual pressupõe relacionar presente e passado, ou seja, o pesquisador deve se situar no passado, analisando como as pessoas pensavam e agiam naquela época. Em outras palavras, retomar o passado como tempo de análise, requer do investigador a competência de compreender por que o outro toma determinadas decisões, em um dado contexto histórico. Mergulhar na importância do papel que a leitura e a escrita desempenharam, devidamente

contextualizadas e circunstritas, exige, também, transcender a existência do EU, e se projetar no OUTRO, individual e coletivamente. Nesse sentido e, com base nos estudos de Bosi (1994), somos

ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças (BOSI, 1994, p. 38).

Conhecer o contexto histórico no qual a alfabetização se construiu é condição imprescindível para a compreensão das práticas alfabetizadoras ao longo do tempo. Educar é ato social, intrínseco ao homem. Conhecer a história da educação é conhecer a própria história da humanidade, seu modo de pensar, agir e produzir conhecimento em um determinado tempo, sob condicionantes essencialmente culturais.

A política influenciou e determinou como a educação deveria ser conduzida para contribuir para que determinado modelo educacional se tornasse hegemônico. Concepções radicalizadas em pressupostos superados e em formulações doutrinárias incompatíveis com a época não foram raras. Com o fim do império brasileiro (1889) e, mais especificamente, na virada do século XIX para o século XX, novas correntes do pensamento científico ganharam vigor, sobretudo aquelas que vislumbravam a instrução elementar, em especial a aquisição da leitura e da escrita, não como privilégio de poucos, mas como um direito de todos. Todavia, as doutrinas renovadoras enfrentaram a renitência de um segmento da sociedade que concebia e compreendia a educação como uma atividade metafísica, fundamentada no viés religioso e nas explicações divinas e dogmáticas.

Enquanto expressão materializada do iluminado governo republicano, o Grupo Escolar de Arcos assistiu a uma grande parte da história da localidade, antes mesmo de Arcos ser elevado à categoria de cidade. Primeiro estabelecimento de ensino público, o Grupo Escolar de Arcos precedeu a emancipação política do município e foi responsável pela formação primária da quase totalidade da população local que procurava instrução, uma vez que outros estabelecimentos de ensino ainda não haviam sido criados na rede urbana nem na zona rural.

Entendemos a alfabetização enquanto processo, sem rótulos que determinem prazos de conquista da condição de alfabetizado. A aquisição da habilidade de ler e escrever buscou analisar práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita (mais leitura que escrita) e focou na prática pedagógica de alfabetizadoras que lecionaram em classes do 1º ano do ensino primário.

Discutimos cenários alfabetizadores no primeiro ano do ensino primário no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz. Nosso foco centralizou-se nas estratégias que essas professoras adotaram e acompanharam em sua trajetória profissional. A opção por esse ou aquele método de ensinar a ler, buscou fundamentos na literatura, confrontados com os relatos das professoras.

Ao pensar o passado da alfabetização, buscamos tentar compreender como esse processo se deu, com ou sem financiamento, qual crença doutrinária fundamentou tal prática e qual método de alfabetização foi utilizado pelas alfabetizadoras. Nesse sentido, apresentamos a seguinte questão-problema para o estudo: **em termos de método de alfabetização, as professoras do 1º ano do ensino primário do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz seguiram as orientações oficiais da SEE-MG ou optaram por outras estratégias metodológicas? Se decidiram por outro caminho metodológico, quais métodos de alfabetização foram utilizados e quais elementos influenciaram a decisão?**

Como pressuposto para o problema de pesquisa, anunciamos: **a legislação é fundamental para organizar e disseminar boas práticas educativas, nascidas das vivências e experiências do professor em sala de aula, no cotidiano docente, mas as mudanças pedagógicas nem sempre são operadas por força de lei. A transformação do processo educativo resulta, em grande parte, de um movimento crítico-dialético realizado pelo professor, fundamentado na ação-reflexão-ação, no pensar para e sobre o fazer pedagógico.**

Ao pensar a perspectiva da prática pedagógica alfabetizadora, algumas dúvidas iniciais se apresentaram: (1) Qual viés formativo influenciou a prática docente dessas professoras? (2) Como se deram suas práticas pedagógicas? Quais metodologias e métodos orientaram o trabalho docente dessas alfabetizadoras?

Essas dúvidas fomentaram a construção de um marco situacional que possibilitou analisar qual influência doutrinária sublinhou a atuação alfabetizadora dessas professoras em sala de aula. Ao mesmo tempo, permitiram examinar se o método global de contos foi adotado como procedimento para ensinar a leitura e a escrita às crianças do 1º ano primário, uma vez que esse era o método oficial prescrito pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em seus programas de ensino.

Não nos propusemos analisar a eficiência e a eficácia dos métodos de alfabetização. Situamos nosso estudo em um contexto que buscou compreender o processo de ensino da leitura e da escrita enquanto dimensão da atividade humana, circunscrito em um cenário econômico e politicamente delimitado, com vistas a atender uma determinada demanda social. Uma demanda nascida das diversas forças que atuam e buscam moldar a sociedade.

Para cumprir nossa proposta, definimos o seguinte objetivo geral para a pesquisa: **a partir da História Oral, descrever as práticas de leitura e escrita no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz entre 1961 e 1971. A partir dessas informações, identificar os métodos de alfabetização utilizados pelas professoras e verificar se houve relação entre o modo de fazer das professoras alfabetizadoras e as orientações do programa de ensino oficial de Minas Gerais.**

Para nos aproximar do objeto de pesquisa, reunir os elementos necessários para a argumentação e confirmar a tese anunciada, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e analisar os principais movimentos políticos e sociais do período republicano;
2. Descrever as principais reformas educacionais do período republicano e sua contribuição para a organização da escola primária e o ensino da leitura e da escrita;
3. Analisar a influência do movimento intelectual da primeira metade do início do século XX para a construção da escola primária mineira;
4. Comentar a contribuição da Escola Normal para as práticas de ensino da leitura e da escrita na escola primária mineira;
5. Caracterizar os diferentes períodos da história republicana e os marcos políticos que influenciaram a escola primária de Minas Gerais;
6. Descrever as práticas de ensino e leitura adotadas pelas professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz e verificar se o método de alfabetização prescrito pela legislação mineira foi adotado pelas professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz.

Assim situados, defendemos a tese de que **embora as orientações oficiais prescrevessem o método global de contos como a melhor estratégia para ensinar a leitura e a escrita nos grupos escolares, as alfabetizadoras optaram pela utilização de outros métodos de alfabetização.**

Acreditamos que o resultado desta investigação conseguiu reunir elementos teóricos e empíricos que endossam e ampliam pesquisas já realizadas com a mesma temática, além de trazer outros componentes que, talvez, não foram considerados nas pesquisas precedentes.

Pretendemos, também, fomentar novas indagações no campo de conhecimento em que se insere esta tese, de forma que os resultados aqui apresentados estimulem outros estudos que possam completar as lacunas que, certamente, não conseguimos preencher.

Historicamente, o estado de Minas Gerais recebeu grande influência da religiosidade. Conhecer e analisar a interferência dessa força, tanto na formação docente, quanto na alfabetização, é um aspecto que não deve ser desconsiderado. Talvez, essa variável tenha

colaborado para a construção das maneiras de pensar e fazer a alfabetização em Minas Gerais e, de forma especial, em Arcos. O lugar, suas normas e crenças determinam e ainda interferem, na maioria das vezes, os modos de fazer o ensino da leitura e da escrita.

Em suas análises, Gadotti (2000) aponta que algumas tendências teóricas da educação podem não sucumbir diante do cenário atual; atravessam séculos e se mantêm firmes como orientação teórico-metodológica da educação. O argumento apresentado pelo autor reforça nossa convicção na importância da História da Educação como área do conhecimento necessária para a compreensão do paradigma de educação que vigorou na sociedade em um determinado tempo histórico.

A consolidação da História da Educação se assenta em um quadro teórico-conceitual que ultrapassa a descrição de fenômenos educativos observados em um dado tempo histórico. Avança para o passado e mergulha em uma complexa realidade, reconstruída cientificamente. Aprender um pouco da Historiografia da Educação e compreender seu movimento e sua produção, pressupõe analisar diversas categorias de fontes. Fontes que se imbricam e exigem do pesquisador acuidade investigativa e habilidade interpretativa.

A construção de um conhecimento nesta área, exige um vocabulário e um quadro conceptual próprios, uma transdisciplinaridade cada vez mais consistente, uma pesquisa heterogênea que terá de englobar o material, o pessoal, o simbólico, o local, o institucional,... e uma interpretação dos objetos e dos documentos que exigem especificidades e capacidades de leituras e interpretações que obrigam a uma formação plural, crítica e, se possível, coletiva (ALVES, 2012, p. 11).

É com a História da Educação que se compreende o fenômeno educativo distante. É por meio de suas análises que a realidade é desvelada e, muitas vezes, crenças generalizadas são desmitificadas. É pela análise historiográfica que se percebe como são construídas as concepções de educação, situadas no tempo e circunscritas em um determinado contexto histórico. Um contexto resultante da atuação de diversas forças, dentre elas a economia, a política e a sociedade. Estudamos o passado para tentar compreender o presente.

A História da Educação pode cumprir um papel importante na medida em que exemplifica de uma forma clara as preocupações que, na espessura do tempo, diferentes pedagogos, diferentes políticos, diferentes reformas tiveram, procurando sempre de forma assertiva convencer contemporâneos para a “bondade das mudanças” (ALVES, 2012, p. 19).

Buscamos abordar e conhecer um pouco da trajetória de vida e profissional de duas alfabetizadoras, protagonistas da história que investigamos, levando em conta que “interrogar

nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo” (MORIN, 2001, p. 47). No exercício de ensinar, as professoras construíram possibilidades e projetos e, enquanto prática, constituíram-se como sujeitos de sua história e da história do outro.

Le Goff (1984) afirma que o passado e o presente interagem de maneira histórica. É em função das exigências postas pelas necessidades atuais que o passado é evocado. Nessa condição, compreendemos a função social da História. Essa busca do passado não se faz trazendo o fenômeno pretérito de forma intacta para o presente, como se pudéssemos conhecê-lo sem alteração. No esforço de (re)ver o passado há uma reinterpretação que o atualiza, em um processo de reminiscência, pois há uma relação de dependência do passado com o presente:

O passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história. [...] Esta dependência da história do passado em relação ao presente [...] Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente (LE GOFF, 1984, p. 163).

Considerando a natureza e a especificidade desta pesquisa, percebemos que uma metodologia única não seria suficiente para levantar todas as informações necessárias ao seu desenvolvimento. Para responder à questão-problema, às perguntas secundárias e alcançar os objetivos propostos, decidimos recorrer à História Oral (HO), à revisão documental e à iconografia como percurso metodológico.

Nosso propósito buscou compreender como foram exercidas as práticas de leitura e escrita seis décadas atrás (1961-1971), dentro de um grupo escolar. Com base em Queiroz (1988), nossa intenção foi registrar e analisar experiências de algumas profissionais de uma mesma coletividade: professoras que atuaram em classes de alfabetização, aqui entendidas como turmas do 1º ano do ensino primário. A interpretação desses relatos permitiu construir as hipóteses iniciais que responderam à questão-problema e as perguntas secundárias que foram anunciadas, assim como a compreensão do problema da pesquisa.

A História Oral Temática constituiu o principal percurso metodológico para conduzir a pesquisa. Definimos as fontes orais, escritas e visuais como instrumentos de coleta de dados. As alfabetizadoras forneceram informações preciosas que, normalmente, não são encontradas nos registros documentais oficiais.

Todas as fontes são importantes em uma pesquisa científica, mas as narrativas são legítimas portadoras de informações fidedignas, pois, “se as fontes orais podem de fato transmitir informação ‘fidedigna’, tratá-las simplesmente ‘como um documento a mais’ é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado” (THOMPSON,

1992, p. 138). É neste posicionamento que a relevância desta investigação se assentou, no ato de ouvir as alfabetizadoras expressarem suas experiências e suas próprias histórias, pois, “a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras” (THOMPSON, 1992, p. 337).

A afirmação de Thompson (1992) é esclarecedora, uma vez que:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

Entendemos que, como orientação metodológica central desta pesquisa, a História Oral Temática permitiu registrar aspectos da história não revelada nos documentos oficiais, pois “todo trabalho de história oral traduz uma vontade de esclarecimento de situações” (BOM MEIHY, 1998, p. 42).

A realização de entrevistas orais levou à percepção de que as histórias pessoais não representam uma mera sucessão de eventos, mas um *continuum* de fenômenos que se entrelaçam e se fundem no tempo histórico. Não há um tempo vazio, homogêneo e monótono, “mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1986, p. 229).

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 46-47).

As fontes orais permitiram conhecer as atividades pedagógicas cotidianas das professoras alfabetizadoras. Ao rememorar suas práticas, elas ressignificaram o passado e, nesse exercício, ressignificaram a si mesmas. A proposta de utilização da entrevista oral considerou as narrativas como ponto de partida para a busca das evidências necessárias para resolver o problema de pesquisa.

A opção quanto à História Oral Temática passa, também, pela convicção de que ela é mais adequada para a emersão de vozes emudecidas. Vozes de alfabetizadoras que, ao longo da carreira docente, trabalharam, receberam e continuam recebendo receitas didáticas, cartilhas e métodos para serem seguidos, como também tarefas a cumprir e ordens a obedecer, o que

acarreta o silenciamento de suas vozes de várias maneiras, sobretudo por mecanismos de poder existentes nas escolas públicas brasileiras.

Na análise das narrativas das alfabetizadoras, buscaremos revelar sua história, memória e seus modos de alfabetizar. Interessa-nos, também, compreender suas concepções de leitura e escrita, bem como a importância dos materiais didáticos que elas utilizaram para alfabetizar.

Paralelamente à História Oral Temática e ao projeto de produção de documentos elaborados a partir das narrativas das professoras, buscamos vestígios históricos em outros acervos. Assim, a pesquisa documental desenhou a outra opção metodológica desta investigação. Dessa forma, o campo da história e memória das alfabetizadoras foi tratado em conjunto com outras fontes, como os regulamentos, programas de ensino, e relatórios datados do período pesquisado, manuais escolares, além das fontes iconográficas.

Fontes documentais, escritas e iconográficas foram levantadas, completando o arcabouço de documentos que precisávamos reunir para realizar nossas análises. Registros escritos (tipográficos e manuscritos) e imagéticos foram selecionados de acordo com a adesão à temática discutida. Dessa forma, tentamos preencher os espaços não revelados nas narrativas com as fontes documentais e iconográficas. Por outro lado, buscamos completar as lacunas das fontes documentais e iconográficas por meio dos relatos orais.

A análise de documentos escritos, pictográficos e até mobiliário constituiu, assim como as narrativas, fontes primárias da pesquisa. Esta etapa compreendeu visitas regulares à escola e a arquivos públicos e particulares, além de busca, seleção e análise de documentos históricos que pudessem não só tratar o problema de pesquisa e cumprir os objetivos estabelecidos, mas confirmar a tese anunciada e indicar linhas emergentes de investigação para trabalhos futuros.

As fontes documentais são relevantes para a pesquisa em História da Educação e não devem ser desconsideradas. Cada fonte possui seu mérito e seu valor em um estudo. As fontes documentais não foram consideradas documentos isolados, meramente acrescentados à História Oral Temática, sem articulação com os depoimentos das professoras. As fontes documentais dialogaram com as fontes orais. Por esse motivo, foram valiosas em nossa pesquisa.

Este estudo teve cunho exploratório, qualitativo e descritivo. Foi construído dentro dos princípios teóricos da História Cultural, que privilegia analisar e interpretar a história a partir de um olhar lançado sobre grupos sociais específicos, bem delimitados no tempo e no espaço. Com essa perspectiva, conhecer o comportamento de um grupo social constitui momento privilegiado para a construção de um fragmento da História. A cronologia não é desconsiderada. Todavia, a sucessão dos fatos e eventos não é condição imprescindível para a análise histórica

na perspectiva da História Cultural. A História Cultural guiou nossa linha de raciocínio e iluminou as bases lógicas que conduziram a nossa linha de pensamento.

A pesquisa em História da Educação é incipiente em Arcos. A primeira iniciativa de reconstruir e sistematizar a história da cidade data de 1992. Não significa dizer que a cidade não tenha história, nem documentos. Em 1992, Lázaro Barreto, Lázara Teixeira de Sousa e Rita de Cássia Zuquim lançaram o livro “História de Arcos”. Até o momento é o único escrito que registrou, formal e oficialmente, a história de Arcos. A obra sintetizou mais de dois séculos da história da cidade (1764 a 1992) e resgatou aspectos de sua colonização, doação de sesmarias, demarcação territorial, comunidades indígenas, escravidão, religião, tradições, política, economia, cultura, sociedade e meio ambiente.

O município de Arcos criou, por meio da Lei Municipal nº 1.376/1992, o Arquivo Público Municipal (Anexo A). A mesma equipe que trabalhou para a construção e publicação do livro “História de Arcos” se encarregou de recolher, reunir e catalogar os primeiros materiais que passaram a compor acervo inicial de fontes da história de Arcos. Embora o Arquivo Público Municipal tenha sido criado por lei e instalado nas dependências da Casa de Cultura de Arcos, ele foi desativado e seu acervo se dispersou. Diante da dificuldade em encontrar, no Arquivo Público Municipal, as fontes primárias que este estudo reclamou, o museu particular de Enéias Antônio da Cunha contribuiu com nosso empreendimento.

A tese está organizada em oito capítulos, trinta e seis seções primárias e cinco seções secundárias. O Capítulo 1, denominado “Bases lógicas e conceituais: aporte teórico” foi construído para assegurar a fundamentação do método de abordagem do problema de pesquisa. Sua elaboração trouxe os pressupostos e postulados da História Cultural e analisou os antecedentes desse paradigma, sobretudo a influência exercida pela *École des Annales* na História Cultural. Ainda nesse capítulo, abordamos os conceitos e os postulados teóricos dos três caminhos metodológicos que adotamos para reunir as fontes: História Oral (HO), fontes documentais escritas e fontes iconográficas.

No Capítulo 2, intitulado “Reformas do ensino no período republicano”, identificamos e discutimos sobre as reformas educacionais mais significativas que viabilizaram a construção de um sistema de educação primária, da Reforma Benjamin Constant (1890-1891) à Reforma Fernando de Azevedo (1927). Abordamos as principais características dessas reformas e sua contribuição para a organização de uma escola adequada ao ideário republicano. Embora não apresentassem uma orientação central, uma vez que a Constituição de 1891 delegava aos estados federados a responsabilidade pela organização da instrução elementar, essas reformas tinham um mesmo viés doutrinário e ideológico e inúmeras similitudes.

Denominamos “Os grupos escolares e a renovação da escola primária” o Capítulo 3. Abordamos o movimento de renovação da escola primária brasileira como caminho para retirar o país do atraso econômico e social, projetando-o em direção ao rol das nações mais desenvolvidas do mundo. Superar o abismo socioeconômico significava planejar e executar outro modelo de escola. As primeiras décadas que se seguiram após a Proclamação da República (1889) foram dominadas por um clima de mudanças na instrução pública, alimentadas pela efervescência do ideário de renovação da escola primária. Discorremos sobre o surgimento dos grupos escolares no Brasil e trouxemos o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico enquanto ideário pedagógico que encetou a necessidade de se reformar a escola elementar.

No Capítulo 4, que nomeamos “*Au revoir, República Velha...* a escola primária nos contextos autoritário e democrático”, trouxemos a escola elementar para os cenários políticos de autoritarismo e liberdade que se alternaram no país entre 1930 e 1964. Abordamos a inserção e adaptação da escola primária nesses contextos e o grande debate que tomou conta da discussão acerca do projeto de lei que daria origem ao primeiro sistema nacional de educação: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, suas implicações e determinações na estrutura, organização e funcionamento da escola primária. Inserido em nosso recorte temporal de estudo, discutimos linguagem, alfabetização e os métodos de alfabetização que predominaram na década de 1960.

O Capítulo 5, intitulado “O eclipse sobre a liberdade do ensino e o alvorecer da ditadura na educação”, discorreu sucintamente sobre o cenário político mundial e sua influência no estabelecimento de uma nova ordem política no Brasil: a ditadura civil-militar de 1964. Abordamos os antecedentes políticos e econômicos que contribuíram para deflagar o Golpe de 1964 e sua interferência na organização do sistema educacional brasileiro. Nesse capítulo, inserimos as grandes mudanças operadas no interior da escola por meio da promulgação da Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Designado “Leitura e escrita nos grupos escolares: o que dizem as pesquisas de pós-graduação”, o Capítulo 6 fez uma incursão nas principais bases de dados do país e selecionou teses e dissertações que discutiram a temática da alfabetização, leitura e escrita no contexto dos grupos escolares mineiros. Identificamos, nessas pesquisas, algumas descobertas que se aproximaram do nosso objeto de estudo e problema de pesquisa, bem como elementos que se distanciaram dos nossos achados empíricos. Para construir esse capítulo, selecionamos vinte e duas obras, sendo quatro teses de doutoramento e dezoito dissertações de mestrado. Todos os trabalhos alinharam-se com a nossa temática de pesquisa. As obras foram analisadas e

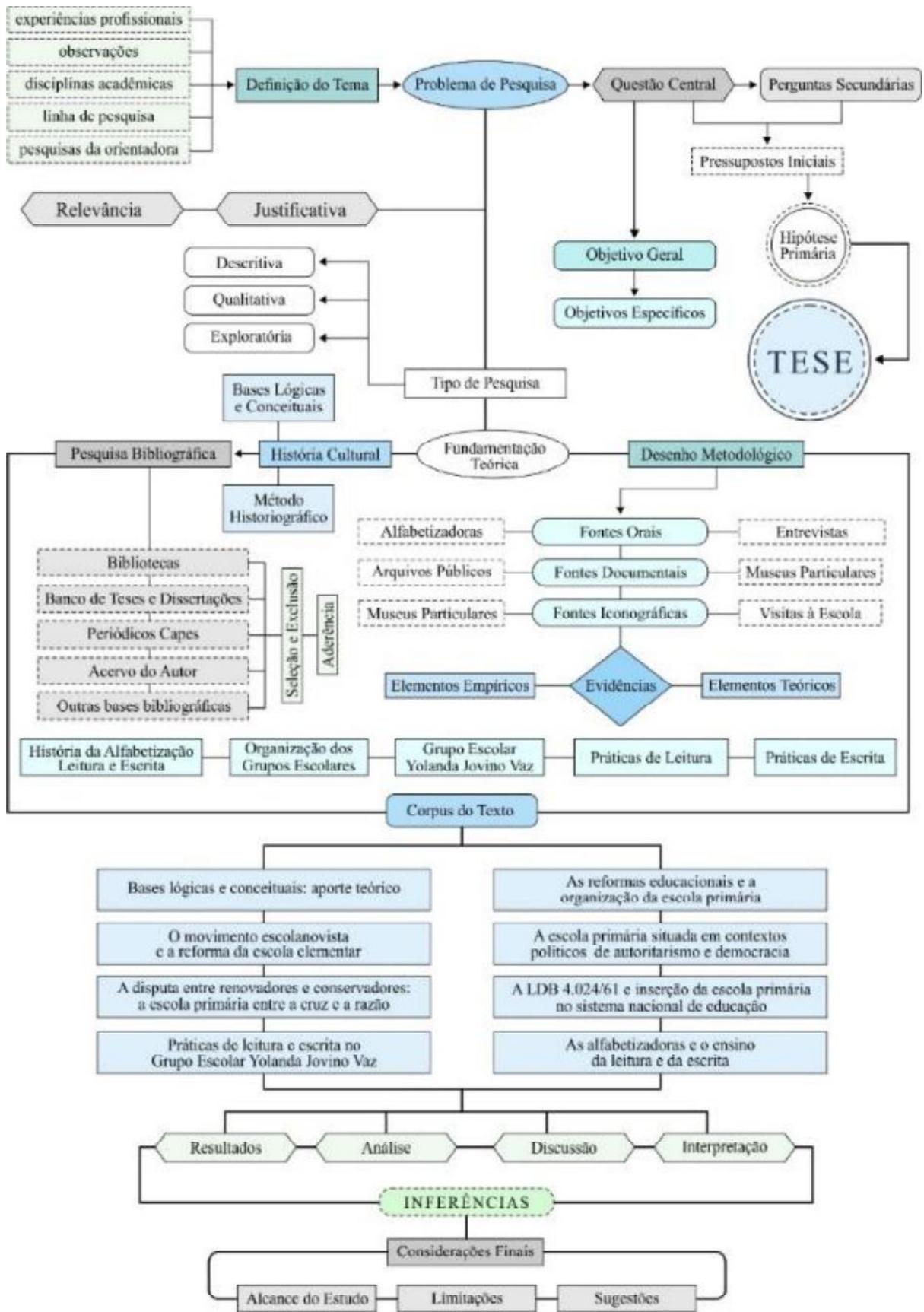
sintetizamos seus principais resultados, com vistas a construir um estado de conhecimento sobre leitura e escrita nos grupos escolares de Minas Gerais.

O Capítulo 7, denominado “Entre o prescrito e o realizado no grupo escolar yolanda jovino vaz”, constituiu o núcleo desta tese. Apresentamos o município de Arcos, discorrendo sobre a história da cidade, os pioneiros da colonização, riqueza mineral, evolução econômica, aspectos sociais e dados fisiográficos. Em seguida, trouxemos o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, *locus* da pesquisa e instituição onde se deram as práticas e leitura e escrita analisadas no texto. Trouxemos o contexto histórico do surgimento do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, sua história, importância política e social para a cidade, além de dados estatísticos. Buscamos nas fontes documentais e nos escritos residuais localizados nos arquivos da escola, elementos que comprovaram a construção de uma cultura escolar própria daquela instituição de ensino. Ainda neste capítulo, trouxemos para o cenário da pesquisa, nossas protagonistas: duas professoras alfabetizadoras que trabalharam no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, no período compreendido entre 1961 e 1971. Por meio de relatos orais, contamos um pouco da vida, da formação de cada uma delas, também como desenvolviam suas práticas pedagógicas de alfabetização. Essas alfabetizadoras dividiram conosco suas histórias de vida, seus modos de ser e de fazer o ensino da leitura e da escrita às crianças que passaram por suas salas de aula. Fomos ouvido e escuta de depoimentos que revelaram fatos que os documentos clássicos não contemplaram. Articulamos as narrativas das docentes com as fontes documentais e iconográficas encontradas, visando construir nossa argumentação final.

No Capítulo 8, designado “Considerações quase conclusivas”, apresentamos a síntese da pesquisa. Nessa parte do texto, procuramos responder ao problema de pesquisa e confirmar a tese, à luz do referencial teórico e das narrativas das duas professoras que participaram do estudo. Acreditamos que nossas considerações não são conclusivas, pois existem linhas emergentes de pesquisa que poderão ser conduzidas, tendo como foco o mesmo objeto aqui estudado. Analisar a trajetória e os movimentos da alfabetização, devidamente contextualizados no tempo histórico foi condição imprescindível para compreender as escolhas e os modos pelos quais a leitura e a escrita foram ensinadas na década de 1960. Conhecer a história da educação é conhecer a história do homem e da sociedade, seu modo de pensar e de produzir conhecimento e cultura em um tempo demarcado por forças econômicas, políticas e sociais, sempre em transformação, em contínuo movimento.

Assim situados, apresentamos a síntese do movimento investigativo que permitiu construir nosso estudo (Figura 2).

Figura 2 – Desenho da tese



Fonte: Do autor (2022)

I

BASES LÓGICAS E CONCEITUAIS: APORTE TEÓRICO

Muitos pensadores do passado manifestaram a aspiração de definir um método universal aplicável a todos os ramos do conhecimento. Hoje, porém, os cientistas e os filósofos da ciência preferem falar numa diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a investigar e pela classe de proposições a descobrir. Assim, pode-se afirmar que a Matemática não tem o mesmo método da Física, e que esta não tem o mesmo método da Astronomia. E com relação às ciências sociais, pode-se mesmo dizer que dispõem de grande variedade de métodos.

— ANTÔNIO CARLOS GIL, 1999

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) afirmou que o conhecimento se dá em cinco níveis. A sensação, enquanto grau elementar, permite ao ser humano experimentar a memória. Pela memória, o homem se torna mais aperfeiçoado que os outros animais, pois, por meio da memória, ele pode aprender. Ao recordar as sensações, é possível ao homem desenvolver a experiência. A sensação, a memória e a experiência projetam o homem a vivenciar outros dois graus do conhecimento: a arte e a ciência (ARISTÓTELES, 2002).

Este capítulo tem como objetivo fazer uma discussão sobre o movimento intelectual que dominou o debate e os questionamentos acerca do método de investigação que a História vinha adotando desde o surgimento da corrente filosófica positivista, no século XIX, na França. Essa parte do texto discorre sobre a grande embate que dominou o discurso metodológico na historiografia francesa, com destaque para os debates travados no interior da *École des Annales*, a partir do final da década de 1920.

Os grandes historiadores da *École des Annales* passaram a criticar o historicismo e o positivismo, propondo outros métodos de abordagem para a História, admitindo no novo paradigma a inclusão de elementos metodológicos de outras ciências sociais. Dessa grande discussão, surgiu a História Cultural. A História Cultural consolidou-se na década de 1970 e trouxe novas perspectivas de análise do fenômeno histórico. A doutrina filosófica proposta pela História Cultural se afasta do tradicionalismo clássico que dominou na pesquisa em História e

insere um novo modelo metodológico: o foco nas práticas dos grupos sociais e suas representações. Os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural foram imprescindíveis para tratar nosso problema de pesquisa e analisar, adequadamente, nosso objeto de estudo, por meio da micro-história.

A história, enquanto ciência social que integra o tronco das ciências factuais é um campo do conhecimento científico complexo, já que congrega, em suas análises e tentativas de interpretação e explicação da realidade pretérita, saberes de outros domínios da ciência, como antropologia, arqueologia, paleontologia, sociologia, economia, ciência política, dentre outros.

A partir da definição de um novo tipo de história, no século XX, ocorreu uma mudança radical do historiador em relação ao passado. Nessa mudança, a noção de objetos, problemas e abordagens foi ampliada, possibilitando-se um tratamento interdisciplinar da história com ciências como a antropologia, a psicologia, a linguística, a arqueologia, a sociologia e a economia, entre outras (VIEIRA, 2015, p. 367).

A história da educação possui seu(s) próprio(s) método(s) de abordagem do problema, sendo considerado o fio condutor, a linha de raciocínio utilizada no processo de investigação que auxiliará o pesquisador na proposição de explicações e soluções para os problemas que ele observou. Portanto, o método adotado constrói as bases lógicas da pesquisa e está intimamente ligado à especificidade do objeto e tipo de pesquisa.

Em associação com a análise alicerçada na (nova) História Cultural, a dialética hegeliana apresenta-se como uma opção a ser seguida, pois:

Na dialética proposta por Hegel, as contradições transcendem-se, dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. Empregado em pesquisa qualitativa, é um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade, pois considera que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34).

Assim colocada a trilha metodológica que pretendemos perseguir, passamos a discorrer sobre as bases lógicas, teóricas e conceituais que sustentaram nossa fundamentação, análise, interpretação e argumentação ao longo da pesquisa, assim elencadas: a História Cultural, a História Oral e as fontes documentais clássicas.

1.1 A História Cultural: antecedentes e influência da Escola dos *Annales*

Vieira (2015) destaca que a história, enquanto construto moderno, afirma-se como ciência ainda no século XIX, embora as modificações mais significativas em sua historiografia tenham acontecido ao longo do século XX, em especial no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960. A autora lembra que, durante essa época, a ciência se afasta de suas concepções tradicionais de investigação e escrita da história e se aproxima de outros paradigmas historiográficos e de outras ciências para reconquistar sua essência investigativa.

Bona (2012) destaca que, quando surgiu como ciência, a História aspirava ser um campo do conhecimento humano totalmente autônomo e soberano, completamente amparada pelos métodos positivistas de abordagem de seu objeto de estudo. Para ele:

Ao se apresentar como científica no século XIX, a história se pretendia como um saber seguro de si, dotado de um método que lhe garantiria a competência para constituir-se como uma “física social”, capaz de abordar os fenômenos humanos com objetividade e oferecer uma explicação verdadeira sobre a ação do homem no tempo (BONA, 2012, p. 39).

Duas correntes paradigmáticas se opuseram na construção do pensamento científico histórico: o positivismo e o historicismo. Na concepção positivista, a história seria uma ciência objetiva, segura de seu saber e, para isso, deveria seguir os padrões metodológicos das ciências da natureza. Ela deveria explicar as causas dos fenômenos sociais, postular as leis que regulamentam esses eventos, prever ou antecipar os fatos históricos, de forma a garantir a elucidação e a explicação da ação humana no tempo (BONA, 2012). O autor relata que a história

ofereceria explicações causais e teria o mesmo padrão científico da física, existindo, portanto, uma objetividade no conhecimento histórico nos mesmos moldes da objetividade das ciências da natureza. A tarefa do historiador [...] seria descobrir as leis que regem os acontecimentos históricos. [...] Os fatos históricos, assim como os eventos da natureza, também estão submetidos a leis. O trabalho do historiador consistiria em descobrir e fixar as leis de funcionamento da história, assim como os físicos se ocupam de descobrir e fixar as leis de funcionamento do universo (BONA, 2012, p. 52-53).

Bona (2012, p. 51) lembra que, “para o historicismo, a história é o desenrolar do que aconteceu aos homens no tempo e possui um determinado padrão, modelo ou norma”. Para o autor, “mesmo frente à dificuldade de defini-lo, podemos entender o historicismo como a designação de uma corrente de pensamento que se vincula, em sua origem, à Escola Histórica Alemã e que tinha por objetivo promover a fundamentação das ciências históricas” (BONA,

2012, p. 52). Para o autor, o historicismo surgiu como um movimento reacionário ao racionalismo típico do pensamento científico moderno (BONA, 2012). Por fim, “os historicistas também defendem a história como ciência, porém fundada em um novo modelo, oposto ao dos positivistas. Para eles, não se pode tratar a natureza e a história com os mesmos métodos (BONA, 2012, p. 54).

Enquanto os positivistas defendiam o modelo explicativo da história, à luz das ciências naturais, os historicistas, embora num grupo heterogêneo e sustentando posições díspares, entendem que as ciências humanas diferenciam-se das ciências naturais pela especificidade de sua operação cognitiva: a compreensão empática (BONA, 2012, p. 54).

Para elucidar a compreensão empática, Bona (2012, p. 54) recorre ao trabalho de Reis (2003), intitulado “História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade”, no qual o autor afirma, inspirado em Dilthey: “o conhecimento histórico seria o resultado do diálogo entre o historiador em sua vivência (presente) e os outros homens em seu vivido (passado)” (REIS, 2003, p. 117). Isto é:

A compreensão empática revela o mundo dos indivíduos e de suas criações. Ela ultrapassa a lógica, por isso não há relação entre o método das ciências do espírito e o das ciências naturais. As ciências humanas, ou ciências do espírito, são ciências da compreensão, enquanto as da natureza são ciências da explicação (REIS, 2003, p. 117).

Modelos opostos geram debates e controvérsias. Cada corrente procura argumentar e justificar seu posicionamento como o mais preciso, correto e adequado à história. Naturalmente, epistemes díspares geram conflitos e crises. É nessa esteira de raciocínio que Bona (2012) se inspira no trabalho de José Ortega y Gasset, “Em torno a Galileu: esquema das crises”, de 1989, para formular um conceito para a crise da história durante o século XX. A obra de Ortega y Gasset teve como fundamento as ideias discutidas em um curso ministrado em 1933 na Universidade Central de Madrid, intitulado “Em torno da Galileu, 1550-1650: ideias sobre as gerações decisivas na evolução do pensamento europeu”.

Segundo o autor, Ortega y Gasset define a crise como um estado intermediário entre um modo de ser e um novo modo de ser, ou seja, aquele momento em que se sabe exatamente o que não se quer ser, mas não se sabe ainda o que se quer ser (BONA, 2012). Ainda com base em Ortega y Gasset, Bona (2012) revela que “a tendência mais marcante de momentos como esse consiste em assumir posturas de radical oposição ao momento anterior, isto é, negar e opor-se radicalmente a tudo o que o modelo anterior afirmava e valorizava (BONA, 2012, p. 42).

Todo modelo teórico, toda cultura, principia, começa a ser construída, vai ganhando contornos, sendo refinada, reelaborada e vai complexificando-se cada vez mais, até o ponto que, de tão complexa, não permite mais ao homem mover-se na sua teia. Num universo de significações tão intrincadas e rebuscadas, o homem passa a ter dificuldades de situar-se, porque acaba perdendo as referências na medida em que sua cultura não mais se apresenta como um “porto seguro” ao seu existir. Temos aí, uma crise histórica (BONA, 2012, p. 43).

Para Bona (2012), a indubitabilidade da verdade apontada pela História passou a ser interpelada ao longo do século passado por meio do surgimento de correntes teóricas que discutiam a viabilidade de ampliação dos métodos de abordagem das ciências da natureza à ciência histórica, o questionamento da distinção entre o objeto de estudo das ciências sociais e o objeto estudado pelas ciências da natureza, tendo como eixo de debate o papel do homem na construção do saber. Ou seja:

Ao longo do século XX, a certeza e a confiança na verdade do saber histórico passam a ser questionadas por um conjunto de ideias que buscam debater a possibilidade de extensão e de aplicação dos métodos de estudo das ciências da natureza à sociedade, problematizando a questão a partir da diferenciação entre o objeto das ciências naturais e o das ciências humanas e sobre o papel do sujeito na produção desse conhecimento (BONA, 2012, p. 39-40).

Diante do conflito do pensamento em busca da verdade pela qual o homem sempre se encontra e, sempre na busca exaustiva para construir um paradigma cada vez mais adequado ao seu tempo e à sua realidade, o sujeito se confronta com a crise e procura construir novos modelos de explicação dos fenômenos a partir de sua capacidade criadora, mesmo que essa reação não conduza a uma solução válida para as questões que a realidade apresenta (BONA, 2012).

Nesse esforço de superar a sua condição de “perdido no mundo”, o homem exercita a criatividade, a inventividade, para definir o novo modo de ser. Os primeiros direcionamentos desse esforço criativo são no sentido da total negação e destruição do modelo anterior. Aí a tendência é afirmar como valor tudo o que o modelo anterior negava e negar tudo o que o modelo anterior afirmava (BONA, 2012, p. 44).

A tentativa de reação, mesmo que inócua, pode aprofundar o cenário da complexidade cultural que o homem apreendeu. Uma cultura produzida por uma geração anterior, de forma acabada e, em certa medida, blindada contra questionamentos, acaba por produzir sujeitos inertes, com dificuldade para criar ou pensar algo novo, pois receberam tudo pronto, produzido por outros. Talvez o homem nem saiba por que pensa o que pensa. Esse é o cenário fértil para o estabelecimento da crise e a ruptura de paradigmas. Para estabelecer uma nova cultura, capaz

de solucionar os problemas atuais que a sociedade exige, cujas teorias não são mais suficientes para explicar a realidade, o sujeito precisa se posicionar, vestir o ensimesmamento (BONA, 2012).

O ensimesmamento consiste na tentativa de o sujeito olhar criticamente para si mesmo, no esforço constante de pensar e conceber um novo modelo ou parâmetro cultural profícuo. Ensimesmar é posicionar-se exatamente de acordo consigo mesmo, assumindo seu próprio ponto de vista, deliberando, entre as várias opções, qual é realmente sua opinião legítima e autêntica. Requer postura constante de raciocínio, reflexão e ponderação. Exige, também, a revisão continuada de sua posição diante da cultura.²

No final do século XIX, a sociologia disputou espaço acadêmico com a história. Influenciada pelo estruturalismo, a sociologia propôs métodos mais rigorosos de compreensão da sociedade do que o método proposto pela história. O debate, no campo epistemológico, colocava em oposição sociólogos e historiadores. O fracasso dos primeiros manteve a predominância da profissão do historiador na universidade francesa, ao passo que os sociólogos não conseguiram se implantar na academia (PROST, 2017).

A década de 1930 não foi favorável para a academia francesa. O mercado universitário se contraiu e a criação de novas cadeiras de história nas faculdades tornou-se um evento insólito. A crise da profissão do historiador enquanto pesquisador e a estruturação institucional da cátedra ganharam alento e sofreram influência de três elementos: a decadência das faculdades de letras (cujos professores exerciam função de historiadores), a criação dos *Annales* e do Centro Nacional de Pesquisa Científica (*Centre National de Recherche Scientifique*) (PROST, 2017).

A Escola dos *Annales* (*École des Annales*) foi uma corrente do pensamento historiográfico fundada em 1929, na França, a partir dos postulados de Lucien Febvre e Marc Bloch, na tentativa de transcender o cunho tradicional da história clássica e avançar para o campo da transdisciplinaridade. De acordo com Prost (2017, p. 38), a Escola dos *Annales* foi fundada, originalmente, como *Annales d'histoire économique et sociale* e deve ser “analisada, a um só tempo, como uma estratégia profissional e como um novo paradigma da história.”

Desde a sua criação, em 1929, a história defendida na Escola dos *Annales* criticou o historicismo. A historiografia francesa passou por várias transformações epistemológicas, a partir da década de 1930, cujas correntes de pensamento permitem identificar quatro gerações

² Cf. BONA, Aldo Nelson. **História, verdade e ética**: Paul Ricoeur e a epistemologia da história. Guarapuava: Unicentro, 2012.

do pensamento histórico francês, de acordo com as ideias defendidas pelos seus principais expoentes.

A primeira geração, clássica, afirmou-se de 1929 a 1946. Ao negar a história narrativa, política e militar dos acontecimentos, foi uma reação ao historicismo. Marcou o início da História das Mentalidades. A partir da história-problema, dedicava-se à compreensão do presente, e não à organização sucessiva e cronológica dos eventos históricos. Seus maiores representantes foram os fundadores do periódico: Marc Bloch e Lucien Febvre.

De 1946 a 1968 organiza-se a segunda geração da Escola dos *Annales*. Liderada por Fernand Braudel, teve importantes seguidores como Georges Duby e Pierre Chaunu. A segunda geração dos *Annales* foi marcada pela história quantitativa e por um novo entendimento conceitual do tempo histórico. Para Braudel, o tempo poderia ser concebido em uma dimensão curta e longa, na qual os fatos históricos acontecem dentro de uma dessas dimensões temporais.

A terceira geração da Escola dos *Annales* compreende o período de 1968 a 1989. Esta nova fase dos *Annales*, ficou conhecida como *Nouvelle Histoire* (Nova História) e consagrada por François Dosse como “História em migalhas”, tendo como expoentes Jacques Le Goff, Pierre Nora, Philippe Ariès, Emmanuel Le Roy Ladurie, dentre outros. Essa geração dos *Annales* rompe com as ideias que a precederam, foca na História das Mentalidades e nas representações do mundo social enquanto ingredientes da realidade social. A ênfase está na história de grupos sociais, sobretudo na história dos silenciados, dos vencidos, repreendidos ou reprimidos, suas memórias e simbolizações.

Barros (2013) faz um apontamento esclarecedor sobre o conceito de História das Mentalidades. Para ele, apesar da História das Mentalidades e a História das Ideias apresentarem pontos que se justapõem, elas se distinguem entre si pelo “pensar e sentir coletivo” e o “pensar e sentir individual”:

A história das mentalidades é na verdade um ‘campo histórico’ – uma modalidade historiográfica como o é a história política, a história econômica ou a história cultural. Não é em absoluto uma corrente da historiografia francesa, nem é uma escola historiográfica à parte, e muito menos é um paradigma teórico ou metodológico. Podemos definir este campo histórico como aquele que estuda as “formas coletivas de pensar e de sentir”. O campo se diferencia, neste sentido, da história das ideias – mesmo que possa haver eventuais imbricações entre os dois – sobretudo porque os historiadores das ideias também costumam estudar as ideias produzidas individualmente por intelectuais de diversos tipos, que não têm necessariamente ligação como modos de sentir coletivos (este “sentir coletivo”, em contrapartida, é traço obrigatório da história das mentalidades) (BARROS, 2013, p. 326).

A História Cultural se consolida na década de 1970, combinando métodos de outras ciências sociais com o propósito de analisar as tradições culturais da experiência humana. Apesar de considerar o período e o espaço em suas análises, a cronologia dos eventos não é muito relevante para essa vertente da história, já que ela se ocupa mais com as práticas dos grupos sociais e suas representações em seus modelos de análise.

Por volta de 1989 iniciou-se a quarta geração da Escola dos *Annales*, caracterizada por um inegável progresso da História Cultural. A quarta geração é defendida por Georges Duby, Roger Chartier, André Burguière e Jacques Revel, dentre outros importantes historiadores. Os representantes da quarta geração dos *Annales* admitem a variedade e convivência de métodos e correntes teóricas.

Lucien Febvre e Marc Bloch aprenderam o ofício de historiador com os mestres Langlois e Seignobos³, influenciados pela escola metódica.⁴ A pesquisa em documentos e sua devida citação eram diretrizes da profissão obedecidas pelos historiadores. Sem deixar de criticar a limitação dos questionamentos e o esfacelamento das pesquisas, recusavam a história política factual que imperava na Sorbonne (PROST, 2017).

A Escola dos *Annales* considerava a história como um fenômeno global no qual os fatos sociais, de extrema relevância, devem ser analisados em sua totalidade. Para Lucien Febvre e Marc Bloch, o paradigma da história tradicional fazia uma análise rasa, empobrecida da sociedade, pois focava seus esforços nas disputas de poder entre grandes políticos e grandes nações pois, “no decorrer da primeira metade do século XIX, os historiadores preocupavam-se em escrever histórias nacionais, recuperando os heróis e seus grandes feitos, no objetivo de construir os Estados nacionais e estimular o surgimento da identidade nacional” (VIEIRA, 2015, p. 368).

Febvre e Bloch propuseram uma “história amplamente aberta, uma história total, empenhada em assumir todos os aspectos da atividade humana. Essa história ‘econômica e social’ [...] pretendia acolher as outras disciplinas: sociologia, economia e geografia” (PROST, 2017, p. 39).

³ Influenciados pela escola metódica proposta por Gabriel Monod e Gustave Charles Faganiez, a partir da fundação da *Revue Historique* (1876), Charles Victor Langlois e Charles Seignobos ensinaram o ofício de historiador a Febvre e Bloch.

⁴ A escola metódica surge no final do século XIX, em meio ao crescimento do patriotismo e necessidade de formação do Estado-Nacional. Tinha como proposta aumentar o grau de cientificidade da história, por meio da análise crítica das fontes.

[...] o paradigma dos *Annales* fornecia à história uma inteligibilidade bastante superior: a vontade de síntese, relacionando os diferentes fatores de uma situação ou de um problema, permitia compreender, a um só tempo, o todo e as partes. Tratava-se de uma história mais rica, mais viva e mais inteligente (PROST, 2017, p. 39).

A história tradicional desconsiderava que havia agrupamentos sociais e sujeitos que participavam da história para além dos heróis nacionais e suas realizações. Para Febvre e Bloch, a história clássica não passava de uma narrativa cronológica de eventos ou fatos, incapaz de compreender, com profundidade, a sociedade, pois ignorava a complexidade do ser humano em suas variadas formas de sentir, pensar e fazer (PROST, 2017).

Nas palavras de Vieira (2015), ao criticar a histórica clássica, Febvre e Bloch pretendiam substituí-la para uma nova história, empenhada em novos objetos e fontes de pesquisa, mais ocupada com os aspectos estruturais do que com os narrativos. Para Prost (2017, p. 39), “a novidade dos *Annales* não está no método, mas nos objetos e nas questões.”

Essa é, evidentemente, uma visão um tanto simplificada da história durante o século XX. Para sermos mais exatos, porém, precisaríamos lembrar o lento processo que levou à constituição de uma história econômica independente da teoria econômica [...]. Recordemos, por exemplo, que a revista lançada por Marc Bloch e Lucien Febvre, em 1929, origem da chamada *École des Annales*, chamava-se *Revue d'Histoire Économique et Sociale*. Relegando a um lugar secundário a historiografia dita positivista, a Escola dos *Annales* enfatizou o econômico, o social e o meio geográfico. Nos anos de 1960, quando estava no seu apogeu a história dos analistas, Frédéric Mauro (1969, 1975) sublinhou a necessidade de uma autêntica história social que preenchesse as lacunas então existentes, segundo ele, entre a dimensão política e a econômica. Desenvolveram-se, assim, as histórias das estruturas, dos movimentos sociais e das mentalidades coletivas (FALCON, 2006, p. 332).

Prost (2017) declara que os *Annales* procuravam combater a história “historicizante”⁵, meramente narrativa, por dois caminhos. O primeiro, representado pela investida contra a concepção dominante (tradicional) que havia da história e cujos defensores disputavam com os partidários da nova história, a hegemonia no campo da disciplina; a segunda frente de combate, de acordo com o autor, focava seus esforços na reivindicação de uma posição privilegiada para a história no campo das ciências sociais, ainda em fase de estruturação e sistematização dentro

⁵ Este termo foi cunhado por François Joseph Charles Simiand (1873-1935), durante o debate epistemológico entre sociólogos e historiadores, em 1903. O debate resultou da eclosão da sociologia de David Émile Durkheim (1858-1917) e da revista *Année sociologique*. Naquela época, a história propôs um modelo metodológico para outras disciplinas, como a filosofia, que se tornou história da filosofia e a crítica literária, que se transformou em história literária. O debate realizado em 1903 foi uma resposta da sociologia que defendia a utilização de métodos científicos mais rigorosos que os métodos utilizados pela história. Apesar do ataque à história, a sociologia não conseguiu se implantar na universidade francesa (PROST, 2017).

da universidade francesa. Por sua vez, Janotti (2008) lembra que a Nova História defende o conceito de historicidade contra interpretações reducionistas e globalizantes.

Ao analisar a incorporação de influências da Sociologia pela revista, o autor coloca a seguinte afirmação:

Ao retomar por sua conta, com a condenação da história historicizante, as perspectivas defendidas pelos sociólogos no debate de 1903, os *Annales* fortaleciam a posição dominante que a história havia assumido no início do século; a adesão dos historiadores ao seu campo era tanto mais fácil na medida em que suas proposições apareciam como mais bem posicionadas para confirmar a supremacia há história. A estratégia externa dos *Annales*, diante das outras ciências sociais, fortaleceu, assim, sua estratégia interna, diante das outras formas de histórias (PROST, 2017, p. 40).

Após a II Guerra Mundial (1939-1945), a revista dos *Annales* foi denominada *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations*. Continuou sua dupla tática de afirmação, institucionalização e consolidação de uma nova escola de historiadores em um novo panorama. Em 1947 foi criada a *VI^e Section na École Pratique des Hautes Études* (VI Seção da Escola Prática de Altos Estudos), voltada para as ciências sociais e econômicas, com ajuda norte-americana.⁶

No mesmo sentido, o apoio do *Centre National de Recherche Scientifique* (Centro Nacional de Pesquisa Científica - CNRS) elevou a *VI^e Section* à condição de *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais - EHESS). Este cenário colaborou para que novos historiadores, como Jacques Le Goff e François Furet, adquirissem autonomia profissional e pudessem se dedicar de maneira integral às pesquisas, fora das universidades e dos liceus (PROST, 2017).

Nora (1991) lembra que as raízes da Nova História remontam a um período bem anterior, mais precisamente ao Movimento Renascentista iniciado em meados do século XIV, na Itália, que se disseminou por toda a Europa, até o final do século XVI:

Aquilo a que se chamou “Nova História”, que se constituiu por volta de 1930, privilegiou o período que vai desde o Renascimento aos tempos modernos. Primeiro porque se operou uma renovação na História Económica [sic] e porque as fontes desta História só existem a partir do Renascimento (NORA, 1991, p. 50).

Foi graças à criação dos espaços destinados à pesquisa que os historiadores puderam enfrentar os questionamentos impostos pela sociologia, linguística e etnologia na década de 1960.

⁶ Dentre as instituições norte-americanas que apoiaram a criação da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais), destaca-se que a *The Rockefeller Foundation* (Fundação Rockefeller), que tem como um de seus compromissos, promover e auxiliar o ensino e a pesquisa fora dos Estados Unidos.

Essas ciências criticavam a fragilidade teórica da história e seus objetos de estudo: o econômico e o social. A EHESS esteve no núcleo do aperfeiçoamento que projetou para o primeiro plano a história das mentalidades, seguida pela história cultural. Para conquistar essa renovação, a história emprestava problemáticas e conceitos de outras ciências sociais para se aproximar de seus objetos próprios, por métodos transportados da história econômica e social. Contudo, esse êxito da história resultou em retificações contundentes (PROST, 2017).

Na década de 60, os *Annales* designavam claramente a história a ser rejeitada e a que deveria ser feita: por um lado, a recusa da história política, factual, do tempo curto e do período pré-construído. Por outro, a história-problema de longa duração e, naturalmente, serial [...], uma história global, atenta às coerências que servem de liame aos aspectos econômico, social e cultural (PROST, 2017, p. 41-42).

Para encarar a sombra dos questionamentos impostos pela linguística e pela etnologia, os “novos” historiadores autoproclamados priorizam novos objetos e abordagens. Embora subsistindo historiadores leais à primeira fase dos *Annales*, caracterizada pela compreensão global dos fatos, grande quantidade de historiadores abnegou dessa concepção.

Os próprios historiadores que renunciaram a esse interesse foram responsáveis pelo desmantelamento do exagero de esforços empreendidos na explicação de fenômenos totalizantes, para se dedicarem ao estudo de objetos mais limitados (PROST, 2017). Daraki-Mallet (1991) é enérgica em sua leitura sobre a renovação da história antiga ao afirmar:

Já não interessa procurar saber se a “causa primeira” é o mental ou, pelo contrário, o socioeconómico [sic], e não é em termos de anterioridade genealógica das causas que se atingirá o sentido das coisas. O método de aproximação das realidades humanas, cada uma das quais é um facto [sic] total, como explica Vernant num importante texto teórico⁷, considerará a solidariedade que liga indissociavelmente entre si todos os elementos de um contexto (DARAKI-MALLET, 1991, p. 70-71).

Prost (2017) lembra que, durante esse período, o aspecto político ressurgiu com todo seu vigor. O colapso das democracias populares e a sobreposição do trabalho coletivo sobre a lembrança da Segunda Grande Guerra ganham espaço no afresco que começa a ser pintado e dedicado ao tempo curto. O autor esclarece que a partir dessa época e, diante de uma indeterminada quantidade de curiosidades históricas, a segmentação dos objetos e procedimentos de abordagem e análise tornou-se inevitável. Nessa direção, todo tipo de história passou a ser construída: a história dos povos e das mentalidades.

⁷ A autora refere-se ao texto *Raisons du mythe* (Razões para o mito), escrito por Jean-Pierre Vernant, um anexo da obra *Mythe et Société en Grèce Ancienne* (Mito e Sociedade na Grécia Antiga), de 1974.

1.1.1 A grande mesa-redonda de 1977 e o futuro (in)certo da história

Esta seção traz uma síntese dos principais pontos contemplados na discussão realizada durante uma mesa-redonda realizada em 1977, intitulada *La Nouvelle Histoire* (A Nova História). O evento contou com a participação de grandes nomes da escola francesa de História: Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Georges Duby, Michel de Certeau, Paul Veyne, Philippe Ariès e Pierre Nora.

Os depoimentos dos debatedores, em sua maioria representantes da terceira geração da Escola dos *Annales* (Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Pierre Nora e Philippe Ariès) foram colhidos por Raymond Bellour e Phillippe Philippe Venault e publicados originalmente no número 123 da revista *Magazine Littéraire*, em abril de 1977. Posteriormente, em 1991, os textos foram publicados novamente no compêndio “A Nova História”, integrando a coleção “Lugar da História”, de responsabilidade da Edições 70.

O debate, com origem nos postulados da Escola dos *Annales*, apontou concordâncias e controvérsias, no porvir e no devir dos fundamentos e métodos da História. Ariès (1991) declara que as ideias defendidas pelos criadores da Escola dos *Annales* se diluíram em dois polos de influência, também defendidos por Prost (2017), na obra “Doze lições sobre a história”.

Penso que o êxito da História hoje em dia, na medida em que ela não é narrativa, é provocado pela diminuição da crença do grande público no progresso. [...] Com efeito, na historiografia das mentalidades, os nossos mestres, Lucien Febvre, Marc Bloch ou Johan Huizinga, não tiveram sucessores imediatos. Se repararem nos *Annales* da era braudeliana, verão que eles foram quase inteiramente absorvidos por dois pólos [sic]: um, o da História socioeconômica [sic], da História das classes dominantes, o outro, o da História demográfica. Foi apenas há cerca de quinze anos que apareceram a Etnografia histórica, os novos temas (ARIÈS, 1991, p. 24).

No entanto, Duby⁸ (1991, p. 41) contesta a afirmação de Ariès (1991) e pondera que “[...] dizer que Marc Bloch e Lucien Febvre não tiveram sucessores não é nada amável para Fernand Braudel...”. O autor prossegue, salientando sua perplexidade ao ouvir que o marxismo não influenciou a escola francesa de história. Para ele, “[...] parece-me incontestável que tudo o que se fez de sério na escola histórica francesa parte de esquemas de análise que derivam muito diretamente das teorias marxistas” (DUBY, 1991, p. 41).

Todavia, o que Ariès (1991) colocou foi o fato de que Lucien Febvre, Marc Bloch e Johan Huizinga não terem discípulos imediatos deve-se a uma crença do povo na modernidade,

⁸ Georges Duby não pode participar da mesa redonda realizada em abril de 1977, da qual participaram Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Paul Veyne.

um fascínio pelo progresso. Houve uma renovação cultural diante do progresso. Este é um ponto relevante para compreender a existência de um grande público interessado na nova historiografia, paralelamente ao sucesso dos historiadores que a acompanham. Para o autor, “uma das características da História Nova é a de estar, ao mesmo tempo e igualmente preocupada com o passado, mesmo o mais longínquo, e com o presente mais imediato.” (ARIÈS, 1991, p. 27).

Com relação à influência marxista na escola francesa de história, colocada por Duby (1991), e apesar das opiniões que às vezes se aproximam, ora se distanciam, os debatedores defendem seus pontos de vista. Ladurie (1991) destaca que “o marxismo encontra-se justamente no coração, diria mesmo, na base de tudo o que nós fizemos” (LADURIE, 1991, p. 29). Por sua vez, Ariès (1991, p. 30) expõe: “toda a historiografia da nossa geração, da minha geração, se não foi dominada pelos ‘marxismos’, foi-o pelo marxismo”.

Mas a modernidade, o progresso, é um fato do qual a história não deve se abster ou ignorar, conforme Le Goff (1991, p. 25): “[...] penso que muito está ainda para acontecer no domínio da investigação e da reflexão histórica na História do tempo presente, onde a História Nova tem um grande papel a desempenhar”. Prosseguindo em seu discurso, ele nos fala que:

Ou a História se encerra numa problemática do passado, ou então conseguirá dominar a modernidade. Se joga o seu destino numa recusa da modernidade, estou convencido de que sairá a perder. A Politicologia, o Jornalismo, a Sociologia ocupam, por agora, muito melhor o campo de explicação do presente que a História (LE GOFF, 1991, p. 25).

A percepção apresentada por Le Goff (1991) é corroborada por Nora (1991) ao enfatizar que a imprensa e os jornalistas se antecipam e são os primeiros a selecionar as informações. Segundo ele, “aliás, com muita frequência, são os jornalistas os primeiros a transformar-se em historiadores do presente. [...] São os jornalistas que estão no início do desenvolvimento extraordinário dessa História imediata” (NORA, 1991, p. 53).

Para além das controvérsias que orbitam os fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos discutidos na mesa-redonda de 1977, o fato é que a Nova História Cultural passa a se afirmar como vertente da ciência história ainda na década de 1970, impulsionada também pela influência dos *mass-media*⁹. Certeau (1991, p. 12) declara que “a História sai da escola e entra nos *mass-media* porque estes ocupam hoje em dia, em grande parte, o lugar que a História

⁹ Expressão formada pela junção de uma palavra de origem inglesa, *mass* (massa), com outra latina, *media* (meios). Os *mass-media* referem-se ao conjunto de aparatos utilizados pelos meios de comunicação (televisão, rádio, imprensa) para disseminar, em larga escala, informação a um grande número de pessoas, sob a forma de textos, áudios, vídeos ou imagens.

tinha no século XIX”, convertendo-se “numa grande empresa de escolarização nacional” (CERTEAU, 1991, p. 12).

O autor reforça que a televisão percorre a mesma trilha que os livros de História do passado atravessavam, exercendo um sentimento de identidade para o grupo no qual circulavam, ou seja, “legitimava, circunscrevia, doutrinava igualmente” (CERTEAU, 1991, p. 17). Para ele, o livro é o único instrumento capaz de permitir à História contornar o rótulo imposto pela televisão e abrir novas perspectivas de interpretação dos fenômenos:

É hoje em dia a televisão que, em História, privilegia o valor seguro, o relato patente, a vulgata comum. Aí prosperam a narrativa doutrinal e os nomes academizados. É também certo que as reportagens representam mais uma transgressão, como se, na televisão, a verdadeira história tomasse a forma da actualidade [sic] em países longínquos, como se a distância do tempo fosse substituída pela do espaço. Mas é o livro que parece permitir à História escapar à grande legenda permanente da televisão. Cria espaços livres entre a televisão e o metro¹⁰, onde passam incessantemente as imagens publicitárias da cultura recebida (CERTEAU, 1991, p. 17).

Pierre Nora tem outra posição em relação aos *mass-media*. Para o autor, não há pseudo-acontecimentos, mas “é o próprio acontecimento que, em relação à História tradicional, mudou de natureza, por causa da transformação operada pelos *mass-media*” (NORA, 1991, p. 46). Para o historiador, “confrontamo-nos inelutavelmente com os acontecimentos, mesmo que pareça que se trata, por vezes, de falsos acontecimentos” (NORA, 1991, p. 46).

Em seu discurso na mesa-redonda realizada em 1977, Certeau (1991) alertou sobre os riscos que se corre quando se abandona a Retórica, o Latim e a História enquanto pilares de identificação e justificação do poder social. Para o autor, a sociedade privilegia aquilo que é oportuno no seu funcionamento, ou seja, a transformação escolar reflete o alinhamento retardado do deslocamento de forças e de disciplinas que organizam um país.

O enfraquecimento da palpitação da História nas instituições de ensino impede aos estudantes simbolizarem seu lugar, seu espaço, ao mesmo tempo em que os priva de se situarem em uma complicada rede de forças atuantes e de analisar suas inter-relações. Rouba dos alunos a criticidade, alinhando-a à aparente tranquilidade das diferenças econômicas, políticas, culturais e existenciais, relativizando a ortopraxe e a ortodoxia do sistema vigente (CERTEAU, 1991). Ao analisar os dois termos, ortodoxia e ortopraxia, Praça (2010, p. 48) distingue-os da seguinte forma: a “ortodoxia é a crença correta, são ideia e opiniões segundo as doutrinas

¹⁰ Nome pelo qual é conhecido o *metrô*, no Brasil, trens metropolitanos elétricos com capacidade de transportar, nos grandes centros urbanos, grandes contingentes populacionais.

consideradas normativas para a tradição cristã. Ortopraxia é a prática correta capaz de colocar as crenças em ação por meio do socorro ao necessitado, a luta contra a opressão e a busca pela justiça”.¹¹

Acrescentarei, ainda, seguindo Le Goff, que existe uma perigosa disparidade entre a enorme proliferação metodológica na historiografia científica e a sua ausência ao nível dos manuais. O conteúdo do manual pode mudar: uma história económica [sic] ou cultural substitui uma história puramente política e diplomática. Mas a maneira como a historiografia se constrói, as razões das suas modificações, etc., permanecem escondidas. O manual continua a ser autoritário. Camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos, com um meio histórico, com as problemáticas contemporâneas que determinaram a sua fabricação, etc. Por outras palavras, o manual fala da História, mas não mostra a sua própria historicidade. Através deste défice metodológico, impede o estudante a possibilidade de ver como tudo se origina e de ser ele próprio produtor de História e de historiografia (CERTEAU, 1991, p. 13).

Retomando a discussão sobre os livros secundários que abordam a História por temáticas, Le Goff (1991, p. 14) defende que “a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objecto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos.” Em outra direção, ele pondera: “mas o que eu noto nesta História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica por que é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na História geral das sociedades” (LE GOFF, 1991, p. 14-15).

Os debatedores da mesa-redonda de 1977 concordaram que houve um aumento da produção e consumo de livros, inclusive académicos, mas simultaneamente alertam sobre os impactos decorrentes de leitura integral dessas obras ou não. Le Goff (1991) questiona:

Tem-se alguma certeza de que a leitura aumenta e possui-se alguma ideia do que fazem os compradores de livros? Conhecemos muito bem o comportamento histórico dos compradores de livros; sabemos que no século XIX e no princípio do século XX, um certo público, especialmente as pessoas importantes, comprava Victor Hugo, mas trata-se, em geral, de livros que se compra como um fato social e não como um facto [sic] intelectual ou científico. As pessoas levam-nos para as suas bibliotecas, olham para eles, mostram-nos, abrem-nos às vezes para ler uma passagem ou algumas páginas, não se pode dizer que, de facto [sic], os leiam. Gostaria de saber se alguém tem uma ideia acerca da leitura dos livros científicos de História (LE GOFF, 1991, p. 16).

¹¹ Cf. PLAÇA, Joyce Torres. **A comunicação no movimento wesleyano**: pistas para uma mídia metodista hoje. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010. A obra faz uma análise do trabalho de John Wesley, fundador do metodismo religioso, ao lançar mão da mídia enquanto estratégia para reformar a nação e a Igreja, durante o século XVIII. O movimento wesleyano esteve intimamente ligado à educação

Certeau (1991) analisa o crescimento da venda de livros sob os aspectos quantitativos e qualitativos. Para ele, a leitura qualitativa, mesmo que inferior numericamente, se sobrepõe ao quantitativo de obras consumidas.

O quantitativo da venda parece-me esconder, com efeito, diferenças qualitativas essenciais, problemas que aliás interessam ao papel do quantitativo na História. A venda não é a leitura: o que se vende mais, pode ser menos lido. Há também muitas maneiras de ler. Os leitores pouco numerosos de um livro maciçamente comprado leram talvez melhor e foram talvez mais profundamente marcados pelo livro que os muito numerosos leitores? O mais vendido o mais lido, o melhor compreendido ou o melhor memorizado? (CERTEAU, 1991, p. 17).

Com maior parcimônia em sua posição, Veyne (1991) concorda com Le Goff (1991) e Certeau (1991), mas analisa a questão sob outra perspectiva e argumenta:

Julgo que podemos ser moderadamente otimistas [sic]. Em que medida é que um livro-objecto [sic] é também um livro lido? Penso que o livro-objecto [sic] é menos lido que o romance que existia outrora (porque nós substituímos os romancistas como testemunhas do real). Mas, em contrapartida, somos mais lidos do que era outrora o livro objeto [sic] filosófico. Há certamente mais pessoas que leram Le Roy Ladurie que *L'Être et le Néant*¹², ainda que o número de compradores seja o mesmo nos dois casos. Fomos, por exemplo, muito mais lidos que *Mein Kampf*, que ninguém leu (VEYNE, 1991, p. 16).

Ainda acerca da discussão e crítica sobre a História narrativa, temática, típica do ensino secundário da década de 1970, e em analogia à Geografia, Ladurie (1991) explica que, durante a década de 1950, as descobertas dessa ciência perderam o vínculo com a sociedade. O autor avança e afirma que a História perdia sua base no liceu e na escola elementar, pela redução da carga horária, adoção de programas não adequados e desinteresse de pais e alunos.

Nora (1991) sugere que houve um desenraizamento acentuado da sociedade clássica no início do século XX, aprofundado pela Segunda Guerra Mundial, exigindo um novo comportamento da História, que se afasta da perspectiva tradicional e é responsável pelo fortalecimento de uma ciência histórica contemporânea em pleno desenvolvimento. Essa mudança paradigmática, provocada pela inquietação social de interrogar o presente, pode ser compreendida por dois motivos:

¹² *L'Être et le Néant* (O ser e o nada) é uma obra filosófica produzida em 1943 por Jean-Paul Sartre (1905-1980). Considerada por muitos filósofos como um dos principais textos da segunda metade do século XX. Em *L'Être et le Néant*, Sartre estabelece os princípios do existencialismo.

Primeiro, por causa da famosa “aceleração da História” que, ao arrancar-nos as nossas raízes, se arrisca a provocar em nós uma verdadeira crise de identidade. Esta crise é muito mais nítida nos jovens, que possuem ao mesmo tempo gosto e desgosto pela História. Vivemos nesse medo de sermos separados do nosso passado, “desmemorizados”, [...] sem compreender nada acerca do mundo em que vivemos, e onde cada vez acontecem mais coisas. [...] A segunda razão é interior à própria História. Um dos efeitos da evolução da historiografia foi a sensação de relativismo sentida pelo historiador. Até uma época muito recente, os historiadores sabiam de que falavam [...]. Hoje, o relativismo tornou os historiadores mais modestos. Onde falam eles? Do alto da “Ciência”? (NORA, 1991, p. 51).

Le Goff (1991) lamenta, na época, a inexistência de uma revista científica reconhecida no meio acadêmico, de grande circulação, que discutisse a História Nova. Também demonstra preocupação com o futuro da Nova História em função da influência de duas forças: por um lado, a decadência da escola, na qual a Nova História perde espaço para as histórias em temas, e, por outro, os meios de comunicação de massa, em especial a televisão, que conseguem se organizar e impor sua visão da história, a péssima história, a qual, ainda que, engessada, se dissemina:

Penso que a situação da História Nova, que é fundamentalmente uma História científica e mesmo universitária, é mais paradoxal do que se disse a princípio. Vejo esta produção como que muito dilatada, enlatada por um lado, pela depressão ao nível da escola que já aqui foi mencionada e, por outro, apesar de tudo o que acaba de ser dito, pela ausência de expedientes ao nível dos mass-media. Pelo que toca à televisão, o discurso histórico é essencialmente um discurso tradicional, um discurso que é mais um discurso próprio de televisão do que um discurso de História para a televisão e pela televisão. Por outro lado, há uma coisa que me impressiona: se não estou em erro, não existe nenhuma revista de grande difusão que a inclua a História Nova. Não vou citar as revistas que sabemos que continuam a ser muito lidas e que apresentam a História que nos parece a pior História (LE GOFF, 1991, p. 18).

Ao se referir ao termo História Contemporânea, Nora (1991) é enfático ao separá-la de qualquer tentativa de determinação temporal, uma vez que os marcos cronológicos, as datas, têm significado distintos para as diferentes sociedades. O autor prefere referir-se à uma história dinâmica, em movimento, que interessa a toda a gente, diferentemente da história apática, que interessa somente aos historiadores.

[...] quando digo História Contemporânea, não quero dizer uma História cronologicamente definida a partir de uma data. Essa data seria demasiado problemática. Tradicionalmente, a Revolução Francesa assinala o corte a partir do qual falamos de História Contemporânea. Mas, para os alemães ou para os ingleses, este termo não significa nada. [...] A História Contemporânea não mais se deveria definir em termos cronológicos, mas segundo uma linha que separa a História hoje viva da História hoje morta (NORA, 1991, p. 52).

Grisoni (1991), no pequeno texto “A Ásia bárbara e a China sábia”, de 1991, faz referência à reedição de duas grandes obras de René Grousset (1885-1952): “*Histoire de la Chine*” (História da China), de 1942, e “*L’Empire des steppes*” (O império das estepes), de 1938.

Grisoni (1991) lembra que, sem perder a fina inteligência e a insólita erudição, a história deve ser um instrumento de reflexão ao alcance de todos. Ou seja, o que se coloca sob a alcunha de “barbárie” dos povos da estepe, no caso os mongóis de Gengis Khan, Grousset apresenta essa “barbárie” sob outro lustro, fundamentado no estudo das origens desse povo, sua vida cotidiana e a autenticidade de sua civilização, permitindo uma nova leitura, uma outra interpretação, isto é, a “selvageria” dos pastores mongóis “depende mais do olhar apavorado com que os olhamos” (GRISONI, 1991, p. 83).

A mesa-redonda realizada em 1977 trouxe à tona mais questões que merecem ser discutidas, lançando um novo desafio para a Nova História, para a História Cultural e sua epistemologia. O debate, de grande profundidade no nível teórico, impõe aos próximos historiadores provocações longe de serem solvidas e encerradas, certamente. Aos próximos pesquisadores, cabe a continuidade da discussão e a procura por liames teóricos interdisciplinares que restabeçam, pelo menos temporariamente, não uma posição de excelência para a História e nem o insulto às outras ciências, mas um ponto de equilíbrio e de articulação entre as ciências sociais.

1.1.2 Um olhar lançado sobre a História Cultural

Sem dúvida nenhuma, a História Cultural abriu novas perspectivas de pesquisa para a história e para a historiografia, para além das fontes tradicionais, pois agitou novas temáticas e novos objetos, passíveis de serem abordados, analisados, compreendidos e explicados. A História Cultural não desconsidera os paradigmas já construídos, não refuta outras correntes do pensamento histórico, tampouco se rivaliza com elas. Trata-se de um campo epistêmico com origem na Escolas dos *Annales* e que, ao longo do tempo, afirma-se como mais uma opção metodológica que se abre para o historiador em sua tentativa de explicar o fato histórico.

Para Barros (2013), o ano de 1968 marca o início de uma série de rupturas com a segunda geração da Revista *Annales*, iniciando uma nova fase na historiografia francesa (a terceira geração dos *Annales*), mesclando novos horizontes de discussão do pensamento histórico, bem como a retomada, pelo menos parcialmente, de modelos anteriores e hesitação.

Evidencia-se também uma mudança na historiografia – o que, aliás, é a questão principal a ser aqui considerada – e isto não apenas no que se refere à Escola dos *Annales* ou mesmo à historiografia francesa. Os novos tempos começavam a trazer um novo padrão historiográfico, novas aberturas, retornos e possibilidades, e também incertezas para os historiadores no que se refere à natureza do conhecimento que produzem e ao papel do conhecimento histórico na sociedade. Entre os “retornos historiográficos”, há a retomada da narrativa, do político, da biografia, aspectos que haviam sido de alguma maneira reprimidos ou secundarizados pelo padrão historiográfico anterior, e que agora reemergiam com inesperado vigor (BARROS, 2013, p. 311).

Ao retomar as ideias e conceitos de Ortega y Gasset na obra “Em torno a Galileu: esquema das crises”, de 1989, Bona (2012) defende que a produção historiográfica vive um tempo de crise epistemológica e paradigmática, sinalizando um processo inicial de ensimesmamento historiográfico. A historiografia moderna, herdeira do legado iluminista, científico, vive um conflito que poderá escoltar o debate rumo à composição de um esquema teórico que talvez negue os modelos construídos no passado, não sendo mais válidos como explicações para a atual geração de historiadores. O autor sugere que é o instante da história e da historiografia fazer um olhar para dentro de si mesmas.

Ao que parece, talvez o fazer historiográfico atual não esteja ainda, de todo, no viver ensimesmado, senão no viver alterado; no viver atropelado, mas já em crise, portanto, negando, atacando e opondo-se radicalmente a tudo o que era caro ao modelo anterior. Opondo-se às pretensões de uma história científica, confiante e segura de seus resultados, concebida a partir do século XIX, como herdeira do iluminismo e, como tal, profundamente crente no poder da razão, que afirmava a possibilidade de um conhecimento histórico objetivo, capaz de fornecer a “verdade do passado”, que defendia a absoluta correspondência do real ao racional, encontra-se uma postura reativa de radical negação da possibilidade de um conhecimento histórico objetivo, válido, que não vê a menor possibilidade de distinguir história e ficção (BONA, 2012, p. 46).

Ainda de acordo com o autor citado, a obra “À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes”, de Roger Chartier (2002) aponta a pertinência dessa discussão. É um tempo de incertezas e questionamentos que se projetaram sobre os modelos quantitativos, abalando suas estruturas teóricas. É um novo cenário que se impõe à historiografia e “trata-se de uma crise de identidade epistemológica que se liga tanto à desconfiança das metanarrativas, como ao pertencimento da história ao gênero narrativo” (BONA, 2012, p. 48).

As ideias de Bona (2012) são corroboradas pelos estudos e descobertas de Barros (2013) em relação ao novo panorama que foi apresentado à História. Novas questões são colocadas na mesa da História, entre elas a incerteza no discurso do historiador, sobretudo aquelas relacionadas à concepção de história enquanto uma metanarrativa:

Entre as incertezas, o “giro linguístico” iniciado nos anos 1960 – que começara a discutir mais enfaticamente o estatuto da ideia de “realidade” e a apresentar a visão de que “tudo é discurso” – não tardaria a atingir a própria historiografia, mais particularmente a partir dos anos 1980. Questiona-se a possibilidade, para o historiador, de se referir a uma realidade histórica que tenha efetivamente existido da maneira conforme o historiador a apresenta, e no limite se coloca a possibilidade de que a historiografia não seja mais do que ficção literária. Além disto, as metanarrativas – grandes discursos ou concepções que viam na história um sentido, uma finalidade, um sistema extremamente coerente ou uma caminhada inevitável regida pelo progresso – começam a perder a credibilidade, introduzindo-se com isto um novo ambiente cultural que diversos autores denominam “pós-modernidade” (BARROS, 2013, p. 312).

Bona (2012) enfatiza que, mesmo diante da crise, a produção historiográfica se amplia, congregando um número cada vez maior de historiadores que se dedicam a publicar suas obras, o que indica que o conhecimento histórico continua sendo construído em uma proporção maior que o quantitativo de trabalhos observados em épocas anteriores. Todavia,

A característica marcante das novas produções é a desconfiança dos grandes modelos explicativos, com o apagamento de dois grandes paradigmas: o “galileano”, da quantificação e matematização que, no intuito de descobrir regularidades, levou às obsessões mensurativas e quantitativas da historiografia; e o estruturalista, que afirmava a necessidade de identificar, acima de tudo, as estruturas e as relações. Se o primeiro levava o historiador a supor que o mundo social era “escrito em linguagem matemática”, devendo-se, por isso, a partir de tratamentos estatísticos de séries construídas, estabelecer as leis de funcionamento da sociedade, o segundo resultava em uma radical separação entre o objeto do conhecimento histórico e a consciência subjetiva dos atores (CHARTIER, 2002, p. 82).

O abalo dos modelos explicativos propostos pela quantificação e pelo estruturalismo é a causa primeira da crise historiográfica. A segunda razão reporta-se ao fato de que os historiadores têm tomado consciência de que a história que fazem, qualquer que seja seu formato, é sempre uma narrativa (BONA, 2012). Ao citar Chartier (2002), Bona (2012, p. 49) encontra a seguinte assertiva: “assim abalada em suas certezas mais profundas, a história encontrou-se igualmente confrontada com vários desafios”, que emergem da imposição necessária de um novo estatuto epistemológico.

Durante longo tempo, a narrativa histórica foi reconhecida como muito próxima da fábula, da ficção. Tanto é que ela era feita por historiadores “não profissionais”, como os cronistas e os narradores. As pretensões de cientificidade do século XIX, defendendo a objetividade do conhecimento histórico, reivindicavam o seu distanciamento da fábula, porém a história nunca deixou de ser narrativa (BONA, 2012, p. 49).

Os questionamentos feitos à História nos idos da década de 1970 colocam “em xeque” o paradigma defendido pela segunda geração da Revista dos *Annales*, sobretudo a tentativa de

aplicação dos métodos das Ciências Naturais à História e a tentativa de explicar os fatos com fundamento na quantificação e repetição dos eventos históricos.

Não tardaria muito para que, em fins dos anos 70, todo um modelo historiográfico predominante apresentado pelo movimento dos *Annales* começasse a ser veementemente contestado, particularmente no que se refere ao padrão de cientificidade que era prometido pela história serial e pelas abordagens quantitativas (BARROS, 2013, p. 312).

É a partir dessa linha de raciocínio, suscitada pela crise epistemológica, que a História precisa olhar criticamente para si mesma. E é a partir da fertilidade desse momento que Bona (2012) se fundamenta na dialética apresentada pelos estudos de Paul Ricoeur. Ao analisar a obra de Ricoeur, Bona (2012) defende a busca de um novo caminho para a análise histórica. Uma trilha que permita combinar posições opostas (cientificista e historicista), pelo menos no nível de fomento, para que um novo paradigma seja estabelecido, um modelo teórico que restabeleça à História sua proposta original: compreender os fatos de forma insuspeita, sem se atrelar aos excessos e postulados radicais de uma ou outra corrente do pensamento histórico.

Para o autor, é preciso beber na fonte de Ricoeur para intentar uma

busca constante de “conciliação” entre posições rivais, constituindo-se num momento de ensimesmamento da história que, como saber, volta o olhar para si mesma na perspectiva de uma epistemologia diferenciada que permita, por um lado, livrá-la das pretensões de objetividade nos parâmetros cientificistas e, por outro lado, afastá-la dos relativismos inconsequentes que não veem senão indistinção entre história e ficção. Por outras palavras, uma epistemologia que coloque a história na condição de um saber confiável sobre a realidade, evitando os exageros de uma história científica nos moldes do cientificismo, bem como os exageros do relativismo exacerbado (BONA, 2012, p. 61-62).

Parafraseando Bona (2012), a análise e a interpretação das fontes históricas constituem premissa elementar para tentar aproximar-se da verdade dos eventos, contextualizados no tempo. Não basta narrar, descrever, é preciso aprofundar o olhar lançado sobre as fontes e tentar capturar delas possíveis explicações para as questões da história.

A história é um conhecimento que pretende conhecer seu objeto, extrair dele a verdade, a partir da interrogação das fontes. E, diferentemente da filosofia, da religião, da ciência e do senso comum, ela busca a verdade no tempo e não fora dele. Porém, o historiador não é um mero registrador dos fatos; ele os interpreta, busca a sua inteligibilidade, constrói e atribui sentidos. Aí está a questão central no debate acerca do estatuto de cientificidade do conhecimento histórico (BONA, 2012, p. 49-50).

A Nova História, nascida da crise que se instalou nos *Annales* no final da década de 1960, rompeu-se com a segunda geração dos *annalistas* e com a retirada de Fernand Braudel da liderança da escola historiográfica dos *Annales* nas décadas de 1950 e 1960, defensor da “história total”. Lembra Barros (2013) que François Dosse¹³ afirmava que a Nova História pós-1968 já não guardava mais nenhum vínculo com os *Annales* de Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernand Braudel.

[...] a ideia de uma “história total” é contraposta desde inícios da década de 1970 por uma historiografia que muitos passarão a compreender como fragmentada, como uma “história em migalhas”. François Dosse, um dos contumazes críticos da nova geração dos *Annales*, irá centrar neste ponto a sua argumentação de que a *Nouvelle Histoire* posterior a 1968 já não tem ligações com a Escola dos *Annales* de Febvre, Bloch, Labrousse ou Braudel (BARROS, 2013, p. 312-313).

Barros (2013) defende que, para Le Goff, seria possível fazer uma “história total” com nova roupagem, buscando-se alcançá-la a partir da compreensão de que o todo pode se refletir na parte, na micro-história, e vice-versa. Isto é, por meio da parte, podemos acessar o todo, sem necessariamente fazer uma história de espaços e tempos extensos, nos moldes da proposta braudeliiana, pois: “de uma ‘história do todo’, que buscava articular todas as instâncias do social, passava-se a uma ‘história do tudo’. Do tudo que também inclui aquilo que é quase nada, diriam alguns” (BARROS, 2013, p. 317). Assim, ainda segundo o autor:

Os exemplos que Jacques Le Goff oferece neste trecho realmente acenam para a possibilidade de conciliação do objetivo de escrever uma história total a partir de pequenos recortes de espaço ou de estreitas fatias da vida social e humana. Os pequenos recortes de espaço que circunscrevem uma vizinhança ou uma família, ou as amplas mas finíssimas lâminas que recobrem uma prática ou um conjunto de representações, podem, de fato, ser utilizadas para enxergar mais amplo, inclusive para recompor uma história total. A possibilidade de utilizar o microrrecorte ou a escala de observação reduzida para enxergar algo mais amplo também já foi e vai sendo coerentemente realizada pelos historiadores que trabalham com o campo da micro-história (BARROS, 2013, p. 319).

Entretanto, ao prefaciando a obra coletiva “História Nova”, de 1978, Jacques Le Goff afirma que a Nova História representa uma continuação e um legado herdado dos *Annales* de Bloch, Febvre e Braudel, apesar do constrangimento gerado pela tentativa de justificar o termo “Nova História” diante de um atrelamento com a história da perspectiva dos *Annales* de antes (BARROS, 2013).

¹³ Sociólogo e historiador francês, dedica-se a pesquisar a História dos Intelectuais. É autor de obras que trazem a biografia de grandes filósofos como Paul Ricoeur, Michel de Certeau, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Ainda de acordo com o autor, o novo período que se abriu para a historiografia insere novas possibilidades de análise histórica, dentre elas, a migração da análise macro para a análise micro dos fenômenos. Por outro lado, o autor ressalta que o historiador passa a fazer parte de seu discurso, de sua investigação, indicando os aspectos culturais como um importante eixo do discurso histórico (BARROS, 2013).

Entre as novidades, postula-se a possibilidade de examinar a história de acordo com uma nova escala de observação – atenta para o detalhe, para as microrrealidades, para aquilo que habitualmente escapa ao olhar panorâmico da macro-história tradicional – e é a esta nova postura que se passou a chamar de micro-história. Intensifica-se também o olhar do historiador sobre o seu próprio discurso, e o fazer historiográfico, mais do que nunca, será ele mesmo um objeto privilegiado de estudo. De igual maneira, o principal das preocupações historiográficas parece se deslocar para o âmbito da cultura, de modo que a **história cultural** (grifo meu) passa a ocupar uma posição central no grande cenário das modalidades historiográficas (BARROS, 2013, p. 311).

Enfatiza Barros (2013) que não foi apenas a mudança do líder da Revista dos *Annales* que provocou todas as mudanças verificadas na escola francesa de História. Uma conjuntura impregnada de movimentos políticos, sociais e contraculturais assolou o mundo, dentre eles, a Guerra do Vietnã e as manifestações de oposição à intervenção militar norte-americana no país do sudeste asiático, o assassinato do ativista e líder do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, Martin Luther King Jr., manifestações de estudantes e greves gerais contribuíram para que esses acontecimentos culminassem na ruptura com a segunda geração dos *Annales*.

A *Nouvelle Histoire*, representada pela terceira geração de historiadores da Revista dos *Annales*, traz à tona a discussão acerca de uma grande diversidade de domínios ou campos bastante específicos do conhecimento, cada vez mais fortuitos e excêntricos (BARROS, 2013).

A terceira fase dos *Annales* abre-se a uma ampla diversificação de objetos e dimensões de estudo, em alguns casos até mesmo a um excesso de novos objetos e a uma certa fragmentação do conhecimento historiográfico. A ampliação de campos históricos já não tem limites (BARROS, 2013, p. 317).

Apesar das críticas que alguns pesquisadores fizeram contra a terceira geração dos *Annales*, eles acabaram aderindo à História Nova, afirmando que os novos *annalistas* fazem uma “história em migalhas” e, ao mesmo tempo, profanam ao projeto inaugural da Revista dos *Annales*. Barros (2013) lembra que é possível fazer uma história mais totalizante a partir de pequenos recortes da realidade social, pois “a possibilidade de utilizar o microrrecorte ou a escala de observação reduzida para enxergar algo mais amplo também já foi e vai sendo

coerentemente realizada pelos historiadores que trabalham com o campo da micro-história” (BARROS, 2013, p. 319).

Esse tensionamento feito pelos críticos da terceira geração dos *Annales*, algumas vezes sutil, outras vezes irônico, é recebido com muita diplomacia e criatividade pelos herdeiros de Fernand Braudel, sobretudo Jacques Le Goff. Os terceiros *annalistas*, não obstante as críticas realizadas por Georges Duby, tanto aos *Annales* de Febvre e Bloch quanto aos de Braudel, procuram, elegantemente, unir as três gerações dos *Annales* (BARROS, 2013).

Para Barros (2013), a Antropologia faz a interlocução entre as três gerações dos *Annales* nas últimas décadas, projetando a História Cultural para um posicionamento de realce nas distintas variantes historiográficas, como a história das mentalidades em posição de destaque nas correntes historiográficas mais atuais.

De fato, entre os diversos diálogos interdisciplinares – sempre considerando que a interdisciplinaridade é o principal traço de unidade entre as três gerações de *annalistas* – será a Antropologia a interlocutora que ocupará o principal lugar de destaque nestes novos tempos. Alguns chegam a falar em uma “virada antropológica” a partir dos anos 1970. Em vista disto, nas últimas décadas do século XX a história cultural passa a assumir uma posição de bastante destaque entre as diversas modalidades historiográficas, mas sem que outras sejam menosprezadas. A história econômica já não é mais a senhora absoluta, ou pelo menos a déspota esclarecida, das preferências historiográficas, e despontam nestas novas décadas historiográficas, para além da já mencionada história cultural, outras modalidades como a história das mentalidades, sem mencionar o reavivamento de uma nova história política, concebida em novas bases e já livre da factualidade ingênua de sua ancestral oitocentista (BARROS, 2013, p. 323-324).

Nos diálogos interdisciplinares que buscam unir as três gerações dos *Annales*, Barros (2013) destaca, também, a contribuição da Linguística como um campo do saber que auxilia os historiadores a analisarem os objetos históricos, cada vez mais diversificados, cujo instrumental passa a ser utilizado na autoanálise da produção de conhecimento da historiografia profissional.

Destaca o autor que, a partir da obra de dois autores da *Nouvelle Histoire*, “Como se escreve a História?”, de Paul Veyne (1971) e “A operação historiográfica”, de Michel de Certeau (1974), a interlocução com a Linguística posiciona a História como ciência portadora de caráter, modelos e especificidades que não devem ser desconsiderados na análise que busca “estabelecer mais sistematicamente o lugar da história e as especificidades de seu texto, sem confundi-lo com simples literatura imaginativa” (BARROS, 2013, p. 324).

Esclarece Barros (2013) que a terceira geração dos *Annales* deu prosseguimento a questões e temáticas anteriormente propostas pelos anciões *annalistas*: a liberdade de temas e a seleção de problemas, porém com menor criatividade teórica que seus precursores. Ele

reconhece que é inegável a contribuição dos primeiros *annalistas* no campo conceitual da História.

Para Barros (2013), Febvre criou a ideia de “utensilagem mental”, “mentalidades” e aprofundou as reflexões sobre o “anacronismo”; Bloch discutiu categorias, subordinou a expressão “feudalismo” para além da análise teórica, inserindo-a no campo da reflexão histórica, que posteriormente ficou conhecida como “história conceitual” na obra de Reinhart Koselleck (1923-2006); Braudel consolidou o conceito das temporalidades diferenciadas, com destaque para a “longa duração” e construiu o conceito de “economias-mundo”; Ernest Labrousse (1895-1988) modernizou metodologias e estabeleceu os fundamentos teóricos da história serial e quantitativa.

Ainda de acordo com Barros (2013), alguns críticos argumentam que houve um retorno teórico-metodológico com a Nova História dos anos 1970, mas que os terceiros *annalistas* reagem minimizando a importância do conceitual. As críticas são encaminhadas no interior dos próprios *Annales*, o que ensejou muitos historiadores a arriscar que houve o surgimento, a partir de 1989, de uma quarta geração dos *Annales*.

Colocadas essas questões, sobretudo os grandes debates que orbitaram o pensamento histórico desde o surgimento da História, intensificados ao longo do século XX, percebe-se a dinâmica que conduz os fundamentos teóricos da História, tornando-a uma “ciência viva”, longe da inércia e aberta a novas possibilidades de análise dos eventos sociais. A contribuição dos autores da escola francesa é de grande relevância para a manutenção da discussão e da abertura de novos horizontes para compreender a ação humana e seus feitos ao longo do tempo. É com inspiração nesse debate e na abertura das perspectivas de análise que se reuniram as condições necessárias para o surgimento da História Oral, discutida na próxima seção.

Retomando as ideias de Bona (2012), a HO não se prende ao cientificismo nem ao relativismo do discurso historicizante. Todavia, ao produzir conhecimento histórico a partir de uma possibilidade alternativa de análise, compreensão e explicação dos fatos, a História Oral se assenta, sem exageros, entre as duas posições. É esse equilíbrio, essa moderação que proporciona à HO uma condição razoável de interpretação objetiva da realidade.

Conforme declarado na introdução desta tese e, considerando a questão de pesquisa e os objetivos estabelecidos, uma única estratégia metodológica provavelmente não seria suficiente para levantar as informações necessárias, tratar o problema de pesquisa, alcançar os objetivos, responder às perguntas propostas e chegar ao resultado que mais se aproxima da realidade. A Figura 3 apresenta a síntese das metodologias empregadas no estudo, antecipando a temática das discussões realizadas nas quatro seções que seguem.

Figura 3 – Metodologias empregadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A opção por estratégias metodológicas diversificadas reflete o fato de que nenhuma fonte se sobrepõe a outra. Não se hierarquizam, nem apresentam graus distintos de importância dentro de uma investigação científica. Para Bacellar¹⁴ (2008, p. 25), “a maior ou menor importância de cada arquivo só pode ser estabelecida de acordo com o objeto da pesquisa específica a ser realizada pelo historiador, seus interesses e questionamentos”.

Martins (1998, p. 96) menciona que não devemos nos esquecer de que “o ‘tempo histórico’ gera as próprias fontes”. De alguma maneira, a história se encarrega de produzir fontes ou deixar vestígios do passado. Complementa, esclarecendo que o tempo histórico é o “engenho reconstrutivo dos acontecimentos tal qual se passaram, na dimensão puramente quantitativa da informação ou na estruturação qualitativa e significativa” de tal informação¹⁵.

Levando em consideração o escopo do trabalho, uma fonte pode ser mais decisiva que a outra para explicar um fenômeno, o que não invalida nem inferioriza a relevância de uma

¹⁴ Carlos Bacelar escreveu o capítulo **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos**, que integra a obra *Fontes Históricas*, organizada por Carla Bassanezi Pinsky. O autor discute com propriedade a importância das fontes documentais para a pesquisa histórica, com foco nos registros manuscritos. O capítulo traz uma discussão teórica profunda e objetiva sobre o tema. Ao mesmo tempo, discorre de maneira didática sobre a metodologia do uso de fontes documentais em uma pesquisa científica.

¹⁵ Cf. MARTINS, Ernesto Candeias. **As fontes documentais: análise da vida quotidiana e elementos para a história social e educativa**. Castelo Branco (Portugal): Instituto Politécnico de Castelo Branco, 1997.

fonte no estudo por várias razões, dentre elas, “não só porque uma pesquisa pode (e, em muitos casos, deve) empregar vários tipos de fontes, como também porque conhecer diferentes olhares sempre abre novos horizontes” (PINSKY et al., 2008, p. 8).

Fontes são vestígios, evidências ou indícios, materiais ou imateriais que, por sua natureza e, a partir da análise de um historiador, possibilitam definir algum evento que aconteceu no passado ou revelar aspectos de um fenômeno histórico ocorrido em um tempo muito distante ou não. Cabe ao historiador analisar os vestígios, as marcas ou “rastros” deixados pelas sociedades do passado, reconstruir e interpretar o fenômeno investigado de forma a aproximar, o máximo possível, o resultado de suas análises com a realidade e as circunstâncias que envolveram tal evento. Há abundância de fontes aguardando se transformarem em objeto de pesquisa: documentos escritos, fotografias, vídeos, áudios, utensílios, dentre outros, que serão abordados nas próximas seções.

Uma fonte não é a expressão máxima da verdade. Ao analisar fontes variadas, fica evidente que elas guardam “segredos” distintos e sutis. Ao mesmo tempo, dialogam entre si. É justamente dessa relação dialética entre as fontes que os eventos são iluminados e profusamente discutidos pela historiografia. Tal assertiva é corroborada por uma indagação de Janotti (2008):

Mas, afinal, qual o traço comum que permite chamar de fontes para o conhecimento histórico coisas tão díspares como uma estátua grega do século v a.C, uma máscara maia, uma carta do Marquês de Pombal, um concerto de Mozart, uma película cinematográfica, um artigo de jornal sobre os perigos do desmatamento, uma entrevista gravada de um trabalhador em greve, uma fotografia e uma telenovela? A resposta está no interesse do historiador em inquirir o que essas coisas revelam sobre as sociedades às quais elas pertencem e na criação de uma narrativa explicativa sobre o resultado de suas análises (JANOTTI, 2008, p. 10).

As fontes constituem itens inevitáveis na pesquisa em História da Educação. Elas representam vestígios substanciais para conduzir um estudo dessa natureza e indicam pistas valiosas para a condução do raciocínio do investigador. Sem fontes, não há História! As fontes estão impregnadas de vestígios de um passado distante (ou não) e representam um dos mais importantes legados para a humanidade e para a posteridade.

Até o século XIX, apenas as fontes escritas eram consideradas fontes históricas legítimas e dignas de serem consideradas em uma pesquisa. Contudo, a partir do século XX, outros tipos de fontes passaram a ser consideradas autênticas, sendo amplamente utilizadas pela Historiografia da Educação, pois as “fontes têm historicidade: documentos que ‘falavam’ com os historiadores positivistas talvez hoje apenas murmurem, enquanto outros que dormiam silenciosos querem se fazer ouvir” (PINSKY et al., 2008, p. 7).

Embora as fontes sejam o princípio, a gênese do conhecimento histórico, elas não são a História em si mesma. Não construíram a História. Na verdade, as fontes constituem elementos indispensáveis para a elaboração do conhecimento histórico a partir de um método de abordagem. É por meio delas que o pesquisador tenta reconstruir a História. Essa reconstrução pressupõe reunir, por meio das fontes, eventos decompostos ao longo do tempo em um esforço de interpretação e compreensão da realidade histórica. Quando falamos de fontes, não estamos nos referindo exclusivamente às fontes documentais, escritas, clássicas. As fontes orais e as fontes iconográficas são igualmente importantes para a reconstrução da História. Em determinadas circunstâncias, as fontes iconográficas e, em especial, as fontes orais, são imprescindíveis para a análise, compreensão e explicação do fenômeno histórico.

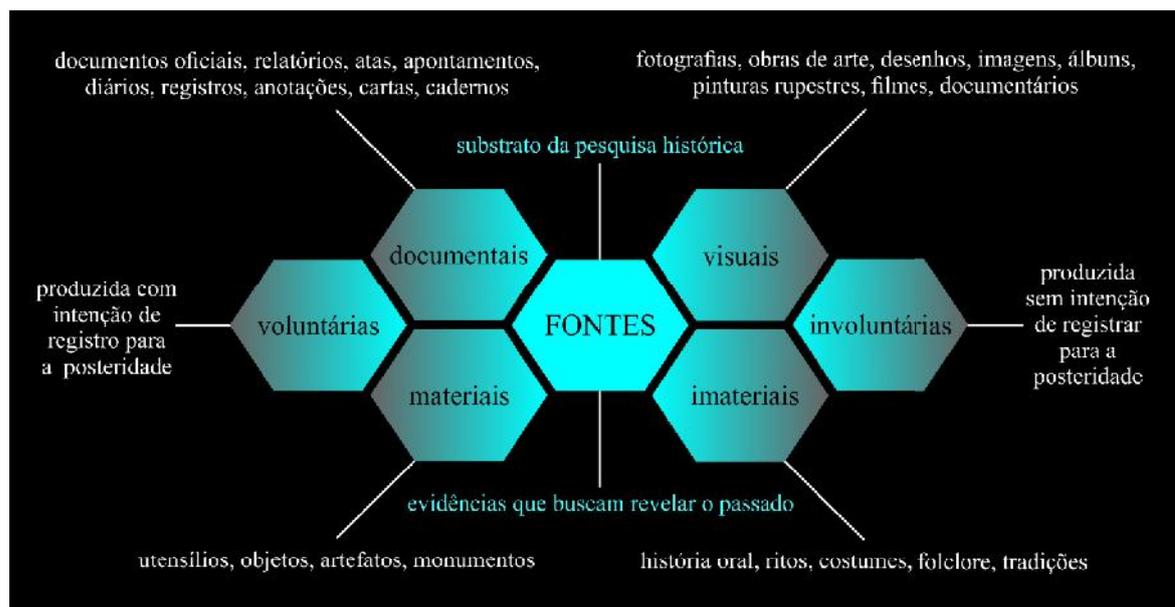
Saviani (2006a, p. 28-29) destaca que a fonte “indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender”. Em outro texto, o autor aponta que:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 29-30).

As fontes podem ser classificadas segundo sua constituição, composição ou seu suporte. Enquanto vestígio da História, as fontes auxiliam a explicar e revelar o passado da humanidade. Muitas fontes foram produzidas intencionalmente, enquanto outras tiveram elaboração involuntária.

De acordo com as características de sua produção, as fontes podem ser documentais ou visuais, materiais ou imateriais. Documentos escritos, diários, cartas, fotografias, desenhos, imagens, filmes, álbuns, obras de arte, objetos e outros artefatos físicos, história oral, tradições, costumes e ritos, por exemplo, são fontes largamente utilizadas pela História da Educação, conforme detalhamento na Figura 4.

Figura 4 – Tipologia das fontes



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Kossoy (2012)

Bloch (2001) adverte que, por serem produzidas espontaneamente, as fontes involuntárias são mais confiáveis, pois apresentam menor viés de comprometimento de sua leitura e interpretação. O autor esclarece que documentos produzidos secretamente nos dois anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial (1938-1939) podem guardar mais verdades que os periódicos que circularam no período.

1.2 A História Oral

A historiografia baseada em fontes orais é uma forma de escrita, mas não pode esquecer de origens orais; é um texto, mas não pode esquecer que nasceu como performance. Por isso, os historiadores orais citam muito mais amplamente as palavras de suas fontes, conservando o máximo possível de sua sintaxe e estilo. [...] Incorporam sua subjetividade, sua imaginação, sua arte verbal, no mesmo tecido de um texto dialógico, no qual a voz do historiador é somente uma das vozes, e não necessariamente a mais autorizada (PORTELLI, 2010, p. 216).

Começamos esta seção a partir deste trecho, com o intuito de provocar e abrir uma pequena discussão sobre a História Oral. Para isso, reconhecemos a relevância dos debates travados nas diversas gerações da Escola dos *Annales* como ingrediente vital para o surgimento da HO. Eles foram fundamentais para que a História Oral se afirmasse como campo legítimo de produção do conhecimento e apropriação do *status* acadêmico. Percebe-se, pelas palavras do autor, que a HO não é a história da estória, mas uma nova forma de se

fazer a história a partir de uma relação dialógica entre dois sujeitos. Trata-se de uma relação de confiança mútua entre os dois. Fundamenta-se no Eu que passa a conhecer o Outro e se projeta nele para produzir a sua narrativa, compreender o outro, a si mesmo e a sua própria história.

O surgimento da HO tem suas raízes no próprio desenvolvimento da linguagem humana, pois a oralidade foi uma das primeiras formas de se registrar os eventos, sobretudo nas sociedades pré-letradas, pois “na verdade, a História Oral é tão antiga quanto a própria história. Nesse estágio, toda a história era História Oral” (THOMPSON, 1992, p. 45). Durante muito tempo, a pesquisa em História da Educação se sustentou, basicamente, em fontes documentais e imagens, desprezando-se a História Oral.

A HO não se apresenta, na pesquisa em História da Educação, como uma metodologia que nega as fontes documentais oficiais, iconográficas ou outras formas de registro histórico. Na pesquisa, ela se constitui em uma possibilidade que dialoga e complementa outras fontes, responde questionamentos e preenche lacunas apresentadas em documentos escritos.

Apesar de ter sido utilizada como fonte para a pesquisa na década de 1950, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa, a HO foi introduzida no Brasil a partir dos anos 1970, conquistando a adesão de inúmeros pesquisadores, dos mais diversos campos do conhecimento, permitindo analisar diferentes temáticas, mas “somente no início dos anos 90 a história oral experimentou aqui uma expansão mais significativa (FERREIRA; AMADO, 2006, p. ix).

Dependendo da forma como é utilizada, a HO pode ser concebida como fonte, método de abordagem ou metodologia, técnica de produção e tratamento de dados e informações. Para Santos e Araújo (2007, p. 194) “utilizada como técnica, a História Oral é subsidiária de outra fonte. Comporta-se, no entanto, como recurso importante para completar falhas ou lacunas constantes de outra documentação”. Em outro trecho, os autores afirmam:

Na acepção de método, tem o seu lugar como fonte principal da investigação e envolve um conjunto de entrevistas, que funciona como amostragem significativa, expressiva, pela qual, elementos essenciais do universo em análise devem estar presentes. Como método, configura-se, então, como o fundamento da pesquisa com procedimentos claros (SANTOS; ARAÚJO, 2007, p. 194).

A História Oral tem como base o relato, a narrativa. A narrativa tem sua origem na memória e se constitui a partir da relação dialógica entre os sujeitos, ou seja, narrador e entrevistador, dentro de um contexto de pesquisa de campo, no qual “os narradores podem nem sempre estar cientes da relevância histórica de sua experiência pessoal” (PORTELLI, 2016, p.

15). Infere-se que a narrativa não é um documento estático, que nasce da coleta pura e simples de informações, mas um processo e uma *performance* (PORTELLI, 2016).

Nessa direção, Ecléa Bosi é enfática ao afirmar que a lembrança não é um fragmento da consciência que foi descartado e depositado em um inconsciente inacessível. A lembrança está sempre “viva” e pode, a qualquer momento, ser resgatada e integrada ao consciente:

Antes de ser atualizada pela consciência, toda lembrança “vive” em estado latente, potencial. Esse estado, porque está abaixo da consciência atual (“abaixo”, metaforicamente), é qualificado de “inconsciente”. O mal da psicologia clássica, racionalista, segundo Bergson, é o de não reconhecer a existência de tudo o que está fora da consciência presente, imediata e ativa. No entanto, o papel da consciência, quando solicitada a deliberar, é sobretudo o de colher e escolher, dentro do processo psíquico, justamente o que não é a consciência atual, trazendo-o à sua luz. Logo, a própria ação da consciência supõe o “outro”, ou seja, a existência de fenômenos e estados infraconscientes que costumam ficar à sombra. É precisamente nesse reino de sombras que se deposita o tesouro da memória (BOSI, 1994, p. 51-52).

Em suas pesquisas sobre migração feminina na Europa, Passerini (2011, p. 113) observou que “[...] em encontros orais, as hesitações e resistências têm significado, pois chamam atenção para o não dito ou para o que ainda não está completamente articulado”.

Essa afirmação é endossada pelas palavras de Portelli (2016, p. 10), quando o autor argumenta que “a história oral, então, é primordialmente, uma arte da escuta. Mesmo quando o diálogo permanece dentro da agenda original, os historiadores nem sempre estão cientes de que certas perguntas precisam ser feitas”. O autor alega que, enquanto arte da escuta, a HO se estrutura em uma cadeia de quatro relacionamentos, articulados entre si:

1. A relação entre entrevistados e entrevistadores (diálogo);
2. A relação entre o tempo em que o diálogo acontece e o tempo histórico discutido na entrevista (memória);
3. A relação entre a esfera pública e a esfera privada, entre autobiografia e história – entre, digamos, a História e suas histórias;
4. A relação entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador (PORTELLI, 2016, p. 12).

A narrativa não se encerra em si mesma. Não se trata de um momento estanque de uma entrevista em que dois sujeitos, entrevistado e entrevistador, cumprem papéis totalmente distintos, sem entrelaçamentos. Portelli (2010, p. 213) nos fala que “entre/vista significa olhar entre: é uma troca de olhares”.

Dessa forma, a memória é o catalisador da História Oral que se materializa sob a forma de linguagem verbal, que ganha sentido e significação ao longo de um diálogo. Sem a memória, não há relato oral, pois, “a memória, que é apenas um dos modos do pensamento, embora dos

mais importantes, é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido, e somente em raríssimas ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo” (ARENDR, 1992, p. 31).

Produzir História por meio de relatos orais subsidiados pela memória, suas lembranças e esquecimentos, é uma tarefa árdua para o historiador. Articular a fala do depoente com o objeto de investigação e dar sentido e significado a essa narrativa requer, além do pleno domínio da técnica da HO, habilidade e acuidade investigativa do pesquisador.

Recuperar o passado, seja ele individual ou coletivo, por meio da memória configura-se atualmente como um dos caminhos mais difíceis e desafiadores, porém possíveis, para a redescoberta dos processos de representação social e cultural e, por conseguinte, para a redefinição de projetos que relacionam passado, presente e futuro (SAMPAIO; DANTAS, 2020, p. 63).

Portelli (2010, p. 19) destaca que “os conteúdos da memória são evocados e organizados verbalmente no diálogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador”.

A oralidade, então, não é apenas o veículo de informação, mas também um componente de seu significado. A forma dialógica e narrativa das fontes orais culmina na densidade e na complexidade da própria linguagem. A tonalidade e as ênfases do discurso oral carregam a história e a identidade dos falantes, e transmitem significados que vão bem além da intenção consciente destes (PORTELLI, 2016, p. 21).

Segundo Bom Meihy e Seawright (2020), a finalidade das propostas que utilizam a HO deve responder a objetivos bem definidos no planejamento e justificar sua intencionalidade, por meio de nexos entre uma cadeia de questões que se complementam na estrutura do projeto, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Elementos de coerência interna de um projeto com História Oral

(continua)

QUESTÃO	AUTOR
De quem?	Torna possível garantir a escuta para quantos tenham intenções e predisposições de fala a respeito de experiências alinhadas à proposta.
	Recomenda aqueles que, aparentemente, a juízo do oralista em pesquisa prévia, têm a maior reserva de memória entre os colaboradores.
Como?	Sugere escolhas procedimentais apropriadas à história oral.
	Indica vieses adequados para o respectivo tratamento das gravações, seguido de validação e eventuais análises.

Quadro 1 – Elementos de coerência interna de um projeto com História Oral

(conclusão)

QUESTÃO	AUTOR
Quando?	A primeira temporalidade é relativa ao tema, que é quando o assunto emerge e é justificado.
	A segunda temporalidade pressupõe abordar os ajustes imediatos e práticos dos cronogramas e mutualidades
Por quê?	Foca em perspectivas abrangentes, como resultantes de impactos sociais de longo alcance, ou dramas particulares que refluem à comunidade de destino.
Por quem?	Remete ao conceito de colaboração.
	Pressupõe operações conjuntas: quando um narrador fala, por quem ele fala e quem fala nele?
Para quem?	Destina-se ao público, mas, antes, é devolvida para e com os colaboradores.
	O oralista preza por propostas de políticas públicas ao encontro de grupos vulneráveis ou que se identificam com os variados reclamos sociais.
	As entrevistas ganham destinação social – incomodam grupos estabelecidos

Fonte: Adaptado de Meihy e Seawright (2020)

Ainda de acordo com Bom Meihy e Seawright (2020), os projetos de pesquisa em HO são proposições formais de investigação com uma finalidade articulada aos objetivos definidos no planejamento. Por meio da História Oral, as experiências e vivências dos sujeitos são passíveis de transformação do estado abstrato (vivência) para o concreto (escrita).

Transposto para a forma escrita, o oral ganha materialidade documental, condição que legitima a mudança de uma situação abstrata, solta, para outra, material. História oral é, pois, o movimento de transformação da circunstância natural à sua desnaturalização: da fluidez verbal para a formatação escrita, tudo graças à transferência do oral para outro suporte, material (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 31).

Ao transcrever a narrativa, o historiador deve ter o cuidado para conservar a linguagem utilizada pelo narrador, pois ela dá significado para o discurso e permite fazer outras leituras e interpretações (PORTELLI, 2016). É justamente essa riqueza polissêmica que caracteriza a História Oral, emprestando a ela peculiaridades que não são encontradas em outras fontes.

Na obra “A memória entre política e emoção”, Passerini (2011)

“[...] considera a memória como forma de subjetividade, já que a memória narrativa de que trato só se constitui como diálogo, como troca entre sujeitos diferentes. Por consequência, a dimensão na qual essa memória se situa compreende sempre dois polos: um individual e um coletivo, que interagem e se influenciam mutuamente (PASSERINI, 2011, p. 7).

O trabalho do investigador que tem a HO, como método ou metodologia de pesquisa, avança para além da simples tarefa de coletar dados ou informações orais do outro, com vistas à produção de uma fonte. Sua participação neste processo não se restringe ao ato de perguntar, observar, ouvir e gravar. O pesquisador é um coautor do produto final da História Oral. Portelli (2010) declara que o entrevistador “assume um papel diferente daquele que em geral é atribuído a quem realiza pesquisas de campo: mais do que ‘recolher’ memórias e performances verbais, deve provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação” (PORTELLI, 2010, p. 19-20).

Quando realiza entrevistas, certamente o historiador deve trabalhar segundo suas técnicas próprias, mas também deve ter em mente dois outros procedimentos, tomados de empréstimo a disciplinas vizinhas: por um lado, servir-se das contribuições da sociologia na condução e na formulação das pesquisas; por outro, não negligenciar elementos de psicologia, psicossociologia e psicanálise. Para ele, não se trata de propor interpretações da mensagem que lhe é comunicada, mas de saber que o não-dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato (VOLDMAN, 2006, p. 38).

Seguindo este raciocínio, depreende-se que as fontes orais não são achadas ao acaso, em estado “natural”, por persistência do historiador. Elas são o resultado de uma relação estabelecida dialogicamente, em uma via de mão dupla, na qual os sujeitos se percebem, analisam um ao outro e interagem entre si, balizados pela entrevista.

[...] as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na pesquisa feita em campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente, uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção. A agenda do historiador deve corresponder à agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar (PORTELLI, 2016, p. 10).

O gravador media a sessão, mas há uma intersubjetividade que entrelaça o momento da entrevista e a relação entre os dois sujeitos. Essa intersubjetividade é responsável pela construção do documento a ser construído, enquanto produto da História Oral.

[...] a situação de entrevista institui uma bipolaridade dialógica, dois sujeitos face a face, mediados pelo emprego estratégico de um microfone. Em torno desse objeto os dois se olham. A ideia de que existe um “observado” e um “observador” é uma ilusão positivista: durante todo o tempo, enquanto o pesquisador olha para o narrador, o narrador olha para ele, a fim de entender quem é e o que quer, e de modelar seu próprio discurso a partir dessas percepções (PORTELLI, 2010, p. 20).

A memória, fundamento da HO, não é um arquivo estanque, composto por dados desconectados entre si. Quando evocada, a memória traz ao discurso lembranças ricas e variadas. Essas lembranças estão impregnadas de informações e, à medida que são acionadas e articuladas, adquirem significância e sentido. A História Oral:

É história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória. A memória, na verdade, não é um mero depósito de informações, mas um processo contínuo de elaboração e reconstrução de significado (PORTELLI, 2016, p. 18).

Ao optar pelo uso de fontes orais em sua pesquisa, o historiador deve planejar seu trabalho procurando articular três aspectos diferentes, porém articulados entre si, e que constituem a trajetória a ser percorrida em busca do conhecimento: um evento histórico (fato do passado), um evento presente (narrativa) e uma relação dinâmica entre eles. Assim, o investimento intelectual do historiador oral envolve a recomposição de eventos pretéritos, a interpretação e análise crítica da entrevista e a maneira como esses eventos estimulam a produção de uma memória e a narrativa que dela decorre (PORTELLI, 2016).

Com foco na memória e sua potencialização de contar a história sob uma perspectiva distinta da história oficial, a HO pode revelar aspectos desconhecidos e permitir novas análises e compreensão do passado a partir de sujeitos que foram excluídos desse processo ou tiveram suas vozes silenciadas. Segundo Portelli (2016, p. 15), as “fontes orais nos ajudam a questionar as fronteiras que dividem o que diz respeito à História e o que não diz”. Nesta direção, Matos e Senna (2011, p. 96) assinalam que “a fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos”.

O historiador deve lançar mão de diversos tipos de fontes: escritas, iconográficas, materiais e orais. Para Portelli (2016, p. 9), “as narrativas orais e os testemunhos que constituem a história oral não são mais do que uma ferramenta adicional na panóplia de fontes do historiador”. Assim como as outras, as fontes orais exigem acuidade interpretativa e crítica para que ele possa extrair do relato os aspectos mais importantes para a construção do documento, uma vez que as narrativas trazem consigo nuances de representatividades.

[...] as fontes orais são utilizadas como o eixo de um outro tipo de trabalho histórico, no qual questões ligadas à memória, narrativa, subjetividade e diálogo moldam a própria agenda do historiador. Quando é este o caso, o uso crítico das fontes orais requer abordagens e procedimentos específicos, adequados à sua natureza e forma particulares (PORTELLI, 2016, p. 10).

As fontes orais oferecem subsídios para o historiador complementar uma história sabida, abrir horizontes ou perspectivas para uma história ainda não conhecida. A narrativa não é o fim em si mesma, mas um caminho alternativo para a construção de um documento histórico. Para Cruikshank (2006, p. 153), “qualquer interpretação de mitos que se valha de significados superficiais ou óbvios é incorreta, porque a realidade está em um nível mais profundo do conhecimento”.

A entrevista (fonte oral) não se constitui na história em si, mas é uma construção que o indivíduo faz de seu passado com base nas experiências guardadas por sua memória. O trabalho de análise e reflexão sobre a série documental de que dispõe, seja com as fontes orais ou qualquer outro tipo de fonte, e a consequente crítica interna e externa a essas fontes é que possibilita ao historiador construir seu trabalho historiográfico, ou seja é a atividade profissional do historiador que cria as condições para a construção de uma história com base nas fontes orais e não a fonte por si só como sugere o termo história oral (SELAU, 2004, p. 218).

As entrevistas são fontes e/ou tornam-se fontes preciosas para o historiador que deseja investigar eventos pretéritos, pois “convém lembrar que as entrevistas, como toda fonte histórica, são pistas para se conhecer o passado”, ciente de que “o passado existiu independente dessas pistas, mas hoje só pode existir por causa delas e de outras (ALBERTI, 2004, p. 78).

Na entrevista, aspectos particulares e gerais se articulam e se interpenetram entre uma fala do depoente e sua memória diante do contexto histórico em que essa memória foi retomada. As falas são produzidas por sujeitos em um contexto sócio-histórico que faz uso da memória e da palavra, o que implica no trabalho com o que é dito e com o não dito, com o que é silenciado.

O objeto resultante da História Oral consiste em um documento produzido conjuntamente entre o entrevistador e o entrevistado. A narrativa é uma produção que deve obedecer a critérios éticos que incluem a anuência do depoente para publicação do relato, pois, segundo Santos e Araújo (2007), “os documentos de História Oral são resultados de relatos, de projetos compartilhados, em que entrevistador/pesquisador e entrevistado/narrador são envolvidos e, nesta perspectiva, possuem aspectos individuais e coletivos”. Os autores prosseguem afirmando que com Santos e Araújo (2007), “tais entrevistas são gravadas, transcritas, conferidas e com autorização para serem usadas” (SANTOS; ARAÚJO, 2007, p. 192).

A transcrição da entrevista requer alguns cuidados por parte do entrevistador. Somente ele presenciou a narrativa e pôde observar alguns detalhes que podem passar despercebidos na fala ou na escrita:

Em relação a transcrição, é voz unânime entre os especialistas da área que esta se faça imediatamente após a realização da entrevista e que seja feita por pessoa diretamente envolvida no processo, prioritariamente o entrevistador. Toda entrevista é revestida de uma gama de detalhes: são sorrisos, lágrimas, gestos, reticências que devem ser anotadas pelo entrevistador (SOUZA, 1997, p. 62).

Devido à dimensão subjetiva que, algumas vezes é atribuída à História Oral, alguns autores discutem esse argumento, supondo que ela está impregnada de subjetividade e pode comprometer a elucidação da verdade:

Do ponto de vista dos historiadores tradicionais, metodologicamente mais conservadores, a objeção mais importante à história oral dizia respeito à sua confiabilidade: não podemos nos fiar em narrativas orais porque a memória e a subjetividade tendem a “distorcer” os fatos (PORTELLI, 2016, p. 17).

Bédarida (2006) argumenta que a veracidade da História tem origem na interação entre os componentes do passado, da forma como ele chega ao historiador por meio de indícios e a capacidade do pesquisador em reconstruí-lo e atribuir a ele clareza e inteligibilidade. Para o autor, “a objetividade absoluta não existe”, tal como os positivistas a desejavam (BÉDARIDA, 2006, p. 222).

As fontes escritas e não-escritas não são concorrentes entre si. Na verdade, são formas de expressão e linguagem humana. Apesar de se materializarem por processos distintos, elas se interpenetram, se intercomplementam, se vinculam e dialogam entre si. Ou seja, uma fonte não se sobrepõe à outra, mas partilham um mesmo objetivo, que é a comunicação. Essa assertiva é endossada na citação de Calvino (2006) ao afirmar que:

Se sentimos tão intensamente a incompatibilidade entre o escrito e o não-escrito, é porque estamos hoje muito mais cientes do que é o mundo escrito; nunca podemos nos esquecer de que é feito de palavras, de que a linguagem é empregada de acordo com suas próprias técnicas e estratégias, de que os significados e as relações entre os significados se organizam segundo sistemas especiais; estamos cientes de que, quando uma história nos é contada (e quase todo texto escrito conta uma história [...]), essa história é acionada por um mecanismo, semelhante a outros mecanismos de outras histórias (CALVINO, 2006, p. 142-143).

Debater a objetividade da HO não ocupa mais o foco das preocupações dos autores que “desconfiam” de sua fidedignidade enquanto fonte. É uma discussão secundária no meio acadêmico, sem espaço para formar posicionamentos a favor ou contra a História Oral, ou de tentar atribuir a ela uma posição de segunda classe dentro da hierarquia do conhecimento (CAMARGO, 1994).

Pensar se a História Oral é objetiva ou não, seria realmente pouco relevante, na medida em que nenhuma fonte é objetiva. Toda fonte, em princípio, é provida de objetividade, mas é também um fator de desconfiança e, evidentemente, pode ser um indutor do equívoco (CAMARGO, 1994, p. 78).

Ao analisar a fecundidade da História Oral, François (2006) explica que suas contribuições para a historiografia e os debates que ela suscita no meio acadêmico atraem seus praticantes e, sobretudo, todos os historiadores. Declarando que é mais um observador atento e interessado na temática, o autor reconhece que a HO contribuiu para ampliar sua concepção de História.

Conheço poucos setores da pesquisa histórica que atualmente esclareçam melhor do que a história oral como a pesquisa empírica de campo e a reflexão teórica sobre as problemáticas e os métodos estão indissociavelmente ligadas, e que demonstrem de maneira mais convincente que o objeto histórico é sempre o resultado de sua elaboração pelo historiador: em suma, que a história é construção. Embora não seja praticante da história oral, reconheço de bom grado que aprendi muito sobre a história e a profissão de historiador graças à história oral (FRANÇOIS, 2006, p. 13).

Esse ceticismo que “assombrou” alguns historiadores mais antigos, encontra-se bastante diluído, pois “a oposição à evidência oral baseia-se muito mais em sentimentos do que em princípios. Os historiadores da geração mais antiga, que [...] ficam instintivamente apreensivos com o advento de um novo método” (THOMPSON, 1992, p. 103). Para o autor, “uma das grandes vantagens da História Oral é que ela possibilita ao historiador compensar o viés presente nas fontes históricas habituais” (THOMPSON, 1992, p. 167).

Duby (1991) faz uma reflexão crítica acerca dos posicionamentos e condicionantes positivistas sobre as fontes orais, conforme declarado a seguir:

Pela minha parte, quis, talvez mais na esteira de Lucien Febvre que de Marc Bloch, voltar às fontes narrativas e lê-las de outro modo. A História positivista, fundamentalmente baseada em factos, tinha-os interrogado de uma maneira quase policial, na vã esperança de atingir a realidade dos factos. Ora, é menos a realidade dos factos que me interessa do que a maneira como as testemunhas, os autores desses grandes textos narrativos tomaram consciência dos factos que relatam. Eu situo a minha observação a um nível que é o do imaginário colectivo. E, neste domínio, os textos dos historiadores antigos não são os únicos dignos de atenção, mas todo o conjunto de documentos em que se revela o imaginário, a literatura hagiográfica, por exemplo, em resumo, os inumeráveis textos em que se exprime a visão que os homens do passado tinham da realidade concreta (DUBY, 1991, p. 42).

Toda fonte provém do fazer humano e, por esse motivo, está marcada por subjetividade. Ou seja, por ser produzida pelo sujeito histórico, toda fonte apresenta subjetividade e pode não ser totalmente confiável (CAMARGO, 1994). Ao ser produzido, o documento ou outra fonte,

não está totalmente livre de um viés que, durante sua produção, acabou deformando sua essência original.

Thompson (1998) afirma que não há fontes totalmente seguras. Tanto o oral como o escrito, podem ser alterados, deturpados e corrompidos. Para o autor, todas as fontes são vulneráveis a esses vieses, e “o que chega até nós é o significado social, e este é que deve ser avaliado” (THOMPSON, 1992, p. 145).

O verdadeiro objetivo dos sociólogos da história de vida, ou do historiador oral, deve ser revelar as fontes de viés, mais do que pretender que elas possam ser eliminadas, por exemplo, com “um pesquisador sem um rosto que exprima sentimentos” (THOMPSON, 1992, p. 158).

A mesma cautela que o historiador deve ter ao trabalhar com as fontes orais também deve ser aplicada à análise das fontes documentais, pois “não é por acaso que esses documentos e registros vieram a estar ao dispor do historiador. Houve um objetivo social por trás de sua criação original, tanto quanto de sua posterior preservação” (THOMPSON, 1992, p. 145).

Portelli (2016) endossa o posicionamento desses autores, questiona e argumenta:

Como podemos nos assegurar de que distorções igualmente sérias não são encontradas em fontes documentais mais estabelecidas? Portanto, assim como ocorre com todas as outras fontes, a tarefa do historiador reside em fazer o cruzamento das informações, checando cada narrativa contra outras narrativas e outros tipos de fonte (PORTELLI, 2016, p. 17-18).

Prosseguindo seu discurso, Portelli (2016) salienta que as fontes orais se distinguem das fontes tradicionais pelo seu movimento, que é mediado pela memória e pela linguagem incrustadas na narrativa, o que lhe emprestam um caráter de dinamismo e fluidez:

Em segundo lugar, e mais importante, os trabalhos em história oral mais avançados criticamente e mais conscientes metodologicamente reorientaram essa questão: o que faz com que as fontes orais sejam importantes e fascinantes é precisamente o fato de que elas não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem (PORTELLI, 2016, p. 18).

Ao utilizar as fontes orais em seu trabalho, o pesquisador deve estar atento ao contexto em que tais fontes foram ou são produzidas. A análise dessas fontes é uma tarefa essencialmente qualitativa, e o “trabalho com a pesquisa qualitativa exige que o investigador se preocupe em compreender os eventos investigados, a partir sempre de seus contextos, sendo necessário,

assim, uma descrição detalhada das condições de produção” (ALVES, 2016, p. 3). A História Oral, como método ou metodologia de investigação, possui natureza qualitativa. Segue os postulados e princípios teórico-metodológicos adotados na pesquisa qualitativa.

[...] a entrevista (fonte oral) não se constitui na história em si, mas é uma construção que o indivíduo faz de seu passado com base nas experiências guardadas por sua memória. O trabalho de análise e reflexão sobre a série documental de que dispõe, seja com as fontes orais ou qualquer outro tipo de fonte, e a consequente crítica interna e externa a essas fontes é que possibilita ao historiador construir seu trabalho historiográfico, ou seja é a atividade profissional do historiador que cria as condições para a construção de uma história com base nas fontes orais e não a fonte por si só como sugere o termo história oral (SELAU, 2004, p. 218).

O emprego da HO na investigação requer do pesquisador domínio de sua estrutura teórico-metodológica, formas de abordagem e interpretação dos resultados obtidos por meio das narrativas. Requer do pesquisador crença nessa técnica como estratégia para a produção de fontes. A História Oral não rivaliza, nem nega documentos escritos, imagens ou outras fontes, mas procura complementá-las, responder questionamentos e preencher lacunas que outras técnicas de pesquisa não conseguem elucidar ou explicar.

A História Oral em pesquisa pressupõe um intenso trabalho de preparação, o que inclui o prévio levantamento de dados que subsidiará o roteiro de entrevista (Apêndice A). Na mesma direção, enquanto metodologia de pesquisa, a HO requer do entrevistador, além da acuidade investigativa, objetividade e clareza na condução da entrevista, pois “delas depende a construção convincente de seu discurso” (JANOTTI, 2008, p. 10).

Enquanto método ou metodologia, a História Oral assume sua posição como uma nova perspectiva sócio-histórica de abordagem qualitativa na pesquisa em Educação, em especial a partir de meados do século XX.

Por meio das narrativas de sujeitos que vivenciaram fatos ou fenômenos históricos, a História Oral fornece elementos altamente significativos no processo de investigação do passado, permitindo reconstruir a História a partir de informações ou dados que nem sempre são encontrados nos documentos escritos ou na iconografia.

A história do tempo presente, mais do que todas as outras, mostra que há entre a ficção e a história uma diferença fundamental, que consiste na ambição da história de ser um discurso verdadeiro, capaz de dizer o que realmente aconteceu. Essa vocação da história, que é ao mesmo tempo narrativa e saber, adquire especial importância quando ela se insurge contra os falsificadores e falsários de toda sorte que, manipulando o conhecimento do passado, pretendem deformar as memórias (CHARTIER, 2006, p. 217).

Sua utilização requer do pesquisador domínio de sua estrutura teórico-metodológica, formas de abordagem e interpretação dos resultados obtidos por meio das narrativas. Requer do pesquisador crença na HO como estratégia para a produção de um novo conhecimento. Ela não rivaliza, nem nega os documentos escritos, iconográficos ou outras fontes, mas procura se articular com outras fontes em busca da verdade histórica. Procura preencher lacunas ou elucidar pontos obscuros na História que as fontes mais tradicionais ou outras técnicas de pesquisa não conseguem desvendar ou explicar. Matos e Senna (2011, p. 96) assinalam que “a fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia, pois o historiador, muitas vezes, necessita de documentos variados, não apenas os escritos”.

A História Oral Temática¹⁶ é uma metodologia adequada para pesquisar um evento histórico ocorrido em um passado relativamente recente. O pesquisador precisa coletar os depoimentos de pessoas que viveram o fato a ser estudado. Esses colaboradores devem estar em plena saúde física, mental e emocional. Não se deve utilizar a História Oral Temática para conhecer um fenômeno histórico que aconteceu há mais de cem anos, por exemplo, pois dificilmente o pesquisador encontrará testemunhas para narrar a história. Para eventos históricos muito distantes, o pesquisador poderá utilizar a Tradição Oral e reconhecer que:

A história do tempo presente, pela própria natureza de suas preocupações, permite reconhecer a historicidade fundamental das condições de produção e de validação do saber histórico, atrelando nosso ofício à exigência do conhecimento verdadeiro que o fundamente (CHARTIER, 2006, p. 218).

Endossando a citação de Chartier (2006), tomamos emprestadas as indagações feitas por Rémond (2006, p. 207), merecedoras de reflexão: “É necessário esperar o desaparecimento dos últimos sobreviventes, daqueles que poderiam testemunhar? É o aniquilamento da memória pessoal? É preciso esperar que os fenômenos estudados sejam fenômenos consumados?”

Com foco na memória e sua potencialização de contar a História sob uma perspectiva distinta da história oficial, a História Oral pode revelar aspectos desconhecidos, favorecer nova leitura, análise e produção historiográfica, pois ‘a história não nos pertence, ela pertence a todos, aos magistrados como aos cidadãos. É um bem comum, cada um tem direitos sobre sua história e devemos ser os representantes da sociedade’ (RÉMOND, 2006, p. 208).

Sob essa possibilidade, a HO traz à tona uma nova percepção do fato e aprimora a compreensão do passado a partir de narrativas de sujeitos que foram excluídos do processo

¹⁶ A História Oral Temática será discutida na seção 1.2.1.

histórico e tiveram suas vozes abafadas ou silenciadas, pois “uma das novidades da historiografia actual é a de nos mostrar como viviam os homens no dia-a-dia. Os desconhecidos, aqueles de quem nunca se fala, que não são célebres” (WOLFROMM, 1991, p. 65).

A importância de (re)pensar o passado reside no fato de que ele sempre revela algo inédito para as gerações atuais, imersas no hiato entre o passado e o futuro. Para Arendt (1992, p. 37), o passado nunca passou... é uma força que “ao invés de puxar para trás, empurra para a frente, e, ao contrário do que seria de se esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado”. O tempo não é um *continuum* ininterrupto... ele está dividido entre duas partes, e é nesse interstício que o homem se posiciona, não como o presente, mas como uma lacuna no tempo que se concretiza por meio do estranhamento frequente e posicionamento do homem contra o passado e o futuro. É a inserção do homem no tempo que provoca essa partição: passado, presente e futuro (ARENDDT, 1992). Fundamentada nos estudos e reflexões de Arendt (1992) Passerini (2006, p. 214) conclui que a lacuna não é um mero intervalo, mas um campo de forças gerado pelo esforço do homem para pensar”.

A apresentação do passado tem como regulamento geral a crença de que ele é o discurso do inerte, do estático, do inanimado, representado por aquele que não se faz presente¹⁷. É a linguagem, esse mecanismo sistemático de comunicar ideias e emoções, seja pela palavra ou pela ação, que produz sentido e atribui significância ao que é narrado, tornando-o pensável e inteligível.

O espaço do discurso remete a uma temporalidade diferente daquela que organiza as significações de acordo com as regras classificatórias da conjugação¹⁸. O discurso é mediado pela linguagem entre o morto e o vivo, entre o dito e o não dito, entre o dizer e o fazer.

Nesse diálogo, insere-se um terceiro elemento, o passado, que empresta as condições necessárias para que o enunciado ou proferido torne-se um objeto passível de análise¹⁹.

O discurso sobre o passado tem como estatuto ser o discurso do morto. O objeto que nele circula não é senão o ausente, enquanto que o seu sentido é o de ser uma linguagem entre o narrador e os seus leitores, quer dizer, entre presentes. [...] O morto é a figura objetiva de uma troca entre vivos. Ele é o enunciado do discurso que o transporta como um objeto, mas em função de uma interlocução remetida para fora do discurso, no não-dito (CERTEAU, 1982, p. 56).

¹⁷ Cf. CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 345 p.

¹⁸ Ibid., p. 54.

¹⁹ Cf. CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 345 p. 56.

Colocados esses postulados teóricos, infere-se que a HO não é apenas a história do passado. Ela é, também, uma história do tempo presente. Provoca a leitura, interpretação e compreensão do tempo pretérito como um fenômeno “vivo”, dinâmico e não encerrado. A História Oral pressupõe entender a História como um processo em contínua construção, uma tessitura produzida por muitas mãos, individual e coletivamente, ilustres ou modestos, na celebridade ou no anonimato.

1.2.1 A História Oral Temática

Discutido o conceito de História Oral, seus postulados teórico-metodológicos, elementos estruturantes, assim como sua importância para a historiografia e o reconhecimento do capital oral para a pesquisa, avançamos para uma caracterização objetiva da História Oral Temática²⁰.

Para abrir essa seção, julgamos oportuno trazer o questionamento sobre discurso, feito por Michel Foucault em 1970, ao introduzir sua conferência inaugural no *Collège de France*, proferida em 2 de dezembro de 1970, intitulada “A ordem do discurso”. Apesar do enfoque do autor não ser a História nem a História da Educação, cremos que a pergunta é bastante pertinente: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 1999, p. 8)²¹.

A indagação foucaultiana leva a inúmeras reflexões e tentativas de respostas. Com o intuito de mergulhar na importância da narrativa oral, procuramos elucidar o papel da História Oral Temática na pesquisa em História da Educação, convencido de que:

É certo que houve um longo desenvolvimento historiográfico até que se chegasse o momento em que, para além dos documentos e fontes concretizadas em papel ou qualquer outro material, fossem também admitidas as ‘fontes imateriais’ como campos de evidências das quais poderia o historiador se valer (BARROS, 2012, p. 130).

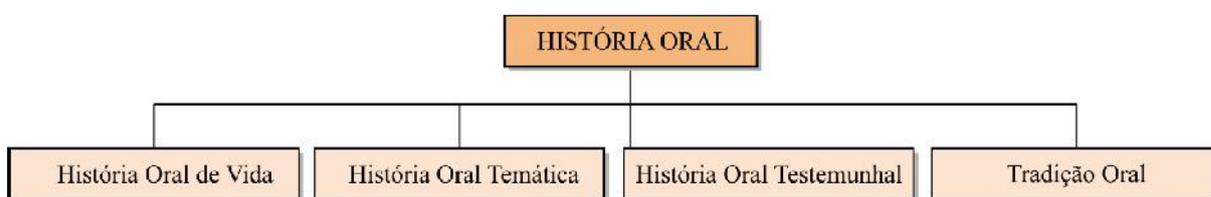
²⁰ Em **Memórias e narrativas**: história oral aplicada, obra publicada em 2020, José Carlos Sebe Bom Meihy e Leandro Seawright discutem amplamente os gêneros narrativos da História Oral e sua aplicação em contexto de pesquisa acadêmica. Além dos pressupostos teóricos que fundamentam cada um dos quatro gêneros narrativos (história oral de vida, histórica oral temática, história oral testemunhal e tradição oral), os autores trazem exemplos práticos da utilização dessa metodologia, do planejamento de um projeto com a História Oral até a análise final dos textos, passando pela transcrição do oral para o escrito e guarda dos documentos.

²¹ Nessa palestra, originalmente intitulada **L'ordre du discours**: leçon inaugurale au collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Michel Foucault aborda o discurso e as interferências que as forças da sociedade exercem sobre ele, dentre elas o controle, a seleção, a interdição, a organização e a redistribuição da expressão oral humana.

Para Alberti (2012, p. 163), “o conhecimento histórico é condicionado pelas fontes que temos - ou melhor, pelas perguntas que fazemos às fontes que temos. Não há outra forma de nos aproximarmos do passado”. Salientamos que a HO não está restrita ao âmbito das ciências humanas. Projeta-se, influencia e contribui para outros campos do conhecimento.

Segundo Bom Meihy (2010), História Oral e entrevistas convencionais diferem-se segundo os critérios estabelecidos nos projetos para a obtenção das narrativas. A História Oral pode ser dividida em três gêneros distintos ou modos narrativos dentro do *corpus* teórico-metodológico da História Oral: História Oral de Vida, História Oral Temática e Tradição Oral (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2010), conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5 – Gêneros narrativos da História Oral



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Bom Meihy e Seawright (2020)

A História Oral Temática não é prática jornalística. Serve-se das entrevistas devidamente sistematizadas dentro de um projeto de investigação com assunto central bem definido e “é a manifestação da oralidade que mais se aproxima das soluções propostas pela disciplina História Oral (BOM MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 68).

Para Bom Meihy e Seawright (2020, p. 71) “a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido e selecionado como alvo”. Utiliza um grupo de pessoas envolvidas em um evento determinado, vivido e compartilhado por todos, embora os sujeitos possam apresentar perspectivas individualizadas do contexto a ser analisado. Portanto, não se trata apenas de obter as narrativas e transcrevê-las, pois, “o que se busca [...] é iluminar aspectos polêmicos ou dúbios, filtrados pelo frescor da fala” (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 70).

Um dos propósitos da História Oral Temática, segundo Bom Meihy e Holanda (2010, p. 38), é a “formulação de documentos que se opõem às situações estabelecidas”, tendo como elemento delimitador a “existência de uma hipótese forte e consistente na medida em que será constantemente testada durante a entrevista” (BOM MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 39).

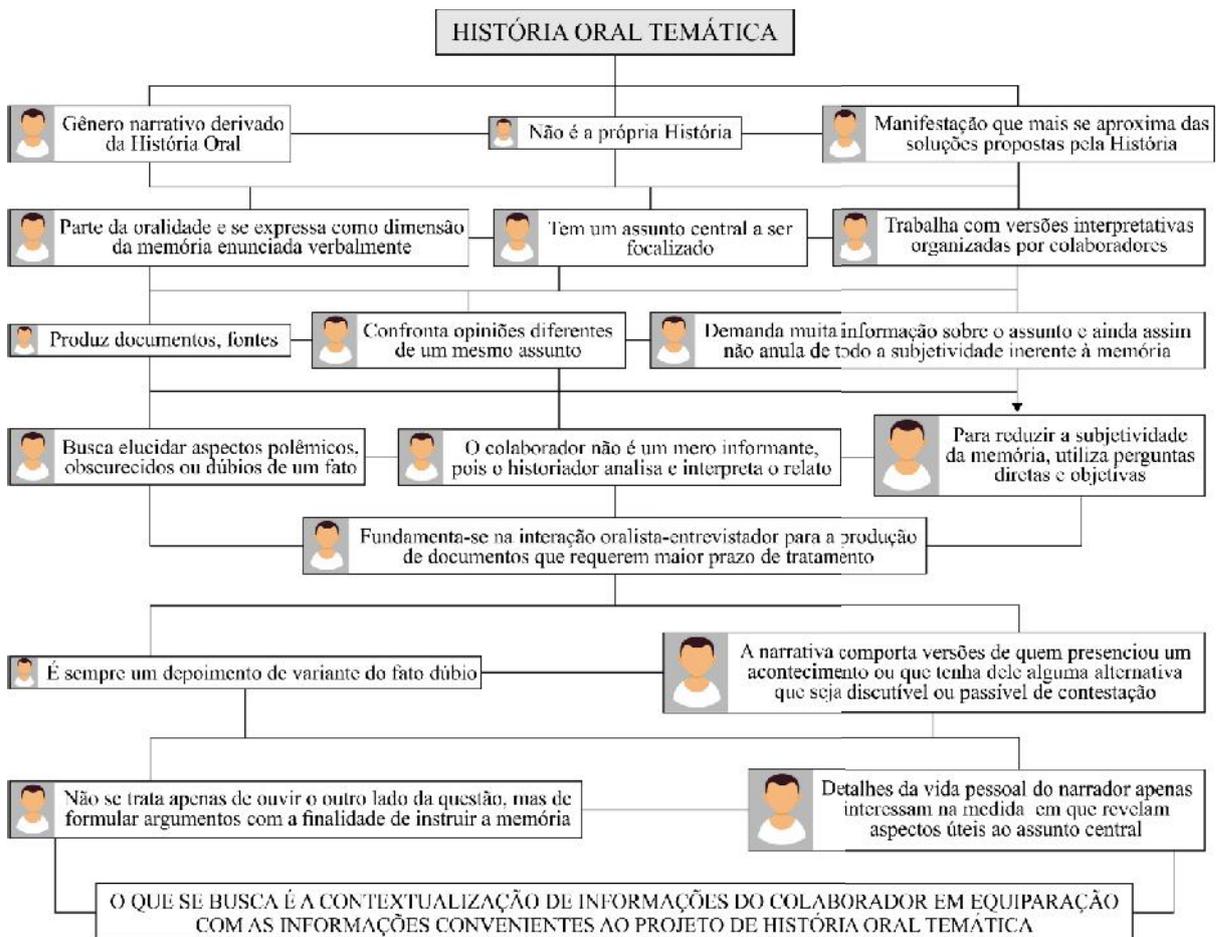
Bom Meihy (1998) afirma que a “história oral temática é a que mais se aproxima das soluções comuns e tradicionais de apresentação dos trabalhos analíticos em diferentes áreas do

conhecimento científico” (BOM MEIHY, 1998, p. 51) e “como gênero ou modo narrativo derivado da matriz História Oral, a História Oral Temática é a manifestação da oralidade que mais se aproxima das soluções propostas pela disciplina História” (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 68).

A história oral temática se aproxima em certa medida dos procedimentos comuns às entrevistas tradicionais. Isso, aliás, é um risco e tem sido lugar-comum a quem não entende de história oral. Porque se supõe que entrevista é meramente um diálogo investigativo, não faltam confusões. A diferença é que os procedimentos que determinam a história oral não se restringem apenas ao ato de apreensão das entrevistas. Todo o enquadramento em etapas previstas no projeto caracteriza o trabalho de história oral temática (BOM MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 35).

A Figura 6 apresenta uma síntese da História Oral Temática como gênero narrativo em História Oral, construída com fundamento na obra “Memórias e Narrativas: história oral aplicada”, de Bom Meihy e Seawright (2020).

Figura 6 – Síntese metodológica da História Oral Temática



Fonte: Adaptado de Bom Meihy e Seawright (2020)

A História Oral Temática busca nuances autênticas de um fenômeno vivido por um grupo de pessoas que, a partir de seus depoimentos, colocam em contraponto uma determinada versão da história.

[...] as meninas não podiam cruzar as pernas, se cruzassem, tinha o jeito de cruzar as pernas, o modo de pôr as mãos... Tínhamos aula até de como comer em uma mesa de casa como também em um lugar com muita etiqueta, com muita “frescura”, entendeu? Elas ensinavam muita coisa boa para a gente. O bispo morava em Guaxupé, Minas Gerais. No dia dessas aulas, ele ia para o colégio para a gente almoçar com ele para a gente aprender como pegar um garfo (VAZ, 2019).

Esses contrastes devem ser provocados por meio de intervenções realizadas pelo oralista. Ressalta-se que “como a ‘verdade objetiva’ é um elemento exposto à verificação, o entrevistador pode e até deve provocar opiniões contrárias e discuti-las com o emissor com fins de elucidação de uma versão que é contestável” (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 71).

De acordo com Bom Meihy e Seawright (2020, p. 69) “a história oral temática é, dos gêneros narrativos em história oral, a forma que mais se presta às análises que confrontam opiniões ou vistas diferentes de um mesmo ponto ou assunto”. Em continuação, “a história oral temática tem sempre um assunto central a ser focalizado e trabalha com versões interpretativas organizadas por redes de colaboradores” (BOM MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 69).

Naves (2003, p. 28-29) infere que “história oral temática poderá possibilitar o resgate de experiências, visões de mundo, reproduções passadas e presentes”. A História Oral Temática persegue esses tons diferenciados da verdade para discutir um determinado evento ou contexto histórico e “os detalhes da vida do narrador e as experiências pessoais adquirem interesse à medida que revelam aspectos vinculados à temática central” (BRANCO, 2020, p. 12).

Cabe ao entrevistador provocar o entrevistado, perseguir esses pontos obscurecidos, de controvérsia e divergência sobre o fenômeno que se deseja explicar e esclarecer. Bom Meihy e Holanda (2010, p. 38-39) argumentam que, “em geral, a história oral temática é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático precisado no projeto, torna-se o um meio de busca de esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias”.

Fiquei muitos anos lecionando no primeiro ano. As diretoras não me deixavam sair do primeiro ano. Vai na escola e olha minha ficha: primeiro ano, primeiro, primeiro. Eu falava com a D. Célia Paraíso: eu quero sair do primeiro ano, estou muito no primeiro ano, quero mudar, não estou nem sabendo como fazer as coisas. Ela dizia: não tenho uma outra igual a você. Estou te contando porque você me perguntou (VAZ, 2019).

Para Bom Meihy e Holanda (2010, p. 39), o entrevistador “deve ser atuante no sentido de favorecer a apresentação de argumentos do colaborador que responde a estímulos dados”. A História Oral Temática deve “fazer as vozes se confrontarem de maneira a promover o esclarecimento das versões e assim as superações das dúvidas” (BOM MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 38).

Naves (2003, p. 32) deduz que a História Oral Temática “pode sugerir novas variáveis, novas questões e novos processos que possibilitam conduzir uma reorientação das análises [...] e, com isto, produzir incremento de conhecimentos”, assertiva corroborada em Bom Meihy e Holanda (2010):

Pretende-se [...] que a história oral temática busque a variante considerada legítima de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variante que seja discutível ou contestatória. Como a “verdade”, no caso, é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discutí-las com o narrador. Tudo com a finalidade de elucidar uma versão que é contestada (BOM MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 40).

Percebida como uma sucessão de fatos, eventos ou fenômenos que, em certa medida e sob certas circunstâncias se repetem, a História estará submetida a novas análises, sempre. Os esforços engendrados pela História buscam uma verdade, não a verdade sublime, pois ela não é única nem inconteste. Ela traz marcas e está impregnada de impressões que precisam ser desveladas. Nas palavras de Nora (1991, p. 55), “à escala do nosso século de ferro, a História não cessa de repetir-se, mas antes de ser passada a limpo, ou antes, com uma tinta cada vez mais negra, ela faz uma grande quantidade de borrões, e de cada vez é um pouco mais trágica (NORA, 1991, p. 55).

É nessa perspectiva que a História Oral Temática dá a sua grande contribuição para a Historiografia. As lacunas históricas, seus vácuos, imprecisões e incertezas não constituem campo de deliberação do pesquisador. Não representam “ocos históricos”, nem vazios a serem preenchidos por meio de pressuposições derivadas do imaginário do historiador uma deliberação do historiador, conforme se constata na afirmação de Duby (1991):

Quanto aos problemas da “encenação” do texto historiográfico, tal como o evocaram a propósito de *La Bataille de Bouvines*, eu digo que a maneira como organizo os meus textos testemunha em primeiro lugar uma certa humildade para com a informação, a consciência que tem o historiador de só poder atingir uma parte da realidade, e, por consequência, de preencher forçosamente os vazios com o que imagina (DUBY, 1991, p. 42).

Assim colocados e estabelecidos os gêneros narrativos da História Oral, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que conceituam e fundamentam a História Oral Temática, infere-se que essa metodologia fortalece a firme convicção de que se trata de uma técnica bastante adequada para a pesquisa historiográfica.

Além dessa dedução, a História Oral Temática torna-se um instrumento indispensável para o oralista confrontar “percepções” distintas de um tema que se deseja investigar. Contribui decisivamente para a busca de uma verdade perseguida pela História ao longo do tempo. A História Oral Temática auxilia o historiador testar, confirmar ou refutar sua hipótese inicial sobre o fenômeno a ser analisado.

1.3 Fontes escritas

As fontes documentais, assim como os outros tipos de fontes, são componentes imprescindíveis para pesquisa e representam um aporte da escrita da História da Educação²². Até o século XIX, elas constituíram o principal recurso metodológico para o estudo e o desenvolvimento da pesquisa em História da Educação. Para Janotti (2008, p. 10), o surgimento da escrita foi responsável por um grande volume documental, “constituindo-se nas fontes mais valorizadas pelos pesquisadores até meados do século XX”.

Rodríguez (2010) afirma que a definição de documento histórico varia no tempo e no espaço, segundo os progressos da produção historiográfica, enquanto Le Goff (2003) navega pelo latim para explicar a origem, o conceito e os significados que o termo documento adquiriu ao longo do tempo. Segundo o pesquisador:

O termo latino *documentum*, derivado de *docere*, “ensinar”, evoluiu para o significado de “prova” e é amplamente usado no vocabulário legislativo. É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents*, e o sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX. O significado de “papel justificativo”, especialmente no domínio policial, na língua italiana, por exemplo, demonstra a origem e a evolução do termo. O documento que, para a escola positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica (LE GOFF, 2003, p. 526).

Ao definir e atribuir significados ao documento, Le Goff (2003, p. 530) esclarece que “a concepção de documento não se modificava”, mas defende que “o seu conteúdo enriquecia-

²² A segunda parte do livro *Fontes históricas*, intitulada *Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos*, de Carlos Bacellar, serviu como base para a escrita dessa seção do texto. A obra, publicada em 2008 pela Editora Contexto, foi organizada por Carla Bassanezi Pinsky.

se e ampliava-se”. Ou seja, se os fatos históricos não foram registrados, não significa dizer que a História se perdeu ou se interrompeu. A História é constante... Para Rodríguez (2010, p. 36), “dado que a história é um processo contínuo, constituído por rupturas e descontinuidades, e não uma mera somatória de fatos, o estudo histórico é entendido como uma construção social, e não uma sucessão linear de fatos”. Dessa forma, “o processo histórico é uma espiral, na qual o pesquisador se situa no centro, ou seja, no interior do campo histórico” (RODRÍGUEZ, 2010, p. 35), dentro do qual os documentos se estabelecem e orbitam.

Na perspectiva positivista, o documento escrito triunfa hegemonicamente sobre outras fontes. Recorrer a ele é um recurso importante a qualquer pesquisador imerso na Historiografia. Contudo, o historiador moderno não deve se embriagar com o documento. É preciso flertar com outras fontes, para além do que está escrito ou inscrito, pois:

Não existe um documento objetivo, inócuo, primário. A ilusão positivista (que, bem entendido, era produzida por uma sociedade cujos dominantes tinham interesse em que assim fosse), a qual via no documento uma prova de boa-fé, desde que fosse autêntico, pode muito detectar-se ao nível dos dados mediante os quais a atual revolução documental tende a substituir os documentos (LE GOFF, 2003, p. 535).

A afirmação de Le Goff reverbera nas considerações de Penna e Ferreira Filho (2019): “os estudos históricos, ainda que se debruçam sobre documentos legítimos, precisam levar em consideração os diversos aspectos que influenciam os contextos de produção e divulgação das fontes documentais, tomando-os como dados de pesquisa em sua análise” (PENNA; FERREIRA FILHO, 2019, p. 621).

A fonte documental não constitui a verdade absoluta em si mesma. Contudo e, indubitavelmente, ela é uma das origens de uma determinada informação que, submetida à análise do historiador, conduz à explicação de um fato, de um evento que se deseja conhecer com maior rigor e precisão²³. Bacellar (2008, p. 25) endossa esse posicionamento ao afirmar: “dos que viam nos documentos fontes de verdade, testemunhos neutros do passado, aos que analisam seus discursos, reconhecem seus vieses, desconstruem seu conteúdo, contextualizam suas visões”.

²³ Inspirado na leitura do capítulo *Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos*, escrito por Carlos Bacellar, parte integrante da obra *Fontes Históricas*, organizada por Carla Bassanezi Pinsky, julguei pertinente agregar aos anexos da tese (e não na sequência do texto), as sugestões que o historiador apresenta para a realização de um bom trabalho com fontes as documentais (Anexo B). Considerando a objetividade e o cunho didático de suas orientações, Carlos Bacellar deixa alguns de seus valiosos conselhos, modestamente denominados “dicas” no documento. Na verdade, são quatorze indicações bastante preciosas e, seguramente, advogam pelo sucesso da pesquisa em História da Educação, a partir das fontes documentais.

Autores como Penna e Ferreira Filho (2019) alertam para a aparente fidedignidade de um documento escrito. O pesquisador não pode se deixar levar pela exterioridade do documento, na crença infundada de que esse registro guarda a chave da verdade. O mais provável é que o documento esconda esse segredo de quem o contempla, estuda e analisa:

É necessário que o pesquisador perceba que uma fonte documental, embora possa parecer indubitavelmente autêntica, fundamentada e exclusiva, jamais será pura e simplesmente uma espécie de “máquina do tempo”, capaz de nos fazer ver as coisas exatamente da maneira como ocorreram no passado (PENNA; FERREIRA FILHO, 2019, p. 622).

Essa perspectiva mais recente de definição ou, talvez, de entendimento das limitações de um documento, bem como o surgimento de novas temáticas e objetos de pesquisa em História da Educação, possibilitaram trazer novos lumes para a compreensão do fenômeno educativo ao longo do tempo:

Entretanto, essa nova forma de historiar a educação, que envolve a ampliação do conceito de documento histórico e a expansão dos temas e do arcabouço teórico-metodológico das investigações, abre, ao mesmo tempo, um leque de novas possibilidades de compreensão da realidade educacional (CARVALHO; CARVALHO, 2010, p. 81).

De modo geral, mas nem sempre, os documentos históricos encontram-se reunidos em espaços institucionais públicos ou particulares. Soares (2015, p. 443) afirma que “os arquivos constituem a memória das instituições e das pessoas e, como manifestação humana, deve-se entender que a forma como foram e estão constituídos sofreram intervenções diversas”. Essa interferência na constituição do documento e do próprio arquivo, segundo a autora, acaba por definir, “entre outras coisas, sua finalidade, sua organização, ou ainda a opção pelo descarte ou pela preservação de documentos” (SOARES, 2015, p. 443).

A afirmação da autora é ratificada por outros pesquisadores. Penna e Ferreira Filho (2019) observaram que os documentos, do processo de produção, passando pela escolha, preservação, até chegar à disponibilização ao público, podem sofrer interferências e ser alvo de muitos crivos:

Há que se ter em conta um grande número de filtros – políticos, culturais, ideológicos etc. – que, inevitavelmente, aplicam-se a toda espécie de fonte histórica, tanto em seu processo original de produção quanto, ao longo do tempo, nos processos de seleção, cuidado e difusão dos dados que deveriam sobrar para a posteridade (PENNA; FERREIRA FILHO, 2019, p. 622).

Em uma perspectiva de pesquisa com recorte espacial local, como o estudo de uma determinada instituição de ensino ou as práticas pedagógicas que naquele espaço foram desenvolvidas, as escolas são importantes celeiros de documentos históricos. Cuidar e fazer vigília da memória escolar, incluindo a manutenção de seu acervo documental implica a possibilidade de continuar escrevendo a Historiografia da Educação. Ou seja, uma infinidade de materiais encontrados dentro da escola e que, aparentemente, são pouco significativos, torna-se, a critério do pesquisador e, segundo seu objeto de pesquisa, um manancial considerável de fontes que permitirão conduzir seu estudo. Em muitas circunstâncias, os arquivos escolares representam a única fonte disponível para compreender as relações entre docentes e discentes e, conseqüentemente, alcançar uma boa parte da realidade e da prática ordinária da escola.

Os arquivos públicos abrigam grande quantidade de fontes importantes para a pesquisa em História da Educação. Todavia, nesses espaços, nem sempre é possível encontrar documentos reveladores da prática pedagógica cotidiana, como os cadernos dos alunos ou os cadernos de planejamento dos professores de um determinado estabelecimento de ensino.

Os documentos, sobretudo os oficiais, não estão livres de intencionalidades que tentaram se incrustar como verdade na História. Por isso, a leitura, apreciação e análise críticas de um documento histórico requerem um exame sistemático e criterioso de seus elementos constitutivos e discursivos. Ao optar pelo trabalho com as fontes documentais escritas, selecionar uma ou mais delas, o pesquisador deve ter em mente que:

É preciso conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a história daquela peça documental que se tem em mãos. Sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem? Essas perguntas são básicas e primárias na pesquisa documental, mas surpreende que muitos ainda deixem de lado tais preocupações. Contextualizar o documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador! (BACELLAR, 2008, p. 63).

Ao analisar a contribuição das fontes documentais para a História da Educação, Santos, Souza e Souza (2018, p. 3) acentuam que “é primordial entender o processo de análise dos documentos como memória de uma fonte que transmite um fato que ocorreu no passado”. Para os autores, é importante “elucidar a relevância de entender o texto do documento no contexto da época em que foi escrito” (SANTOS; SOUZA; SOUZA, 2018, p. 3). Esses procedimentos metodológicos visam aproximar o pesquisador da objetividade e afastar julgamentos precipitados e, muitas vezes, óbvios ou ingênuos.

A aparência ingênua de um documento escrito é questionada por Le Goff (2003). O autor é enfático ao afirmar que:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram [sic], mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento não é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 2003, 537-538).

Ainda acompanhando o pensamento legoffiano, “todo documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso, trata-se de pôr à luz as condições de produção e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder (LE GOFF, 2003, p. 525). Portanto, a análise de um registro não pode se efetivar com ingenuidade, de forma acrítica. O documento guarda, em sua escrita, nuances de uma realidade pretérita vivida, concebida e compreendida por quem produziu o documento histórico. Em suas análises, o pesquisador deve avançar para além do que o aspecto de um documento parece elucidar ou esclarecer, incluindo “beber” nas fontes produzidas por outros campos do conhecimento.

Na análise da documentação efetuada pelo pesquisador em História da Educação, este deve ir além das aparências dos acontecimentos, e dos conteúdos que estes demonstram. Faz-se necessário investigar outras áreas e disciplinas que envolvam o objeto estudado, pesquisar-se a sociedade como um todo no período analisado e nunca entender um acontecimento como isolado (PRADO, 2010, p. 125).

A citação da autora encontra eco na afirmação de Bacellar (2008), ao observar que os documentos são produzidos pelo homem e, assim, não é incomum que eles tragam as marcas de quem os elaborou:

Documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu. Uma carta pastoral de um bispo, por exemplo, é a opinião do próprio autor, mas profundamente inserido em um panorama ideológico da Igreja daquele momento e daquele local. A interação do bispo com sua comunidade, e com os outros membros do clero, dará um tom muito específico a essa carta, e deve ser considerada (BACELLAR, 2008, p. 63).

A circunstância e a conjuntura nas quais um registro foi produzido refletem a necessidade de prudência na análise e interpretação de um documento, pois ele pode ter sofrido influência dessas condições. Segundo Rodríguez (2004), o pesquisador deve se atentar ao contexto no qual o registro foi produzido, pois os documentos “são elaborados por pessoas de épocas e grupos sociais diferentes, e a produção destas pessoas é permeada de elementos

determinantes, seja pelo cargo que ocupa ou pela sua própria inserção social” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 26).

Por sua vez, Bacellar (2008, p. 64) destaca que “o historiador precisa entender as fontes em seus contextos, perceber que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem as escreveu”. O autor amplia seu posicionamento sobre a circunstância em que um escrito é produzido, acrescentando ainda a importância de analisar e compreender o documento circunscrito em um período passado, no qual o vocabulário e os dizeres sofreram, certamente, muitas variações semânticas que, talvez, não correspondam aos significados que temos hoje:

Um dos pontos cruciais do uso de fontes reside na necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto de sua época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e das expressões. Sabemos que os significados mudam com o tempo, mas não temos, de início, obrigação de conhecer tais mudanças. No entanto, boa dose de desconfiança é o princípio básico a nos orientar nesses momentos (BACELLAR, 2008, p. 63).

Na análise de um documento, o historiador deve adotar a postura mais crítica possível, pois “é fundamental, ao se trabalhar com qualquer fonte, discutir os critérios possivelmente adotados por quem a produziu, de modo a melhor decifrar a informação que ela nos fornece” (BACELLAR, 2008, p. 66).

Ao interpretar o tempo passado, o pesquisador deve se projetar para a época em análise, procurando entender como as pessoas viviam, pensavam e compreendiam os acontecimentos, uma vez que “documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender a necessidades específicas do momento” (BACELLAR, 2008, p. 68). Ou, nos dizeres de Certeau (1982, p. 54), ao ser arremessado para esse espaço temporal, “seja para o presente, seja para o passado, o historiador faz a experiência de uma práxis que é inextricavelmente a sua e a do outro (uma outra época ou a sociedade que o determina hoje)”.

As considerações de Bacellar (2008) e Certeau (1982; 1998) sobre o tempo histórico traz ao lume as reflexões realizadas por Rodríguez (2010, p. 40-41), ao enfatizar que “o trabalho com documentos exige a definição de uma periodização adequada que situe claramente o pesquisador no tempo histórico”. Em prosseguimento, a autora complementa: “a periodização resulta de uma reflexão sobre permanências e mutações nos modos de produção e nas formas de organização que as sociedades adotam num dado espaço e tempo” (RODRÍGUEZ, 2010, p. 41).

Essas regularidades ou constâncias históricas são sempre mediadas por interferências que, não raramente, surgem de desejos alheios aos homens que, de fato, operam a História. De

acordo com Rodríguez (2010, p. 35), “embora exista uma regularidade nos fenômenos sociais, a vontade humana intervém nos acontecimentos históricos. São os próprios homens que fazem a sua história, mas não de modo arbitrário, senão sob certas condições determinadas”.

O pesquisador não deve trazer o passado para uma análise contextualizada no presente, por mais que essa postura seja difícil ou quase inevitável. Esse olhar investigativo aumenta o risco de se fazer um exame distorcido do documento, conforme alerta Certeau (1982, p. 33): “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Sendo assim, as hipóteses serão implícitas e inevitáveis a qualquer modalidade de pesquisa”.

Nesse sentido, e buscando se afastar o máximo possível de interpretações equivocadas ou conclusões precipitadas, o presente se relaciona com o passado como elemento indagador, na perspectiva trazida por Ivashita (2014), ao destacar: “desta forma é o pesquisador no presente que levanta questões em relação ao passado” (IVASHITA, 2014, p. 4).

Todos os documentos escritos, qualquer que seja sua natureza, são igualmente relevantes para a pesquisa historiográfica. Todavia, Martins (1997) reforça a importância das fontes primárias para a reconstrução do passado, sem desconsiderar a validade dos documentos secundários e terciários no processo de compreensão da realidade pretérita, mas não se deve focar apenas nos dois últimos. Na pesquisa histórica, o investigador deve avançar, ir além das informações encontradas em fontes secundárias, terciárias ou meras intuições.

Para entrar a fundo nas realidades do passado necessitamos de recorrer às fontes primárias, aos arquivos, à análise documental e de manuscritos [...]. Explorar estes tipos de documentação permitirá a elaboração de estudos (sociais, educativos, culturais) e das mentalidades da época. Deve-se reflectir teórica e metodologicamente sobre a utilização de algumas fontes documentais na análise da vida ‘quotidiana’ escolar, social ou cultural, seja de uma personagem, instituição ou povoação/comunidade (MARTINS, 1998, p. 97).

Além das informações subjacentes às fontes documentais, elas guardam algumas características físicas comuns. Essas semelhanças, na opinião de Araujo e Fachin (2015), permitem classificar as fontes em três grupos, segundo a natureza de sua produção e os objetivos do pesquisador: primárias, secundárias e terciárias. A classificação das fontes está demonstrada na Figura 7.

Figura 7 – Classificação das fontes²⁴

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na literatura estudada (2021)

Todas as fontes são igualmente importantes para o ofício do historiador. Todavia, as fontes primárias são, indiscutivelmente, de grande relevância para a Historiografia. Dada a sua originalidade e seu ineditismo, elas podem revelar fatos importantes. As fontes primárias permitem ao pesquisador vislumbrar horizontes de compreensão do passado da humanidade, jamais anunciados.

Fontes primárias não remetem, necessariamente, a documentos escritos ou produzidos no passado. Há inúmeros documentos não escritos, recentes, que constituem fontes primárias e podem ser decisivos na condução de um estudo. Considerando o suporte de sua produção, as fontes primárias podem ser classificadas em três grupos, conforme detalhado na Figura 8.

²⁴ As imagens utilizadas na Figura 5 foram capturadas do site pixabay.com, um banco de imagens vetoriais, vídeos e fotografias de alta resolução, disponibilizadas na rede mundial de computadores, com licença gratuita de uso.

Figura 8 – Fontes primárias



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Kossoy (2012)

Tão importante como classificar as fontes segundo suas características e seu suporte de produção, reconhecer como cada fonte pode e deve ser melhor aproveitada é um aspecto significativo na pesquisa em História da Educação, conforme o conteúdo do livro “Fontes Históricas”²⁵.

Em termos de fontes documentais, muito do que foi produzido pela humanidade ao longo do tempo acabou se perdendo. Até a Idade Média, a produção e, sobretudo, a guarda dos documentos não era uma atividade relevante para a sociedade. A prática de produzir e proteger documentos é um legado do período medieval, quando das tentativas de criação dos estados nacionais e a conseqüente necessidade de se preservar os atos editados pelo poder real.

Diferentemente do que se percebe na Europa, a produção e a preservação de documentos no Brasil ocorreram de forma mais precária ainda e teve início com a chegada dos portugueses. O incipiente exercício de produzir documentos no Brasil distanciava-se do propósito de se construir um acervo público para consulta. A produção documental no país relacionava-se com as necessidades do cotidiano da crescente burocracia estatal (BACELLAR, 2008).

²⁵ A obra **Fontes Históricas**, organizada por Pinsky (2008), faz uma discussão e um exame rigoroso acerca do manancial de fontes, materiais e imateriais, documentais e visuais, escritas e não escritas, que o pesquisador tem à sua disposição. Não se percebe, na leitura dos textos, a sobreposição, relevância ou enfraquecimento de uma fonte em relação à outra. As fontes arqueológicas, orais, documentais, biográficas, impressas e audiovisuais são profundamente abordadas e analisadas sob a luz de autores consagrados no campo da História, tais como Carla Bassanezi Pinsky, Maria de Lourdes Janotti, Carlos Bacellar, Pedro Paulo Funari, Tania Regina de Luca, Verena Alberti, Vavy Pacheco Borges, Marcos Napolitano e Jorge Grespan. Os autores que colaboraram com a elaboração deste livro estabelecem uma relação íntima entre a História e a fonte que discutem e fazem uso recorrentemente. Após conhecer a obra em sua totalidade e, ao introduzir seu próprio texto, Maria de Lourdes Janotti ressalta alguns aspectos que lhe pareceram comuns em toda a compilação, dentre eles o rigor na análise, a interdisciplinaridade como condição para ampliar as interpretações, os posicionamentos não dogmáticos e a atenção especial às condições materiais de produção das fontes.

Segundo Bacellar (2008), a organização dos primeiros arquivos brasileiros teve início durante o período das capitanias hereditárias. Foi uma atividade pouco organizada, que acumulou documentos em depósitos públicos e privados, a maioria deles situada na metrópole portuguesa. O acervo evoluiu precariamente, sem grandes normatizações. Encerrados os trâmites dos papéis, esses documentos eram recolhidos ao acaso e reunidos em um canto vago, sem maiores preocupações.

A compreensão da evolução histórica da estrutura administrativa pública e do organograma das instâncias governamentais que definiam os cargos e as funções exercidas, torna-se fundamental para iniciar o trabalho com as fontes documentais e desvendar os ziguezagues de seus caminhos (BACELLAR, 2008).

Parafraseando Bacellar (2008), é a partir do entendimento desse parâmetro inicial que decorre a estrutura da produção documental, sua organização e disponibilização dos registros no arquivo. Conhecer a estrutura administrativa de uma determinada época é conveniente para que o historiador possa pesquisar e encontrar, com maior facilidade, os documentos desejados e, assim, desenvolver maior fluidez na pesquisa documental, pois “cabe ao historiador desvendar onde se encontram os papéis que podem lhe servir” (BACELLAR, 2008, p. 46). O autor declara que:

Apesar de tudo, o historiador que se aventura nos arquivos, de qualquer época, deveria ter preocupações em conhecer o funcionamento da máquina administrativa para o período que pretende pesquisar. Estar ciente, por exemplo, das mudanças de nomenclatura e competências das repartições ao longo do tempo, em especial em momentos de mudança institucional profunda, como a Independência, a instalação da Regência, a proclamação da República ou o Estado Novo. As mudanças na administração se fazem sentir na documentação resultante da atuação de cada órgão (BACELLAR, 2008, p. 44).

Bacellar (2008) defende que as instituições arquivísticas constituem o maior celeiro de fontes documentais manuscritas, embora guardem, também, acervos valiosos de fontes impressas. O autor salienta que a visita a um arquivo rico em fontes documentais não pode produzir no pesquisador a vã sensação de que ele mergulhou na fonte da verdade histórica e tudo que precisa para desvendar o “mistério” se encontra naquele espaço.

Na pesquisa em História da Educação, sobretudo aquelas que possuem recorte temporal anterior à década de 1980, os documentos produzidos à mão representam uma importante fonte documental, uma vez que, excluídos os periódicos e jornais locais, registros tipográficos não eram tão comuns nesse período, especialmente dentro dos espaços escolares.

As fontes documentais, manuscritas ou tipográficas encontram-se dispersas pelos diversos espaços que cuidam da conservação dos documentos. Esses espaços, fundamentais para a pesquisa documental, constituem os arquivos, e estão organizados segundo sua origem ou esfera de atuação, tais como os arquivos públicos, privados e eclesiásticos.

De acordo com Rodrigues (2010), as fontes podem ser encontradas em diferentes espaços, conforme detalhado no Quadro 2.

Quadro 2 – Instituições arquivísticas e seu acervo documental

ARQUIVOS	CARACTERÍSTICAS/ACERVO
Arquivos Públicos	Podem ser instituições internacionais, nacionais, estaduais, locais; arquivos militares; judeus; universitários; hospitalares; portuários; legislativos, entre outros.
Arquivos privados	Eclesiásticos do bispado; episcopais; catedralícios; paroquiais, conventos, seminários, confrarias e irmandades; museus, arquivos de impensas; familiares.
Arquivos de procedência privada, mas de propriedade, gestão e acesso público	Reúnem coleções e documentos produtos de doações de arquivos e bibliotecas pessoais ou de uma família que são cedidos para visitação e utilização públicas.
Bibliotecas públicas e privadas	Centros que contam com acervos bibliográficos e, em alguns casos, também dispõem de hemerotecas, que reúnem periódicos e revistas.
Museus públicos e privados	Conservam documentos e artefatos diversos. Muitos são instituições científicas que contam com hemeroteca e biblioteca e podem reunir peças de origens antropológicas, materiais etnográficos e artesanais, organizados em salas e acompanhados de material informativo.

Fonte: Rodríguez (2010, p. 40)

Além das instituições citadas por Rodrigues (2010), ressalta-se que a rede mundial de computadores, por meio da *internet*, constitui um dos maiores acervos documentais da atualidade, disponibilizados gratuitamente ao público. Apesar de não ser um espaço físico tradicional, como os museus, arquivos e bibliotecas, a *web* permite navegar, virtualmente, por grandes centros de documentação histórica, incluindo a visita, leitura e apreciação de documentos que somente sob essa perspectiva, podem ser acessados.

Dito anteriormente, a preservação documental no Brasil iniciou-se de forma tardia, precária e inconstante, sobretudo quando se deseja investigar a Historiografia da Educação Brasileira no período colonial. Os documentos escritos que subsidiam a pesquisa em História da Educação não são tão abundantes como deveriam ser, uma vez que grande parte do acervo jesuítico foi destruído, sobretudo a partir da reforma pombalina.

Os livros de matrícula e frequência, por exemplo, são fundamentais para compreender quem eram os brasileiros que frequentavam as escolas. Esses documentos surgiram somente no final do Segundo Reinado (1840-1889), conforme declara Bacellar (2008).

Os vazios deixados pela ausência de documentos durante um grande período da história brasileira exigem esforço redobrado do pesquisador na busca por suas fontes. Muitos documentos podem ter sido elaborados, perdidos ou ainda não encontrados. Bacellar (2008) alerta para a ausência de documentos supostamente produzidos. Se produzidos, podem ter se desfeito pelo desleixo e descuido com a guarda e preservação de tais documentos, uma vez que “o que foi produzido e acumulado muitas vezes se perdeu com o tempo ou com a incúria” (BACELLAR, 2008, p. 44).

Apesar de dispersos pelos centros de documentação, arquivos e bibliotecas, Martins (1998) concorda com a importância dos documentos escritos para a História da Educação. Para o autor, esses registros assumem valor inestimável para a pretensão de recompor a vida social. Com base nos estudos de Heller (1972), o autor acresce: “intentar reconstruir a ‘vida cotidiana’²⁶ de uma personagem, de uma comunidade, de uma instituição, de uma povoação ou região implica fomentar novos estudos bibliográficos e de fontes” (MARTINS, 1998, p. 97).

As fontes apresentam uma relação dialética e dialógica entre si. Uma análise cuidadosa e apurada do investigador certamente evidenciará essa conexão, em maior ou menor escala de encadeamento. Assim, toda fonte histórica, independentemente de seu processo de produção ou suporte em que foi assentada, seja material ou imaterial, oral ou escrita, tem o seu merecido valor. A opção por um ou mais tipos de fontes dependerá do objeto de pesquisa e do problema que o pesquisador tem à sua frente para tentar solucionar.

Na próxima seção, abordamos o terceiro caminho metodológico adotado para conduzir este estudo, discorrendo sobre os princípios, fundamentos e relevância das fontes iconográficas para a Historiografia da Educação.

1.4 Fontes iconográficas

A percepção se transforma em experiência quando se liga a lembranças sensoriais do passado [...]. Nessa situação de ‘crise na percepção’, a questão já não é educar o ouvido rude para ouvir música, mas devolver a audição. Já não se trata de treinar o olho para ver a beleza, mas de restabelecer a ‘perceptibilidade’ (BUCK-MORSS, 2012, p. 169).

²⁶ Cf. Heller (2008), independentemente de seu nível de consciência histórica, todo homem nasce no cotidiano da vida, que compreende as atividades cotidianas (basicamente objetivadas). Ao fazer reflexões e inferências de natureza política, filosófica ou teórica, ele se projeta para a dimensão não cotidiana da existência (subjativada).

A citação de Susan Buck-Morss²⁷ nos pareceu adequada para iniciar a abordagem da iconografia e sua importância para a realização deste estudo, que utilizou, além das fontes orais e documentais, as fontes iconográficas. Nesta pesquisa, a iconografia deu uma inestimável contribuição pois, ao trazer elementos imagéticos, delineou novos caminhos de análise e interpretação do fenômeno a ser investigado na tese. Em especial a fotografia que, nesta pesquisa, não é considerada um simples componente ilustrativo nem o mero congelamento de uma cena capturada no tempo e no espaço pelo clique de um fotógrafo. Seguramente, as fotografias e as imagens utilizadas carregam enredos históricos próprios, imbricados na trama que procuramos desvendar, ainda que parcialmente.

Os relatos orais, testemunhos, documentos escritos e tipografados, objetos e utensílios são relevantes para tentar compreender a trama em que se teceu (e tece) a História da Educação. Sem relativizar a importância dessas fontes, a iconografia traz imagens preciosas para ampliar a compreensão de uma temática a ser investigada, pois “sabemos que a vida cotidiana salta à nossa vista como ‘imagens’ ou impressões que podem ser investigadas” (MARTINS, 1998, p. 92).

As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tenta sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para a decifração de seus conteúdos e, por consequência, da realidade que os originou (KOSSOY, 2012, p. 34).

Na seção 4.2 do capítulo 4, trouxemos algumas fotografias. Por meio da análise iconográfica e iconológica dessas imagens, inferimos algumas explicações sobre a importância de um grupo escolar na cidade de Arcos. Pudemos perceber, a partir do estudo dessas fotografias, a simbologia do Grupo Escolar de Arcos para a sociedade e as representações que as professoras construíram, colaborando para a produção da cultura escolar na instituição de ensino.

Portanto, o acervo de fotografias não deve ser menosprezado em um estudo histórico, em especial àqueles que se debruçam na tentativa de recompor a prática pedagógica derradeira e têm como objeto o cotidiano escolar mais distante.

Para Kossoy (2012), a iconografia pode alimentar um cenário de dados e informações visuais que permitem compreender melhor o passado em suas múltiplas dimensões sociais. Por

²⁷ Professora Emérita de Filosofia Política e Teoria Social na Cornell University (Estados Unidos). Sua produção, interdisciplinar, engloba os campos de História da Arte, Estudos Visuais, História, Filosofia, Estudos Culturais, Arquitetura e Literatura. Entre seus livros, destacam-se *The Dialectics of Seeing: Walter Benjamin and The Arcades Project* (1989), *Dreamworld and Catastrophe: The Passing of Mass Utopia in East and West e Hegel, Haiti, and Universal History* (2002).

esse motivo, não deve ser desprezada pelo pesquisador que busca uma análise mais holística de seu problema de pesquisa e uma compreensão mais aproximada do que realmente ocorreu no passado, pois:

Se os arquivos são fundamentais para o trabalho dos historiadores, eles estão longe de ser suficientes para fornecer tudo o que os historiadores necessitam para o seu trabalho. Na verdade, a questão de pesquisar ou não em fontes de arquivos tem muito mais a ver com o objeto ou com os problemas históricos que estão sendo examinados do que qualquer outra coisa (BARROS, 2012, p. 131).

As fontes iconográficas, assim como as outras, não devem ser escolhidas aleatoriamente. Devem ser cuidadosamente selecionadas, contextualizadas e articuladas com o objetivo de estudo definido. O que transforma uma imagem em fonte, é o interesse e a curiosidade do historiador. Desse pressuposto, decorre a importância da conservação de fontes imagéticas, pois:

Considerando-se que as fontes são o ponto de origem, a base e o ponto de apoio para a produção historiográfica que nos permite atingir o conhecimento da história da educação brasileira, releva de importância o desenvolvimento de uma preocupação intencional e coletiva com a geração, manutenção, organização, disponibilização e preservação das múltiplas formas de fontes da história da educação brasileira (SAVIANI, 2006a, p. 33).

De acordo com Kossoy (2012), o conteúdo da fotografia apresenta dois momentos distintos a serem considerados e analisados: o primeiro, relacionado ao recorte e paralisação do tempo histórico, e o segundo, caracterizado pelo dinamismo e pelo movimento do que supostamente, estava inerte. Ou seja, a fotografia carrega consigo a ideia de uma nova realidade, para além da interrupção da vida no tempo. Não é passado, presente, nem futuro, mas ao mesmo tempo, são as três coisas simultaneamente:

Toda fotografia representa em seu conteúdo uma *interrupção* do tempo e, portanto, da vida. O fragmento selecionado do real, a partir do instante em que foi registrado, permanecerá para sempre *interrompido* e *isolado* na bidimensão da superfície sensível. Um fotograma de um assunto do real, sem outros fotogramas a lhe darem sentido: um fotograma apenas, sem antes, nem depois. Sem antes, nem depois; é este um dos aspectos mais fascinantes em termos do instante contínuo recortado da vida que se confunde com o nascimento do descontínuo do documento. A partir do momento em que o processo se completa, a fotografia carregará em si aquele fragmento congelado da cena passada materializado iconograficamente (KOSSOY, 2012, p. 46).

As fotografias, quadros ou outros tipos de imagem sempre exerceram um certo fetiche na humanidade. Seja pela voz muda que emana da imagem retratada, pela expressão misteriosa

e enigmática da efigie estampada, ou ainda pela incansável tentativa de decifrar o que se passava no momento exato em que aquela imagem foi produzida.

É fascinante o poder representativo da ‘imagem’, gerador de múltiplos discursos e análises, mesmo mostrando-se refractárias às teorias e metodologias desenvolvidas para a comunicação verbal. As ‘imagens’ configuram um espaço significativo do trabalho do historiador enquanto fontes, enquanto processo e metodologia de registo e arquivo documentais, ou mesmo como uma forma e ‘escrita’ historiográfica (MARTINS, 1998, p. 88).

As imagens e as fotografias descrevem, voluntária ou involuntariamente, os pensamentos e as atividades ordinárias da sociedade e se situam, na pesquisa em História da Educação, como insumo catalisador de novas análises, interpretações e conclusões que, dependendo do objeto de investigação, outras fontes talvez não possam subsidiar o pesquisador:

Creemos que a utilização da iconografia e da ‘imagem’ reforçam a descrição e a interpretação das ideias, a análise à vida quotidiana e biográfica, assemelhando-se aos círculos que se expandem à volta de uma pedra lançada na água no processo de investigação. A imagem ilustra as dificuldades sentidas na investigação empírica, isto é, as dificuldades relativas à apreensão das facetas do quotidiano, ao manter uma ‘distância no tempo’ (MARTINS, 1998, p. 89).

A iconografia contribui para a apreensão e compreensão de um contexto que, nem sempre, foi palco da vida do historiador. A leitura, a análise pormenorizada e detalhada de uma fotografia permite ao pesquisador desvendar muitos enigmas do cotidiano escolar. Não raro, o dia a dia em uma escola acaba sendo omitido pelas fontes documentais e, na pior das hipóteses, talvez desprezado como um elemento altamente significativo para compreender os processos e as relações que se estabeleciam dentro do espaço escolar:

As fontes audiovisuais estão condenadas a servir de ‘pré-texto’ aos acontecimentos, às circunstâncias, às acções sociais do ‘quotidiano’, exercendo no investigador uma influência activa. Elas assumem-se na investigação histórico-educativa, não só como fontes de informação, mas fundamentalmente como fontes de estruturação do ‘quotidiano’ (MARTINS, 1998, p. 96).

Comparada com outras fontes históricas, a fotografia é um recurso recente, pois a primeira vez que uma imagem foi fixada em um suporte data do início do século XIX, mais precisamente em 1826, na França. Inicialmente era utilizada com a finalidade de gravar a imagem de pessoas ou famílias em uma superfície sensível à luz²⁸.

²⁸ FOTOGRAFIA. *In*: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Fotografia, por definição, é essencialmente a técnica de criação de imagens por meio de exposição luminosa, fixando-as em

Para Benjamin (2012), o retrato (imagem do rosto) foi a temática mais privilegiada durante o surgimento da fotografia. Nesse período, a contemplação do semblante de entes queridos, falecidos ou distantes, conferiam a aura, o valor de culto da fotografia. Somente com o trabalho de Eugène Atget (1857-1927), ao fotografar as ruas desertas de Paris, ainda no século XIX, que o valor de exposição da fotografia se sobrepôs ao valor de culto e inseriu novos elementos para a leitura de uma imagem fotográfica, sobretudo a busca de algum vestígio que procure explicar o contexto de uma determinada cena: “com Atget as fotografias começam a se tornar testemunhos do processo histórico. Isso lhes confere um significado político oculto” (BENJAMIN, 2012, p. 17).

O deslocamento do eixo temático central da fotografia começa a desfocar do rosto em direção a outros cenários, para além da mera contemplação. Dos autorretratos, novas imagens são gravadas, sob novos contextos, e constituem objetos importantes de investigação. Dessa forma, a análise de uma fotografia passou a exigir um novo olhar, uma percepção mais apurada e cuidadosa de seus elementos constitutivos para encontrar os indícios que se espera descobrir na imagem. A observação investigativa de uma fotografia passa a requerer, assim, “um determinado tipo de recepção, não sendo mais adequadas a uma contemplação descomprometida” (BENJAMIN, 2012, p. 18).

Fundamentado na obra de Jean Keim (1971), Kossoy (2012) afirma que “se é possível recuperar a vida passada, primeira realidade, e se temos, através da fotografia, uma nova prova de sua existência, há na imagem *uma nova realidade*, passada, limitada, transposta” (KOSSOY, 2012, p. 46)²⁹. Portanto, a fotografia é mais que uma imagem estática, historicamente inócua. Não está desprovida de teor ou sentido simbólico que desejou imprimir, mesmo que involuntariamente. Ela está impregnada de sinais, de indícios ou vestígios que podem e devem ser investigados historicamente, uma vez que “toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade” (KOSSOY, 2012, p. 47).

A fotografia é o resultado de um processo que articula uma ação humana no tempo e no espaço, subsidiada por uma tecnologia, na qual “três elementos são essenciais para a realização de uma fotografia: o *assunto*, o *fotógrafo* e a *tecnologia*”, assinala Kossoy (2012, p. 29). Ao mesmo tempo, “a fotografia complementa e decorre do processo, dele se desvincula e passa a ter sua realidade própria, autônoma” (KOSSOY, 2012, p. 40).

uma superfície sensível. A fotografia nasceu em preto e branco, mais precisamente como o preto sobre o branco, no início do século XIX.

²⁹ Boris Kossoy (2012) extraiu este trecho da p. 64 da obra *La photographie et l'homme*, escrita por Jean Keim, publicada em 1971 pela Editora Casterman (Bélgica).

Segundo Kossoy (2012), o ciclo completo para a produção de uma fotografia compreende: 1. os elementos constitutivos (assunto, fotógrafo e tecnologia), que reúnem o fragmento do mundo exterior que se deseja capturar (assunto); 2. o autor do registro (fotógrafo); e 3. os equipamentos, técnicas e materiais fotossensíveis empregados (tecnologia). As coordenadas de situação (espaço e tempo) incluem o marco espacial (local onde foi registrada a imagem) e o marco temporal (a época ou data em que a fotografia foi obtida).

A junção dos elementos constitutivos com as coordenadas de situação resulta na fotografia, que é o registro visual fixo de um fragmento do mundo exterior, contendo elementos icônicos e informações diferentes que compõem o conteúdo gravado, conforme mostrado na Figura 9.

Figura 9 – Síntese do ciclo de uma fotografia



Fonte: Imagem elaborada a partir de Kossoy (2012)

Toda fotografia se desenrola dentro de um momento histórico único, porém integrante de um contexto mais amplo, com nuances políticas, sociais, econômicas, culturais, estéticas, dentre outras. Portanto, o registro fotográfico revela apenas um fragmento capturado do real, mas pode estar impregnado de indícios de uma realidade macro. A interrupção do tempo e o isolamento de apenas um fragmento de uma cena mais ampla caracterizam a primeira realidade da fotografia, sua inércia e estagnação. A partir daí, começa um novo momento: a segunda realidade, a realidade do documento. É essa realidade (nova) que interessa à pesquisa historiográfica, na medida em que a fotografia se torna, por excelência, “viva”. Para Kossoy

(2012, p. 46), “inicia-se um outro processo: o da vida do documento. Este não apenas conserva a imagem do passado, faz parte do mundo”.

Kossoy (2012, p. 48) afirma que “toda fotografia foi produzida com uma certa finalidade”, não obstante se esse registro partiu do desejo próprio do fotógrafo ou se ele foi incumbido de realizar tal procedimento. O autor reforça que “esses registros foram produzidos com uma finalidade documental” (KOSSOY, 2012, p. 48), a despeito da natureza de sua solicitação. Se é documento, a fotografia torna-se, por si mesma, fonte de informação e conhecimento do passado.

Assim como as outras fontes, a fotografia não é o retrato da realidade. Não custa salientar: ela é um fragmento do real. Como tal, está impossibilitada de representar um evento ou realidade social dentro de uma perspectiva temporal mais ampliada. Isto é, a fotografia é a representação de um aspecto do real, cuja captura durou apenas uma pequena fração de segundo no tempo. Entretanto, salienta Kossoy (2012, p. 119): “este conteúdo é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspecto da realidade primeira”.

Em seus estudos, Kossoy (2012) aponta a questão da manipulação da fotografia como um aspecto a ser considerado durante a análise historiográfica do documento. A manipulação que o autor se refere não se relaciona com a adulteração da imagem gravada, reproduzindo-se parcialmente ou alterando o que originalmente foi capturado, mas a um possível rearranjo do cenário e da cena, uma preparação que pode ter sido providenciada para capturar o que intentava elucidar, distanciando-se da verdadeira aparência natural do seu referencial:

Não é demais enfatizar que este conteúdo é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspecto da *realidade primeira* [...]. Reside nesta seleção uma primeira manipulação/interpretação da realidade, seja ela consciente ou inconsciente, premeditada ou ingênua, esteja ela a serviço de uma ou de outra ideologia política (denunciando tensões sociais ou, pelo contrário, “testemunhando a normalidade” de uma mesma situação apenas pela escolha de um outro ângulo mais conveniente para o falseamento dos fatos) (KOSSOY, 2012, p. 119).

O avanço técnico da fotografia verificado a partir da metade do século XIX reduziu custos e democratizou a produção do retrato, que se tornou uma “necessidade” humana. O retrato abria a possibilidade de o homem perpetuar sua imagem. No entanto, era recorrente o desejo de eternizar a própria imagem como um personagem que nunca existiu, imitando ares nobres e aristocráticos, trajas elegantes e postura austera diante da câmera. Esses princípios estéticos, embora estereotipados, eram recebidos como indicadores de posição social

privilegiada e de idoneidade, mesmo que nunca o tivessem sido. O importante era ser imortalizado com a melhor aparência possível (KOSSOY, 2012).

Para Kossoy (2012), a probabilidade de o fotógrafo ter interferido ou preparado o cenário, por iniciativa própria ou por decisão do solicitante do serviço, não pode ser descartada. A fotografia pode apresentar uma imagem que não corresponde à realidade. Ao alterar o realismo natural das coisas e do ambiente em foco, essa manipulação respinga na aparência dos retratados e deforma o real; induz o leitor a uma interpretação coerente com a imagem, porém comprometida com a realidade (KOSSOY, 2012).

Assim, uma interpretação iconográfica significativa, que se aproxima da realidade da época em que uma cena foi capturada e, ao mesmo tempo, se afasta dos recursos de manipulação do real, requer do historiador um olhar atento, cauteloso e vigilante aos detalhes. Esses vieses distorcem a realidade da época e oferecem ao leitor uma imagem surreal que, talvez, era pretendida pelos seus protagonistas. Distanciar desses meandros ou driblar essas tramas dilui a possibilidade da leitura equivocada. Conduz a uma interpretação mais competente, com maior adesão à realidade, pois *nem tudo que reluz é ouro; nem tudo o que se vê é o que parece ser; nem tudo que parece é o que realmente é.*

Não se intenta afirmar aqui, que a fotografia é uma (re)invenção da realidade, nem que ela utiliza indumentária própria para desconfigurar a feição do real. Ao trazer à tona a possibilidade de que uma fotografia pode ser manipulada em seu processo de produção, em nenhum momento contradizemos nossa convicção de que ela é uma fonte que pode trazer os vestígios que procuramos, pois “a fotografia será sempre uma interpretação” (KOSSOY, 2012, p. 126).

Ao estabelecermos a discussão anterior, o que se buscou foi a conscientização de que a fotografia, assim como qualquer outra fonte, não é a verdade absoluta. Averiguar a fidelidade do contexto histórico exibido na fotografia é tarefa árdua, exigirá esforço crítico do pesquisador e, certamente, a busca por outras fontes de informação. De acordo com Kossoy (2012), “o vestígio da vida cristalizado na imagem fotográfica passa a ter sentido no momento em que se tenha conhecimento e se compreendam os elos da cadeia de fatos *ausentes* da imagem” (KOSSOY, 2012, p. 130, grifo do autor).

Feitas essas considerações, acreditamos que, ao abraçar o trabalho investigativo com fontes iconográficas voltadas para a pesquisa em História da Educação, o pesquisador deve estar convencido de que a análise da imagem não deve ser efetuada de modo contemplativo, melancólico ou saudosista. É preciso identificar, contextualmente e por meio do auxílio de outras fontes, como a História Oral e os documentos escritos, quem eram as pessoas retratadas,

como viviam e como estavam inseridas no contexto histórico a ser examinado, antes de emitir um parecer interpretativo: “cabe ao intérprete compreender a imagem fotográfica enquanto informação descontínua da vida passada, na qual se pretende mergulhar” (KOSSOY, 2012, p. 127).

Ao tomar uma fotografia em mãos, sobretudo aquelas mais antigas, o pesquisador pode se deparar com algumas informações manuscritas (ou não) inseridas no documento. Em geral, essas anotações são feitas com a intenção de informar o período em que o registro foi realizado, qual foi o evento capturado ou, ainda, a relação nominal das pessoas retratadas.

Datar uma fotografia pode parecer uma atividade secundária no estudo das fontes iconográficas. Contudo, identificar a época em que ela foi produzida é um dado relevante para não incorrerem no esforço inócuo de analisar imagens que não se ligam ao objeto de estudo. Por outro lado, essa análise implica um enfoque inter e multidisciplinar, o que pode exigir, dependendo das necessidades de decifração, a colaboração de profissionais de outros ramos do conhecimento, conforme detalha Kossoy (2012):

A verificação de todos os detalhes das imagens, o exame continuamente alimentado por informações dadas a conhecer através dos periódicos da época, atas oficiais emanadas do poder público, relatórios da administração municipal e das secretarias de Estado, plantas de arquitetura, crônicas da cidade, entre outras fontes (KOSSOY, 2012, p. 89).

Na maioria dos casos, algumas referências³⁰ estão contidas na fotografia em apreciação: “as informações concernentes às coordenadas de situação (ESPAÇO, local onde se deu o registro, e TEMPO, data, época em que se deu o registro) estão implícita ou explicitamente evidenciadas no documento” (KOSSOY, 2012, p. 95, grifo do autor).

Outra informação relevante na análise iconográfica, em especial da fotografia, diz respeito à autoria e ao protagonismo. Conhecer quem fez, foi tema ou presenciou o momento da fotografia são arestas que não devem ser aparadas no processo de leitura, análise e interpretação da imagem gravada. O acesso a essas pessoas tem valor significativo no estudo da fotografia, na medida em que fornece elementos-chave que, porventura, não foram contemplados na captura da imagem, conforme assinala Kossoy (2012, p. 85): “os elementos

³⁰ Cf. Kossoy (2012), algumas pistas para datar uma fotografia são obtidas ao observar o verso da imagem. Geralmente ele traz as indicações que permitem determinar a época ou data em a fotografia foi realizada. É bastante comum a pessoa que mantém fotografias sob sua guarda fazer essa anotação manuscrita na fotografia, antes de alocá-la em local seguro. Embora mais incomum, muitas fotografias trazem um título ou legenda que remete o leitor ao período e cena fotografada.

constitutivos de um artefato fotográfico deixam de ser puramente descritivos no momento em que se conhecem detalhes de sua história particular”.

A fotografia contribui para a análise e interpretação da vida histórica. Carrega importantes aspectos da vida social passada permitindo ao historiador compreender melhor a organização e o funcionamento da sociedade, estabelecer conexões com outras fontes e encontrar informações residuais que possam subsidiar os argumentos do pesquisador, confirmar ou refutar suas hipóteses iniciais.

As imagens que contenham um reconhecido valor documentário são importantes para os estudos específicos nas áreas da arquitetura, antropologia, etnologia, arqueologia, história social e demais ramos do saber, pois representam um meio de conhecimento da cena passada e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural (KOSSOY, 2012, p. 59).

Henri-Irénée Marrou, na obra “*De la connaissance historique*” (1954), explica: “de fato, quanto mais um documento tem em comum com uma série homogênea de documentos semelhantes e já conhecidos, tanto mais fácil e mais segura será a sua interpretação” (MARROU, 1954, p. 106, tradução nossa).

Ao decompor a realidade visível e sensorialmente perceptível, a fotografia produz um rol de informações sobre um evento passado que aguarda uma interpretação competente. Na perspectiva positivista, o conteúdo visual de uma fotografia não é colocado em dúvida, pois ela é uma prova incontestável da existência de um determinado evento (KOSSOY, 2012). Discordando dessa perspectiva, o autor não concorda que a fotografia seja um recorte literal e fidedigno da realidade e faz a seguinte advertência:

É nessa transposição de aparências entre o fato e a foto que se articulam manipulações de toda ordem. Não existem “decalques” nem “aderências” nem “transparências” entre um assunto e o seu respectivo registro; são conceitos moldados nos mitos de “verdade” e “objetividade” que cercaram a fotografia desde o século XIX e que acabaram sendo assumidos pelos autores dos pioneiros ensaios teóricos durante a segunda metade do século XX. O registro fotográfico não é isento e sua verdade é apenas relativa, iconográfica *stricto sensu* (KOSSOY, 2012, p. 115-116).

A relação entre a evidência fotográfica e a possível fidedignidade do documento visual com a realidade pode ser estabelecida por duas categorias de fontes fotográficas: (1) fotografias realizadas por vontade própria do fotógrafo, sem intencionalidade ou aplicação imediata; e (2) fotografias encomendadas por terceiros. Em qualquer uma das situações, a relação de fidelidade visual-real pode ser atestada por meio da comparação com outras fotografias, sobre o mesmo tema e na mesma época (KOSSOY, 2012).

Em que pese a decisão pela realização de uma fotografia, se foi uma ação deliberada e não intencional do fotógrafo ou se foi encomenda por terceiros, não é fácil levantar e sustentar suspeitas sobre a fidedignidade de fotografias do passado, sobretudo quando os temas retratam cenários inertes, como as expressões humanas nos álbuns de família, construções, ruas sem movimentação ou natureza estática, por exemplo. Todavia, um olhar mais atento não pode ser impedido de procurar, na ingênua ou inocente aparência das fotografias do passado ou do presente, seus significados mais profundos (KOSSOY, 2012).

Kossoy (2012, p. 46) sugere que “toda fotografia tem atrás de si uma história”. Cabe ao pesquisador desvendar qual (ou quais) história foi filtrada (ou não) na fotografia. A análise iconográfica sugere examinar outras fontes correlatas com o objeto em investigação. Significa um caminho prudente antes de anunciar uma conclusão interpretativa. É o entrelaçamento dos vestígios deixados em cada fonte analisada que conduzirá o historiador, ao longo de sua análise, a chegar a uma interpretação de um artefato iconográfico.

A análise iconográfica não reflete, necessariamente, uma abordagem estética (que não pode ser desconsiderada), mas uma abordagem essencialmente investigativa. Retomando essa questão, é válido destacar que a imagem fotografada representa um *spectrum* de possibilidades a ser devidamente explorado pelo olhar compenetrado do historiador que, nem sempre, corresponde exatamente ao que o olho vê na imagem retratada, uma vez que: “o significado mais profundo da vida não é o de ordem material. O significado mais profundo da imagem não se encontra necessariamente explícito. O significado é imaterial; jamais foi ou virá a ser um assunto visível passível de ser retratado fotograficamente” (KOSSOY, 2012, p. 130).

A leitura e, em especial, a interpretação de uma fotografia, reúnem elementos (pessoas, objetos, cenário) que, geralmente, são conflitantes durante a análise do documento. Alguma anotação feita no artefato ou a própria legenda da fotografia pode guiar o leitor a uma compreensão aligeirada da significância da imagem. Tais apontamentos podem induzir a leitura a um resultado conclusivo precipitado. A questão é compreender o limite tênue que separa o sentido literal do conteúdo da imagem da sua significação simbólica, que abstrai e sintetiza elementos nem sempre visíveis: “a grande dificuldade da análise documental da imagem fotográfica consiste na separação entre a denotação e a conotação sem contar que indiretamente a própria legenda da fotografia já nos guia para uma análise conotativa” (BOCCATO; FUJITA, 2006, p. 98).

Para tentar superar a dicotomia materialidade e expressão de uma fotografia, a distinção do que é visível do que pode ser apreendido, Kossoy (2012) propõe um alinhamento de duas perspectivas de análise do documento: a iconografia e a iconologia. A junção das duas

estratégias possibilita ao pesquisador assimilar a mensagem transmitida pelo artefato imagético. Enquanto a iconografia se ocupa da identificação dos elementos visíveis da imagem, a iconologia se encarrega da recuperação de informações que estão codificadas na fotografia, pois “ver, descrever, constatar não é o suficiente (KOSSOY, 2012, p. 107).

Na obra “Significado nas artes visuais”, Erwin Panofsky³¹ deu grande contribuição para que os historiadores estabelecessem critérios de análise e interpretação da imagem, para além do meramente visual³². Ao estabelecer a iconologia como método que advém da síntese mais que da análise³³, o historiador colaborou para a construção de interpretações mais profundas dos elementos imagéticos, que é campo de atuação da iconografia, encarregada de descrever e classificar as imagens³⁴.

Com fundamento nos postulados de Panofsky (2011, p. 54), que define a iconologia como “uma iconografia que se torna interpretativa e, desse modo, converte-se em parte integral do estudo da arte”, a interpretação iconológica de uma fotografia pressupõe transitar por três níveis de apreensão da imagem, conforme mostrado na Figura 10.

Figura 10 – Níveis de interpretação de uma imagem fotográfica



Fonte: Imagem elaborada a partir de Panofsky (2011)

³¹ A iconologia, estudo dos ícones e símbolos em representações visuais, foi estabelecida pelo alemão Erwin Panofsky (1892-1968) na obra *Estudos em iconologia*, de 1939. Célebre historiador, estudou com afinco a arte medieval e renascentista. Foi um dos maiores expoentes do método iconológico, que busca analisar e interpretar uma obra a partir de três níveis distintos: o primeiro, representado pelo tema e técnica empregado na obra (pré-iconográfico); o segundo, que compreende a abstração da imagem; e o último, que implica descrever a imagem levando em consideração respostas para as seguintes indagações: onde, como e por que tal imagem foi produzida.

³² Cf. PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. Tradução de Maria Clara Forbes Kneese e Jacob. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 440 p. (Coleção Debates).

³³ *Ibid.*, p. 54.

³⁴ *Ibid.*, p. 53.

O nível pré-iconográfico descreve as ações e os objetos representados na fotografia. Situa-se no plano da vivência do pesquisador. Corresponde à identificação dos elementos familiares da imagem, conhecidos no universo prático do leitor. A presença de um objeto não conhecido sugere uma pesquisa bibliográfica.

O nível iconográfico classifica as imagens identificadas no nível anterior e pode sinalizar o tema secundário que a fotografia representou. Situa-se entre o olhar e o perceber, o compreender.

O nível iconográfico representa a leitura final da imagem, sua interpretação e compreensão. Sintetiza os dois níveis anteriores e exige do pesquisador a habilidade de confrontar, de comparar o que ele pensa ser o significado interno da imagem em análise com o que ele imagina ser o significado intrínseco de outras fotografias similares.

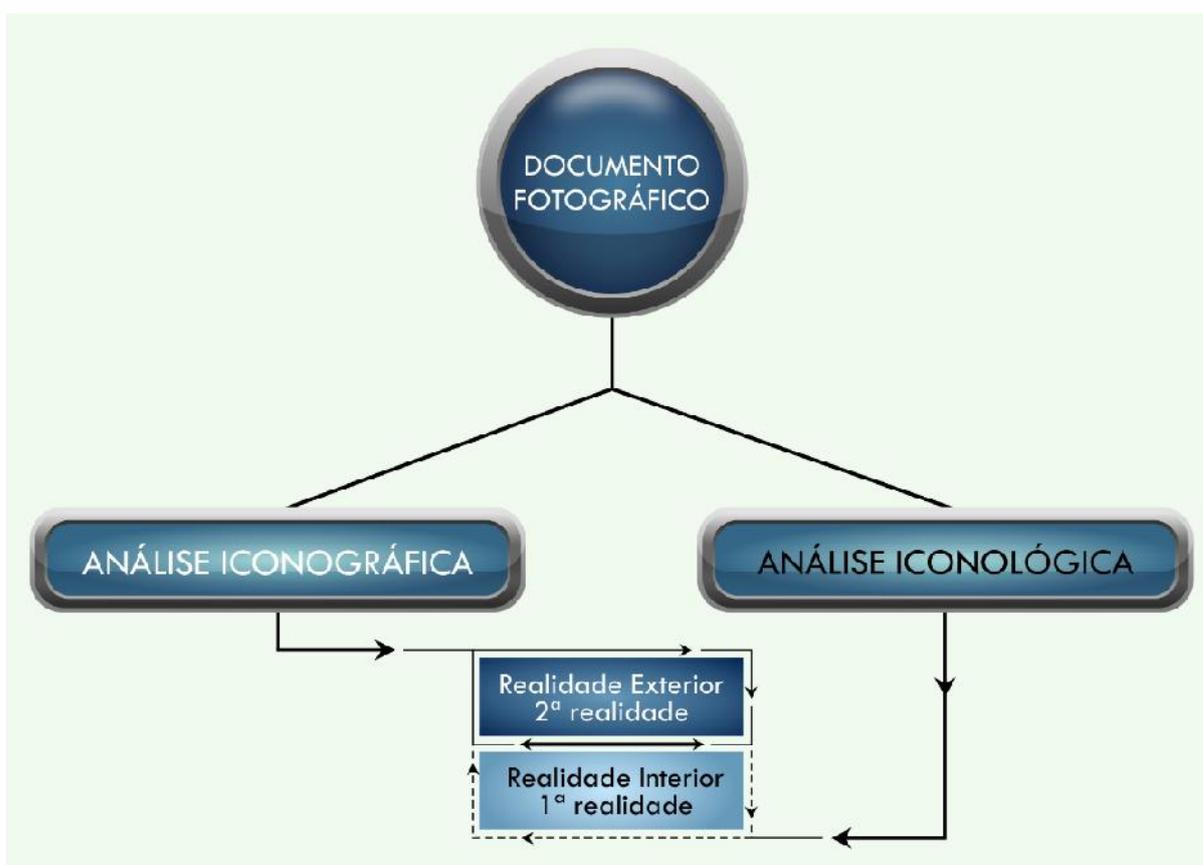
O documento fotográfico é composto por duas dimensões distintas e entrelaçadas entre si: a primeira e a segunda realidade. A primeira realidade relaciona-se ao aspecto interpretativo da fotografia. A segunda realidade, remete ao caráter técnico de produção da imagem (KOSSOY, 2012).

Essas duas realidades (ou momentos) da fotografia são aspectos importantes levados em conta durante o processo de leitura da imagem, embora a primeira realidade se sobreponha à segunda durante a leitura do documento. Ou seja, a análise histórica de uma fotografia distancia-se dos aspectos estéticos da imagem, enquanto se aproxima de suas características mais realísticas, em geral, implícitas e subjacentes ao documento.

Na análise de uma fotografia e, para além da verdade iconográfica, as duas realidades (primeira e segunda) são levadas em consideração, sobretudo a primeira dimensão, conforme já estabelecido. Analisar e tentar decifrar a primeira realidade de uma fotografia é o que mais interessa no processo de leitura de um documento iconográfico.

Transitar na seara da análise de uma fotografia implica não abandonar a iconografia, mas incorporar a ela os pressupostos estabelecidos pela iconologia. Na análise iconológica da fotografia, os elementos estéticos e de composição da fotografia são considerados, mas não são preponderantes na análise do documento, conforme se observa na Figura 11.

Figura 11 – Análise iconográfica e interpretação iconológica



Fonte: Kossoy (2012, p. 108)

Não é a quantidade de fotografias ou de imagens reunidas pelo pesquisador que transformará o trabalho investigativo em uma grande contribuição para a História da Educação. É a sua habilidade intuitiva, crítica e interpretativa que contribuirá para a construção de um conhecimento novo, pois:

A reunião e o exame dos documentos não substituem jamais a atividade criadora do historiador, que é a de tentar reconstituir a vida passada interpretando o pensamento, o sentimento e as ações do homem, personagem central da história que se busca compreender” (KOSSOY, 2012, p. 150).

Em outro trecho assinado pelo autor, ele afirma que “o arrolamento de inúmeros fatos pouco contribuirá para a história, se não se buscar suas conexões causais, se não houver um esforço de interpretação” (KOSSOY, 2012, p. 150).

Diante dessas considerações, nosso trabalho não pretendeu trazer um grande volume de fotografias ou imagens, meramente ilustrativas, situadas na periferia de nossas observações. O material iconográfico incorporado ao estudo procurou subsidiar, juntamente com as outras fontes, as análises e argumentações que procuram sustentar teoricamente o trabalho. Portanto,

as fotografias e imagens seleccionadas e apresentadas no Capítulo 7 pretenderam se apresentar como elementos mais qualitativos do que quantitativos.

II

REFORMAS DO ENSINO NO PERÍODO REPUBLICANO

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a necessidade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada.

— VANILDA PAIVA, 2003

Durante as últimas décadas do período imperial, a instrução primária caracterizava-se pela presença das Escolas de Primeiras Letras, criadas pela Lei de 15 de outubro de 1827. Pelo texto legal, as Escolas de Primeiras Letras deveriam ensinar os alunos a leitura, a escrita, a gramática, as quatro operações básicas da matemática e noções de geometria. As ciências naturais e as ciências humanas não integravam o currículo escolar. O catolicismo, religião oficial do Império, dominava a orientação pedagógica e definia os conteúdos a serem ministrados aos estudantes. Para Saviani (2013), os preceitos de moral cristã deveriam ser ensinados aos alunos. Ao iluminar o povo por meio da instrução, a ignorância era expurgada e o país se aproximaria da modernidade. Esse era o espírito das Escolas de Primeiras Letras.

A construção de um sistema nacional de educação no Brasil foi um processo precedido por inúmeras iniciativas regionais que se manifestaram nos diferentes estados do país a partir da Proclamação da República e perduraram durante toda a Primeira República. Diante da inércia do poder central, as reformas educacionais caracterizaram-se como processos lentos na história da educação brasileira. Em alguns momentos, tais reformas eclodiram no final do século XIX e avançaram pelo século, notadamente na década de 1920. Sempre concebidas como soluções redentoras das mazelas educacionais que o país herdou historicamente, embaladas pelas novas correntes do pensamento educacional renovador na Europa e nos

Estados Unidos, as reformas educacionais brasileiras foram movimentos imprescindíveis para a consolidação do sistema nacional de educação.

A utilização do artifício da reforma, para tentar dar conta dos problemas da Educação, foi uma prática encetada em todo o país. No entanto, na década de 1920, a prática se intensifica nas principais capitais brasileiras. A necessidade da expansão escolar para combater o analfabetismo, aliada à busca por novos métodos de ensino vão caracterizar essas reformas fortemente (LUZ, 2009, p. 100).

Discorreremos sobre algumas reformas educacionais que caracterizaram o cenário educacional na Primeira República. Embora tenham sido pontuais, cada Estado realizando sua própria reforma do ensino, elas apresentaram inúmeras características em comum, sobretudo em relação à adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Em Minas Gerais, destacou-se a Reforma João Pinheiro (1906) e a Reforma Francisco Campos (1926), que reorganizaram a escola primária mineira e influenciaram sua organização didática durante a primeira década do século XX. As mudanças empreendidas por essas duas reformas reverberaram na organização do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz que, a exemplo das outras escolas de Minas Gerais, se estruturou conforme as orientações emanadas dessas duas reformas educacionais.

Embora as reformas capitaneadas por Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1879) tenham resultado em pequenos ganhos para a instrução elementar, a instituição de um sistema nacional de instrução primária encontrou várias dificuldades para seu estabelecimento durante o período imperial. Enquanto os países europeus e os Estados Unidos já haviam consolidado seus sistemas de ensino, o Brasil ainda permanecia no nível da discussão das ideias, sem iniciativas concretas que pudessem alavancar o estabelecimento de uma rede de ensino ampliada e articulada, sob a tutela do poder central. Para Saviani (2013), o pequeno investimento do governo central pode ser apontado como o principal fator responsável pela tentativa frustrada de consolidação de um sistema educacional no período imperial.

[...] a ideia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns. A sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro (SAVIANI, 2013, p. 166).

Diante do quadro de investimento pífio no sistema de instrução, o país vai acumulando carência educacional. Outra dimensão que deve ser considerada como empecilho para a

educação está relacionada com as ideias pedagógicas que fundamentaram a ação educativa no império. No Segundo Império, predominaram as correntes tradicionalista, liberal e cientificista. Apesar do caráter modernista que as duas últimas ideias carregavam, o cientificismo positivista pregava a desoficialização do ensino, colaborando para o afastamento do poder central das questões educacionais e seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade (SAVIANI, 2013).

Para Silva, Pinto e Leal (1999), ainda que as prioridades decorrentes do novo regime (república) colocassem em segundo plano os problemas educacionais herdados do período imperial, tal contexto não impediu que algumas reformas no campo da educação fossem empreendidas ainda no começo da Primeira República: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); e Reforma Rocha Vaz (1925).

Na próxima subseção, buscamos contextualizar a iniciativa republicana de construção de um sistema articulado de escolas primárias. Embalados pelo sentimento nacionalista que dominou o discurso republicano, o investimento na instrução elementar tornou-se um elemento-chave para que o projeto de nação pretendido pelo ideário republicano fosse viável e exequível. A escola primária tornou-se, dessa forma, palco e espaço da atuação política visando à construção de uma nova sociedade forjada na formação cívica dos brasileiros. Uma nação que não guardava nenhuma semelhança com o passado imperial.

Na próxima subseção, trouxemos algumas reformas educacionais que caracterizaram as transformações políticas, administrativas e pedagógicas da escola que despontou durante a Primeira República. Elencamos apenas algumas. Aquelas que, de uma forma ou de outra, influenciaram ou provocaram mudanças na reestruturação da Escola Normal e na reorganização do trabalho na escola primária de Minas Gerais.

2.1 A Reforma Benjamin Constant (1890-1891)

Benjamim Constant de Botelho Magalhães tornou-se o chefe do primeiro órgão federal criado exclusivamente para cuidar da instrução pública brasileira: o Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. A Reforma Benjamin Constant representou a primeira modificação na estrutura educacional proposta pelo governo republicano.

De acordo com Ferreira (2015, p. 92), as reformas capitaneadas por Benjamin Constant “abrangeram os ensinos primário, secundário, normal e superior e tinham como princípios basilares a liberdade e a laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária”.

Nos dizeres de Delaneze (2007), a reforma se organizou em torno de vinte e um decretos (Quadro 3). Contemplava modificações do ensino primário ao superior, passando por alterações na Escola Normal, Escola Politécnica e faculdades. Restringiu-se aos estabelecimentos mantidos pelo governo federal na capital da República, a cidade do Rio de Janeiro.

Quadro 3 – Decretos da Reforma Benjamin Constant

DECRETO	DATA	EMENTA
Decreto nº 337A	05/05/1890	Organiza a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos
Decreto nº 407	17/05/1890	Aprova o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal
Decreto nº 408	17/05/1890	Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos
Decreto nº 540A	01/07/1890	Cria o lugar de preparador da 1ª cadeira do 1º ano do curso de Ciências Físicas e Naturais da Escola Politécnica
Decreto nº 667	16/08/1890	Cria o Pedagogium
Decreto nº 668	18/08/1890	Declara o modo como deve ser conferido o grau de bacharel nas faculdades de Direito da República
Decreto nº 856	13/10/1890	Aprova o regulamento para a Biblioteca Nacional
Decreto nº 859	13/10/1890	Cria no observatório do Rio de Janeiro uma Escola de Astronomia e Engenharia Geográfica
Decreto nº 934	24/10/1890	Dá novo regulamento ao Instituto Nacional de Música
Decreto nº 980	08/11/1890	Dá novo regulamento ao Pedagogium da Capital Federal
Decreto nº 981	08/11/1890	Aprova o regulamento da Instrução primária e secundária do Distrito Federal
Decreto nº 982	08/11/1890	Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal
Decreto nº 983	08/11/1890	Aprova os estatutos para a Escola Nacional de Belas-Artes
Decreto nº 1036A	14/11/1890	Suprime a cadeira de direito eclesiástico dos cursos jurídicos do Recife e de São Paulo
Decreto nº 1073	22/11/1890	Aprova os estatutos da Escola Politécnica
Decreto nº 1075	22/11/1890	Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional
Decreto nº 1232F	02/01/1891	Confere aos ginásios particulares, equiparados ao Ginásio Nacional, a validade dos exames preparatórios realizados naqueles institutos
Decreto nº 1232G	02/01/1891	Cria o Conselho de Instrução Superior da Capital Federal
Decreto nº 1232H	02/01/1891	Aprova o regulamento das instituições de ensino jurídico dependentes do MIPCT
Decreto nº 1258	10/01/1891	Dá novo regulamento à Escola de Minas de Ouro Preto
Decreto nº 1270	10/01/1891	Reorganiza as faculdades de Medicina do país

Fonte: Delaneze (2007)

Benjamin Constant tornou-se o primeiro articulador das reformas educacionais empreendidas pelo governo provisório. A Escola Normal foi a primeira instituição educativa reformada por Benjamin Constant, em 1890, tornando-a gratuita, integral e destinada a ambos os sexos. A Escola Normal deveria subsidiar os futuros professores com os conhecimentos teóricos e práticos, além dos preceitos morais, indispensáveis para a formação de docentes dedicados a regenerar a escola pública primária, transformando as crianças em cidadãos da república (FERREIRA, 2015).

Nas palavras de Ferreira (2015), a criação das escolas normais teve suas origens com o

Ato Adicional de 1834, com a fundação das primeiras escolas normais nas províncias do Rio de Janeiro (1835), Minas Gerais (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846). O ingresso dos alunos-professores dependia mais da boa conduta e da boa morigeração, do que o domínio da leitura e da escrita.

Na década de 1850 as escolas normais passaram por instabilidade em função dos poucos investimentos públicos em suas atividades. De 1860 a 1880, foram revalorizadas diante do debate sobre a possibilidade de escolarizar os ingênuos e homens livres pobres, com vistas a garantir a eles o direito ao voto. Dessas discussões decorreu a necessidade de difundir inovações metodológicas nos livros didáticos e nas formas de ensinar, visando garantir maior produtividade no ensino (FERREIRA, 2015).

Assim, a Escola Normal passou a ser concebida como o *locus* apropriado para a formação dos docentes. Desse movimento surge, também, a ideia da profissionalização do professor. As décadas de 1870 e 1880 foram “marcadas pela busca de maior definição do que é ser professor” (FERREIRA, 2015, p. 98).

Diferentemente dos critérios do antigo regime monárquico, o aspirante a ocupar uma cadeira na escola pública primária republicana submetia-se a um rigoroso processo seletivo. O processo era composto por exame oral, escrito e prático, seguindo o clássico modelo avaliativo de tradição universitária, cuja banca de examinadores era formada por três lentes³⁵. Se o candidato fosse aprovado e, após cinco anos de docência, correspondesse às expectativas da instituição escolar, era nomeado como professor vitalício (FERREIRA, 2015).

Benjamin Constant idealizou e fundou uma instituição denominada *Pedagogium* para auxiliar a implementação e consolidação das reformas propostas para a escola pública (FERREIRA, 2015). O artigo 1º do Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890, definiu a finalidade do *Pedagogium*:

Constituir-se centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado (BRASIL, 1890).

O Decreto estabelecia as diretrizes para o *Pedagogium* alcançar sua finalidade:

³⁵ Cf. Petry (2020), o lente acadêmico era um professor que ocupava o posto mais elevado na carreira do magistério superior. Atualmente, o antigo título de lente corresponde ao professor catedrático (Portugal) e ao professor titular (Brasil). Os lentes catedráticos regiam as cadeiras (disciplinas acadêmicas) e os lentes substitutos regiam as aulas.

Boa organização e exposição permanente de um Museu Pedagógico; conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição; gabinetes e laboratórios de ciências físicas e naturais; concursos; exposições escolares anuais; direção de uma escola primária modelo; instituição de uma classe-tipo de desenho e de oficinas de trabalhos manuais; organização de coleções-modelos para o ensino científico concreto nas escolas públicas; publicação de uma Revista Pedagógica (BRASIL, 1890).

Ainda em 1890, Benjamin Constant deu novo regulamento ao *Pedagogium* da capital federal, por meio do Decreto nº 980, de 08 de novembro, ampliando seu escopo e alcance pedagógico. O *Pedagogium* tornou-se um importante laboratório para estudos e discussão de propostas pedagógicas visando orientar os rumos da educação com viés republicano.

Funcionava como um centro nacional de controle e coordenação das atividades pedagógicas no país e publicava a Revista Pedagógica, um periódico de divulgação das ideias e propostas discutidas no órgão, que teve grande repercussão à época e que pode ser considerado um precursor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP, 2017).

O *Pedagogium* auxiliou a formação dos professores mais veteranos, em especial aqueles oriundos de uma formação essencialmente empírica, alicerçada na observação do cotidiano docente, enquanto estudantes. Na fala de Garcia (2005), essa formação acontecia no interior das salas de aula das escolas públicas primárias. Os alunos aprendizes eram treinados a ensinar pela observação, até serem considerados aptos a lecionar. No processo de formação docente, a prática se sobressaía em relação à articulação teoria e prática. Nesse sentido:

O *Pedagogium* era uma instituição destinada a auxiliar os professores das escolas primárias que já lecionavam há alguns anos, em particular aqueles formados antes da inauguração da Escola Normal da Corte, em 1880. Uma outra finalidade era estudar os métodos e processos pedagógicos em uso nos países mais avançados, de maneira a selecionar os mais adaptáveis às nossas necessidades sociais (FERREIRA, 2015, p. 108).

Para Freitas (2015), as reformas de Benjamin Constant apresentavam caráter elitista e liberal. Visavam organizar o método de ensino e substituir o academicismo curricular pelo enciclopedismo prático, influenciado pelo ideário positivista. Para isso, o método intuitivo (Lições de Coisas), amplamente defendido por Rui Barbosa, tornou-se o caminho metodológico adequado para a nova escola que se pretendia. As disciplinas humanistas cediam espaço no currículo e eram substituídas por disciplinas positivistas, visando preparar e melhor qualificar a mão de obra para uma economia que transitava de uma base agrícola para a produção manufatureira.

Com esses princípios e fundamentos para a reestruturação administrativa, didática e teórico-metodológica da escola primária, estabeleceu-se a ideia da escola graduada. O regime de seriação tornou-se, em pouco tempo, o parâmetro para uma nova organização do trabalho pedagógico. O ensino ministrado pelos preceptores em suas residências ou em casas alugadas pelo poder público, com classes compostas por alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento, começava a se distanciar de uma nova realidade que se apresentava para a escola pública primária.

A intenção era estabelecer uma seriação do ensino dando aos alunos a possibilidade de adquirir conhecimentos de maneira sequencial e cumulativa. O conhecimento seria, então, ordenado, conforme os graus de dificuldade, em conteúdos escolares, que se constituem nos programas de ensino de cada série escolar. [...] Desse modo, nessa forma de organização escolar, os discentes são agrupados em séries, no caso anuais, segundo o nível de domínio dos conteúdos escolares (FERREIRA, 2015, p. 118).

Além de trazer as diretrizes necessárias para a instalação de uma nova escola, com um novo currículo e uma nova organização didática, em consonância com o ideal republicano, as reformas empreendidas por Benjamin Constant serviram de guia para as reformas que eclodiram em diversos estados da federação. Nos dizeres de Ferreira (2015), a escola era campo fértil para a formação do cidadão que a República reclamava.

2.2 A Reforma Caetano de Campos (1890-1892)

Durante a Primeira República, as reformas educacionais com foco na educação primária aconteciam de forma pontual, apenas nos estados da federação que possuíam melhores condições econômicas para operar essas transformações (PALMA FILHO, 2005). De forma geral, as reformas educacionais focavam mais no ensino secundário, nos liceus e no ensino superior.

Ao assumir a gestão da Escola Normal Paulista, em 1890, Antônio Caetano de Campos (1844-1891) introduziu uma série de reformas naquela instituição de ensino por meio da Lei nº. 27, de 12 de março de 1890. A lei reformou o currículo da Escola Normal de São Paulo e converteu as antigas escolas anexas em escolas-modelo. Sem parcimônia, a reforma empreendida por Caetano de Campos alterou significativamente a formação de docentes no estado de São Paulo e serviu de inspiração e modelo para que o restante das unidades federadas operasse modificações regionais em seus sistemas de ensino. Nos dizeres de Hervatini e Souza

(2009, p. 3271), “a escola normal paulista tornou-se um modelo de formação de professores de ensino primário para o restante do país”.

A reforma capitaneada por Caetano de Campos modificou, realmente, a estrutura de formação teórico-prática do professor na Escola Normal e provocou o início da substituição da docência masculina pela feminina. As mulheres passaram a perceber na educação um caminho a ser perseguido para avançar no *status quo* social e também como o pré-requisito fundamental que lhes garantiria o direito de votar (ALMEIDA, 1995).

De acordo com Hervatini e Souza (2009), para produzir a consciência cidadã republicana necessária à afirmação da democracia, cabia à escola primária e ao professor esse papel. Nesse sentido, a Reforma Caetano de Campos trouxe a formação do professor como o fator primordial para a reforma de ensino geral em andamento no estado de São Paulo. Em conjunto, o positivismo e o iluminismo, que alumbraram os ideais republicanos de construção de uma sociedade civilizada e próspera, nos moldes das mais modernas nações, fundamentaram a profundidade da reforma proposta.

Influenciado pela doutrina positivista e pelo pensamento iluminista, Caetano de Campos entendia que saber ler, escrever e contar não eram suficientes para o avanço intelectual e emancipação do indivíduo e da sociedade. Que assim como todo o universo, o ensino também obedecia a leis de ordem científica. Se a ciência era a única verdade, o conhecimento por ela gerado era o fim último a ser alcançado (HERVATINI; SOUZA, 2009, p. 3273).

O curso de formação de professor na Escola Normal Paulista tinha duração de três anos. O currículo procurava proporcionar uma formação docente enciclopédica, científica, completa e pragmática, para além das práticas formativas simplistas herdadas dos tempos imperiais.

A reorganização da Escola Normal Paulista, estava calcada nos postulados positivistas e na afirmação do método Lições de Coisas, pilar fundamental para a construção do conhecimento. Os futuros professores deveriam ensinar tomando como princípio metodológico o método intuitivo. Para isso, Caetano de Campos propôs uma inovação de caráter pragmático e de grande relevância no processo formativo dos professores: as escolas-modelo.

Tais escolas funcionavam como laboratórios pedagógicos, centros de aplicação das teorias estudadas na Escola Normal, ancoradas no método intuitivo, único caminho possível para se alcançar o conhecimento por meio dos órgãos de sentido. Por outro lado, a suposta inferioridade intelectual das mulheres teimou em permanecer no currículo proposto por Caetano de Campos, conforme demonstrado pela matriz de disciplinas curriculares do curso (Quadro 4).

Quadro 4 – Matriz curricular da Escola Normal Paulista

DISCIPLINAS COMUNS	ALUNOS	ALUNAS
Português, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Biologia, Química, História do Brasil, Geografia e Cosmografia, Educação Cívica, Economia Política e Rural, Organização e Direção das Escolas, Desenho, Caligrafia, Música (Solfejo e Canto Coral), Ginástica, Exercícios Práticos.	Escrituração Mercantil e Exercícios Militares	Prendas Domésticas e Trabalhos Manuais

Fonte: Monarcha (1999)

O Quadro 4 atesta a ampliação e a diversificação de componentes curriculares e a valorização de conteúdos científicos, fundamentais para a formação do professor moderno, o professor desejado pelos republicanos e apto a ensinar. Nota-se a valorização das artes como componente significativo para a formação dos professores e necessário à aprendizagem dos alunos. Percebe-se também, a inclusão da disciplina Educação Cívica, imprescindível para a manutenção da ordem, para a construção da civilidade e para a integração nacional.

Para Hervatini e Souza (2009), a Educação Cívica:

Era considerada essencial para o Novo Regime Político. Se os olhares brasileiros se voltassem para o exterior da nação, em especial para a Europa, vislumbrariam disputas armadas e ideológicas do capital. Em contrapartida, se olhassem ao seu redor, encontrariam uma sociedade marcada por conflitos internos, com grande número de imigrantes e com altos índices de população urbana. Com este panorama a vista, criar o sentimento de amor à pátria ao homem nacional e estender este nacionalismo ao imigrante, tornou-se urgente (HERVATINI; SOUZA, 2009, p. 3275).

Nos dizeres de Vieira e Gomide (2008), a formação de professores sofreu grande influência externa. O Brasil imitava políticas de formação docente que ocorriam na Europa e nos Estados Unidos, pouco adequadas à realidade brasileira e quase nada ajustadas às diferenças regionais. O entendimento das autoras encontra fundamento no discurso de Holanda (1995), ao declarar que:

De todas as formas de evasão da realidade, a crença mágica no poder das idéias pareceu-nos a mais dignificante em nossa difícil adolescência política e social. Trouxemos de terras estranhas um sistema complexo e acabado de preceitos, sem saber até que ponto se ajustam às condições da vida brasileira e sem cogitar das mudanças que tais condições lhe imporiam (HOLANDA, 1995, p. 160).

Ao analisar as reformas educacionais na transição do Império para a República e suas implicações no processo de profissionalização docente, Ferreira (2015, p. 95) assinala que “o Estado-Nação irá gerar um processo de profissionalização do corpo docente”. O trabalho docente acompanhou a história brasileira desde os tempos jesuíticos, mas é a partir da Reforma Caetano de Campos que o trabalho do professor ganha um estatuto validado pelo poder público

e pela sociedade. É no bojo desse reconhecimento que são desenhados os contornos necessários para a construção e validação da identidade docente. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido na Escola Normal Paulista foi pioneiro e responsável pela dispersão e consolidação de tal ideário no restante do Brasil.

2.3 A Reforma João Pinheiro (1906)

Instalada a República, as severas críticas feitas ao regime imperial e ao seu *modus operandi* de governar eram habituais. A culpa pelo atraso, pela estagnação econômica e social do Brasil era atribuída àquela cultura política e, em especial, à manutenção do regime de trabalho forçado que perdurou durante quase quatrocentos anos.

Na percepção republicana, esse passado histórico impediu projetar o país na mesma direção que caminhavam as nações mais modernas da Europa e América do Norte. Iniciava-se o processo de urbanização e algumas manufaturas começavam a aparecer pontualmente pelo país. Era necessário reorganizar e civilizar a sociedade, na ótica da visão republicana e, assim, reedificar a nação. Parafraseando Isobe (2011):

As autoridades políticas brasileiras, nos anos iniciais do regime republicano, teceram suas críticas à “velha ordem” que regia a sociedade imperial – considerada “decadente” e “retrógrada” pelas mazelas herdadas do colonialismo e da escravidão – e se empenharam na realização de um projeto de modernização que visava “reformular”, “regenerar”, “civilizar” a sociedade e o país com intuito de formar uma população ordeira, laboriosa, com sentimento de pertença à pátria brasileira (ISOBE, 2011, p. 108).

Embora a sociedade brasileira da época fosse essencialmente analfabeta, as ideias, o ideal e o ideário republicanos eram divulgados por meio de diários locais. Por esse meio de comunicação, a propaganda republicana não atingia as massas populares. Para disseminar e popularizar as ideias que esculpiam e justificavam o modelo republicano brasileiro, a escola tornou-se *locus* de implementação da estratégia de propalar, com eficiência e eficácia, o modelo político do regime recente Para Rocha (2008, p. 37), “expandir a instrução pública passou a ser uma das preocupações, principalmente, porque a escola passou a ser considerada essencial para que o novo regime fosse consolidado”. A escola tornou-se o palanque da propaganda republicana de cidadão e sociedade ideais.

No interior do projeto civilizatório republicano, diversos intelectuais oriundos dos diferentes campos de saberes debatiam propostas voltadas para a expansão e modernização da escola pública, concebida como instância de regeneração social capaz de formar o inexistente “cidadão republicano” disciplinado e laborioso (ISOBE, 2011, p. 108).

As ligas nacionalistas do início do século XX empunharam a bandeira da expansão e democratização da escola pública no país e, de certa forma, produziram uma memória edificante e positiva do governo republicano (SCHUELER; MAGALDI, 2009). Ainda citando as autoras, a “Primeira República foi tomada como marco zero, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 33). Todavia, análises mais aprofundadas desse movimento e de suas memórias, indicam frustração em seus resultados, por inércia e/ou insucesso das iniciativas do governo republicano, uma vez que tais estudos apontam para uma

memória que (re)inventa a idéia (sic) de uma *República que não foi*, que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma *res publica*, uma *coisa de todos*, com um *governo para e por todos*; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 34, grifos das autoras).

Embora algumas transformações tenham sido propostas e empreendidas *mutatis mutandis* na educação no início do período republicano, dentre elas as alterações estabelecidas na Reforma Benjamin Constant (1890-1891), na Reforma Caetano de Campos (1890-1892) e, em especial, na Constituição de 1891, eram marcantes a displicência e a omissão do governo republicano em construir um sistema de educação primária nacional. Nessa esteira de apatia do governo central e, diante da necessidade de construção, consolidação e expansão da educação primária, reuniram-se as condições necessárias para o surgimento de reformas regionais³⁶.

João Pinheiro da Silva (1860-1908) era mineiro da cidade de Serro, situada no centro-nordeste do estado. Advogado e industrial, exerceu também importantes cargos políticos, sendo eleito deputado federal (1891), senador da República (1905) e presidente de Minas Gerais (1906-1908). No início do século XX, tornou-se um político de grande expressão nacional. Seu ideário e sua obra marcaram profundamente a história de Minas Gerais, alicerçando e cimentando o regime republicano no estado. No campo intelectual, idealizou e implementou,

³⁶ Cf. Carvalho C. e Carvalho L. (2013), as reformas educacionais foram objeto da agenda política mineira desde o início do século XX. Os autores apontam as reformas de João Pinheiro (1906), Wenceslau Brás (1910), Bueno Brandão (1910-1911), Delfin Moreira (1915-1916), Mello Viana (1924-1926) e Francisco Campos (1926-1930). Apesar de não considerarem como uma reforma, os pesquisadores citam também as alterações operadas na educação mineira durante o governo de Artur Bernardes (1921-1924).

em 1906, a reforma do ensino primário mineiro, principal espólio que deixou para a instrução primária no início do século XX.

A reflexão liberal partilhada por João Pinheiro da Silva possuía o compromisso explícito com o indivíduo, com a necessidade de garantir-lhe direitos fundamentais como a liberdade individual e religiosa, a igualdade, a propriedade e a segurança. Contrário às soluções autoritárias, defendia a ação pedagógica como instrumento indispensável para a conquista das consciências e das formas democráticas de coexistência social (SILVA, 2011). O sucesso do projeto republicano mineiro vinculava-se à necessidade de constituir a *civitas*, a cidadania forjada sob a guarida da modernidade.

Imbuído dessa percepção e convicção positivista e liberalista, o governador de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva, em conjunto com o Secretário de Interior do Estado, Manoel Thomaz de Carvalho Britto, propõem a reforma do ensino primário, normal e superior no Estado. A reforma foi autorizada pela Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. De acordo com o artigo primeiro da lei mencionada, a Reforma empenhava-se em transformar a escola em “um instituto de educação intelectual, moral e física” (MINAS GERAIS, 1906d).

Por meio da Lei nº 439, João Pinheiro buscou expandir a rede de escolas primárias em todos os núcleos populacionais do Estado e introduziu significativas mudanças em sua infraestrutura, nos métodos de ensino, na organização didática, material pedagógico e, em especial, no processo de formação dos professores que atuariam na “nova escola”. Os “novos” professores deveriam ter excelência em sua formação pedagógica para atender os “novos” alunos que a “nova” sociedade demandava.

As escolas isoladas coexistiam com os grupos escolares e com as escolas-modelo anexas às Escolas Normal. Por meio do serviço de inspeção de ensino, a Reforma João Pinheiro buscou fazer cumprir a obrigatoriedade da escolarização primária. Ao determinar o agrupamento dos alunos, segundo o nível de conhecimento, a Reforma João Pinheiro graduou a escola primária. Criou a figura do diretor escolar, definiu os programas oficiais de ensino, estabeleceu a duração do ensino primário, oficializou o método intuitivo, o calendário escolar, o número de alunos por turma e determinou a época e as diretrizes do processo de realização dos exames finais. Dessa forma, uma nova cultura escolar primária começava a ser desenhada no Estado (MINAS GERAIS, 1906d).

Os estudos do professor eram incentivados e valorizados por meio de premiação e promoção na carreira profissional. Tal premiação e valorização deveriam ser comprovadas por meio do maior quantitativo de alunos aprovados nos exames finais:

Art. 13 – Devem ser adotadas disposições regulamentares tendentes a darem aos professores estímulo na sua aplicação ao estudo e incentivos para o cumprimento de seus deveres, já classificando-se as escolas de modo que se estabeleça o acesso na carreira do magistério primário, já conferindo-se prêmios aos que apresentarem anualmente maior número de alunos que completem o curso e sejam aprovados em todas as matérias do programa escolar (MINAS GERAIS, 1906d).

A preocupação com a formação docente, entendida como relação causa do bom rendimento escolar dos estudantes, estava assegurada no texto legal da Lei nº 439. A Escola Normal era concebida como um celeiro de produção de professores de excelência, capazes de dar a formação necessária à população carente de instrução primária. Nesse sentido, os professores leigos perderam espaço e a escola normal ganhou novos contornos, com uma organização diferenciada, moderna e atenta às necessidades de formação do novo professor.

O cenário que se despontava colocava sob a responsabilidade do professor o desafio de colaborar com a construção da sociedade idealizada pelos republicanos, em conformidade com o teor do artigo 16 da Lei nº 439: “às escolas normais, cujo fim é formar bons professores, dar-se-á uma organização completa para que os alunos adquiram as qualidades pedagógicas indispensáveis aos que se destinam ao magistério público” (MINAS GERAIS, 1906d).

Essa formação docente, necessária à formação da sociedade da época, exigiu e reuniu esforços e investimentos do Governo de Minas Gerais, em um momento que, segundo Carvalho (2012a), vivia com “parcos recursos estatais”. Ainda assim, em 1906 o Governo de Minas construiu, mobiliou e equipou com material didático uma instituição de formação de professores primários que, nas décadas seguintes, tornou-se um dos símbolos de excelência e referência em formação docente: a Escola Normal de Belo Horizonte. Quatro anos mais tarde, em 1910, sua denominação foi alterada para Escola Normal Modelo.

O edifício da Escola Normal Modelo (Figura 12) apresentava estilo eclético e utilizava diversos estilemas arquitetônicos e ornamentais da tradição neoclássica europeia. Construído em dois pavimentos, possuía escadaria em mármore espanhol e armações que vieram da França. O projeto buscou tornar o edifício um representante exemplar da arquitetura escolar, obedecendo a todas as normas de higiene e às mais contemporâneas correntes pedagógicas de então (IEPHA-MG, 2014).

Figura 12 – Escola Normal Modelo



Fonte: Acervo do Instituto de Educação de Minas Gerais (2022)

A história da Escola Normal Modelo se funde com a inauguração da nova capital do Estado, em 1897. O prédio começou a ser construído em 1897. Inicialmente intentou-se abrigar em suas dependências o Ginásio Mineiro que, segundo Viana (2004), era uma instituição de ensino secundário, criada em 1890, na cidade de Ouro Preto, para substituir o Liceu Mineiro, extinto no mesmo ano. A autora afirma que, em 1897, o Ginásio Mineiro foi transferido de Ouro Preto para Belo Horizonte, mas não chegou a ocupar as dependências do edifício recém construído. Em 1907, o prédio foi ocupado pela Escola Normal de Belo Horizonte. De acordo com o IEPHA-MG (2014), além da Escola Normal de Belo Horizonte, o conjunto arquitetônico abrigou os anexos das escolas integradas, construídas posteriormente.

Dessa instituição, dedicada à formação de moças da elite mineira, saiu boa parte das egressas que passaram a ocupar as cadeiras dos primeiros grupos escolares. Perseguindo o lema “Educar-se para Educar”, a Escola Normal Modelo de Minas Gerais tinha como meta formar professores de alta qualificação para o exercício do magistério primário (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2009).

A Escola Normal Modelo do Estado de Minas Gerais tornou-se referencial para a formação de mestres, o lugar de formação docente. Até sua criação, os professores eram formados nas escolas religiosas para moças. A antiga Escola Normal tornou-se um centro

formador de recursos humanos para a educação, graduando professores e diretores e abrigou o primeiro laboratório de Psicologia Educacional do Brasil (IEPHA-MG, 2014).

Embora os conselhos de professores das Escolas Normais tivessem autonomia para definir seus currículos, o Decreto nº 1.908, de 28 de maio de 1906 entendeu que a diversidade de programas poderia comprometer a padronização da formação dos professores e conferir diferentes graus de preparação para o trabalho docente (MINAS GERAIS, 1906a). O preâmbulo do Decreto nº 1906 explicou e justificou tal decisão:

[...] considerando que até o presente tem vigorado, como provisoria, a distribuição de materias do ensino normal pelos quatro annos do curso; considerando ser conveniente dar essa distribuição um caracter definitivo; considerando que as disposições contidas nos arts. 28 a 36 do Decreto nº 1.175, de 29 de agosto de 1898, que facultam ás congregações das escolas normaes formulares os respectivos programmas do ensino, occasionam grande divergencia entre os programmas das diversas escolas; considerando que a uniformidade dos referidos programmas traz como consequencia a equivalencia do grau de preparo dos normalistas, qualquer que seja a escola em que forem diplomados, o que é de vantagem á vista da egualdade das regalias de que gosam todos elles [...] (MINAS GERAIS, 1906a, p. 31).

Assim, o Decreto nº 1.908 estabeleceu a distribuição das disciplinas e conteúdos programáticos que constituíram o currículo de formação na Escola Normal, que tinha duração de quatro anos, conforme mostra o Quadro 5. O curso tinha duração de quatro anos e o currículo era composto por quatorze disciplinas contemplando a área das ciências humanísticas, as ciências exatas, as ciências biológicas e trabalhos manuais.

Quadro 5 – Programa de ensino da Escola Normal de Minas Gerais
(continua)

MATERIAS	Numero de lições por semana			
	1º Anno	2º Anno	3º Anno	4º Anno
Lingua Nacional	2	2	2	2
Francez ³⁷	3	3	1	–
Arithmetica Elementar	2	3		–

³⁷ Cf. Oliveira e Oliveira (2014), o ensino da língua francesa no Brasil remonta aos tempos da Colônia, diante da necessidade de dar treinamento aos militares brasileiros para proteger as fronteiras da Colônia. Todavia, a grande maioria dos livros estava escrita em francês, o que forçou o rei de Portugal estabelecer a abertura de duas aulas públicas de língua francesa para os militares da Colônia (1788 e 1789). Em 1809, após a chegada da família real no Brasil, criou-se a primeira cadeira pública de língua francesa no Município da Corte. Dos tempos coloniais, passando pelo período imperial, a importância da língua francesa se estendeu até as primeiras décadas do século XX, no período republicano. As referências bibliográficas mais modernas estavam escritas em francês, pois a França e os seus *philosophes* assumiram para a historiografia o papel de carro-chefe na divulgação e desenvolvimento dos ideais proclamados pelo Iluminismo. A língua francesa tinha uma finalidade eminentemente instrumental. Seu estudo se justificava como instrumento de acesso a um conhecimento considerado *científico*, e que era professado, às vezes, por lentes estrangeiros, utilizando compêndios escritos na língua francesa. A cultura e o conhecimento francês eram exemplos para a Europa e o Ocidente.

Quadro 5 – Programa de ensino da Escola Normal de Minas Gerais
(conclusão)

MATERIAS	Numero de lições por semana			
	1º Anno	2º Anno	3º Anno	4º Anno
Geographia	2	1	2	–
Desenho Linear	1	1	1	1
Trabalhos de Agulha	2	2	–	–
Physica	–	2	–	–
Geometria Plana	–	–	2	2
Historia do Brasil	–	–	2	–
Chimica Inorganica	–	–	2	–
Pedagogia	–	–	3	2
Botanica	–	–	–	3
Zoologia	–	–	–	3
Historia do Estado Minas	–	–	–	1

Fonte: Decreto nº 1.908, de 28 de maio de 1906, p. 32

O Quadro 5 traz uma síntese do plano curricular implantado na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte e obrigatoriamente estendido a todas as Escolas Normais do Estado de Minas Gerais. Da análise do quadro, algumas inferências podem ser extraídas: (1) a preocupação com a construção de um currículo enciclopédico, que pudesse proporcionar aos futuros professores uma formação mais abrangente e científica, contemplando disciplinas dos campos das ciências naturais, exatas e, em especial, das ciências humanas; (2) uma atenção especial era dada à Língua Pátria, pois os professores deveriam dominar plenamente a língua escrita, lida e falada; (3) uma grande consideração com a aprendizagem da língua francesa, que ocupava, em termos de carga horária, quase o mesmo tempo dedicado à língua portuguesa; (4) a presença da disciplina Trabalhos de Agulha indicava a feminização do magistério e a substituição gradativa dos professores pelas professoras nos quadros do magistério público estadual. No ensino primário público, a transição da mão de obra docente masculina para a feminina era corroborada Decreto nº 1.960, de dezembro de 1906: “Art. 18 - As escolas publicas primarias serão de preferencia regida por professoras, e sempre por estas as do sexo feminino e mixtas” (MINAS GERAIS, 1906b, p. 158).

Com um programa de ensino arrojado e rigidamente seguido, os futuros professores recebiam a formação necessária para formar as crianças como futuros cidadãos da República. O Quadro 6 traz o conteúdo estudado na disciplina Língua Nacional, ao longo dos quatro anos de duração do curso ofertado pela Escola Normal.

Quadro 6 – Programa de ensino da Escola Normal para a leitura e escrita

(continua)

PRIMEIRO ANNO		
PARTE THEORICA	Portuguez	Leitura explicada e interpretada de trechos selectos de auctores classicos modernos, exercicios praticos de orthographia, por meio de dictados acompanhados de explicação das principais regras orthographicas e estudo das palavras quanto ás suas especies, flexões, composição e derivação dentro da mesma língua. Linguagem, língua. Observações sobre o que se entende por grammatica geral, grammatica historica ou comparativa, descriptiva ou expositiva. Objecto da gramática e divisão do seu estudo.
	Phonologia	<i>Phonetica</i> : os sons e as letras; do valor phonetico das letras, classificação dos sons e das vogaes, grupos vocalicos; consoantes, grupos consonantae. <i>Prosodia</i> : syllabas, grupos syballicos, vocabulo, acento tonico e alterações phonicas, quantidade. Vícios de pronuncia. <i>Orthographia</i> : notações lexicas, regras geraes de orthographia e pontuação, systemas orthographicos e causas de sua irregularidade. Metaplasmos.
	Morphologia	<i>Morphologia</i> : estrutura da palavra, raiz, thema, terminação, affixos.
PARTE THEORICA	Classificação das Palavras	Do substantivo e suas espécies, flexão. Do artigo, emprego e omissão do artigo. Do adjectivo e suas especies, flexão. Do pronome e suas especies, flexão, declinação dos pronomes pessoaes. Do verbo e suas especies, flexão, conjugação, fórmãs de conjugação. Modos, tempos, numeros e pessoas do verbo. Conjugações regulares e formação dos tempos, verbos irregulares e defectivos. Do participio e suas especies, participios irregulares, uso dos participios. Do adverbio e suas especies, locuções adverbias. Da preposição e suas especies, locuções prepositivas. Da conjunção e suas especies, locuções conjunctivas, da interjeição. Formação das palavras em geral, composição por prefixos e por juxta-posição, estudo dos prefixos. Formação das palavras em geral, derivação propria (por suffixos), derivação impropria (sem suffixos), estudo dos suffixos.
PARTE PRATICA		Leitura e recitação em voz alta e clara de trechos simples, escolhidos pelo professor. Explicação do sentido dos termos, phrases e periodos que não tenham sido comprehendidos pelos alumnos, devendo o professor indicar os principaes synonymos das palavras e a accepção especial de cada uma dellas. Recitação do mesmo trecho, com a devida entonação, determinada pela natureza do assumpto e as inflexões indicadas pelos signaes orthographicos. Reprodução oral do sentido do trecho, feita pelos alumnos por outras palavras e em linguagem simples, devendo corrigir-se os erros que commetterem. O trecho deve ser indicado de vespera para que os alumnos procurem no dictionario a significação das palavras e phrases que desconhecereem, transcrevendo-as em um caderno proprio. Exercicios orthographicos sob dictado, no quadro negro, em que entrem synonymos, antonymos, homonymos, cognatos e paronymos, devendo adoptar-se desde logo uma orthografia uniforme. Breve indicação do uso das notações lexicas e syntacticas. Repetição e verificação dos preceitos orthographicos que forem sendo explicados no decurso dos exercicios. Exercicios de construcção que versarão sobre: correcção de phrases e periodos defeituosos, de periodos simples a completar e a formar sobre assumptos ao alcance dos alumnos. Analyse lexica.
SEGUNDO ANNO		
PARTE THEORICA	Portuguez	Leitura explicada e interpretada de trechos selectos de auctores classicos modernos e antigos, exercicios de recitação de prosa, de redacção de cartas e officios, estudo dos sons fundamentais das palavras e de syntaxe. Revisão e ampliação dos assumptos mais importantes estudados no anno anterior. <i>Phonologia</i> : o alphabeto portuguez, leis que presidem á permuta das letras portuguezas, importancia destas transformações phonicas no processo de derivação de palavras. <i>Morphologia</i> : dos elementos morphicos da palavra, thema, estrutura da raiz, classificação ou divisão dos prefixos e dos suffixos, classificação morphica das palavras. Agrupamento de palavras por familias, por identidade de fórmãs e por associações de idéas. Synonymos, homonymos e paronymos. Processo de formação das palavras no proprio cabedal da lingua portugueza. Fórmãs divergentes, caracter differencial entre os vocabulos de origem popular e os de formação erudita. <i>Etymologia</i> : principios em que baseia a etymologia, leis que presidem á formação de lexico portuguez, linguas que maior contingente forneceram ao vocabulario portuguez. Noções succintas sobre a etymologia das palavras variaveis e invariaveis.

Quadro 6 – Programa de ensino da Escola Normal para a leitura e escrita

(continuação)

SEGUNDO ANO		
PARTE THEORICA	Sintaxe Lexica e Logica	Noções preliminares, relações das palavras entre si. Do sujeito, do predicado, e seus termos modificadores. Syntaxe da proposição simples, especies de proposições simples quanto á fôrma e á significação. Dos membros da proposição simples. Syntaxe da proposição composta ou do periodo composto. Coordenação. Subordinação. Classificação das proposições. Regras de syntaxe relativas a cada um dos termos ou membros da proposição. Da fôrma activa e passiva da proposição. Conversão da fôrma activa na passiva. Concordancia do artigo, do adjectivo e do pronome. Concordancia do verbo. Do emprego dos modos e dos tempos do verbo. Do emprego das notações syntaticas e das letras maiusculas.
PARTE PRACTICA	Leitura e recitação expressiva de trechos de escriptores portuguezes e brasileiros de nota, explicação do sentido de cada palavra do trecho lido ou recitado, exposição do conteúdo de cada trecho por outras palavras. Exercicios de composição gradualmente mais difficeis com subsidios ministrados pelo professor. Analyse lexica e syntactica. O trecho deverá ser indicado de vespera para que os alumnos o estudem. Dictado de trechos classicos pelo professor e escriptos pelos alumnos, no quadro preto, com explicação desenvolvida das regras orthographicas. Repetição e revisão das regras estudadas anteriormente. Indicação da orthographia especial de certas palavras. Partição de syllabas segundo os elementos que entram na composição das palavras. Redacção de cartas e officios sobre assumptos indicados pelo professor. Descrição de objectos simples e conhecidos e de assumptos facéis, precedendo exercicios de investigação não só das idéas e pensamentos mais adequados ao assumpto dado, mas ainda da ordem e ligação que convem lhes assignar.	
TERCEIRO ANNO		
PARTE THEORICA	Portuguez	Exercicios de recitação de verso, de invenção e composição, e estudo de diversas maneiras de construir a phrase. Revisão e ampliação dos assumptos mais importantes estudados no anno anterior. <i>Morphologia</i> : estrutura da palavra: raiz, thema, terminação, affixos. Do sentido das palavras, deduzido dos elementos morphicos que as constituem, desenvolvimento de sentidos novos das palavras. Estudo desenvolvido dos prefixos e dos suffixos. Observações sobre as partes essenciaes e accessorias da proposição. Do periodo em geral: divisão, estructura e dimensao do periodo. Transformações das proposições. Particularidades syntacticas relativas ás palavras variaveis e invariaveis. Do emprego dos modos e tempos do verbo. Correspondencia dos tempos do verbo nas proposições coordenadas e nas proposições subordinadas. Das formas nominaes do verbo. Emprego das formas nominaes do verbo. Syntaxe dos verbos <i>ter e haver, ser e estar</i> e do pronome <i>se</i> . Do uso syntactico dos verbos impessoaes e dos pronomes: <i>lhe, me, te, se, nos, vos, mim, ti, si, migo, tigo, nosco, vosco, nós, vós</i> . Da construção. Construção directa, inversa e interpolada. Da collocação dos pronomes pessoaes. Das figuras de palavras: tropos e figuras de palavras propriamente ditas. Anomalias, e alterações morphicas e syntacticas. Vícios de linguagem. Idiotismos, dialectos, provincialismos. Notações syntacticas. Pontuação.
PARTE PRACTICA	Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas portuguezes e brasileiros mais notaveis. Explicação do sentido geral do trecho lido ou recitado das phrases e palavras em suas differentes accepções. Divisão, estructura e dimensão dos periodos nos trechos dados. Analyse syntactica. Exercicios de conversão de verso em prosa e de mudança de estructura de proposições. Descrição desenvolvida de assumptos indicados pelo professor.	

Quadro 6 – Programa de ensino da Escola Normal para a leitura e escrita

(conclusão)

QUARTO ANNO		
PARTE THEORICA	Portuguez	Estudo das varias especies de estylo e dos differentes modos de ornal-o. Revisão e ampliação dos assumptos mais importantes do anno anterior. Das virtudes das palavras: propriedade, conveniencia e pureza das palavras. Das figuras de pensamento. Do estylo e suas diversas especies. Qualidades geraes e particulares do estylo. Dos meios de formar e de ornar o estylo. Da composição: da narração, da descripção, da carta, da correspondencia. Da prosa: dos cinco generos principaes: o narrativo, o oratorio, o didactico, o dramatico e o epistolar. Da poesia: definição, natureza e origem da poesia. Estudo elementar da versificação. Dos seis generos principaes: o lyrico, o epico, o dramatico, o didactico, o pastoril e o epigrammatico e suas especies.
PARTE PRATICA	Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas portuguezes e brasileiros mais notaveis. Apreciação do estylo, de seus ornamentos, das figuras de palavras e de pensamento e virtudes dos termos empregados. Analyse syntactica. Exercícios de composição, sem subsidios ministrados pelo professor.	

Fonte: Decreto nº 1.908, de 28 de maio de 1906, p. 33-51

Além do estudo do francês, Aritmética Elementar, Geometria Plana, Geografia, História do Brasil, História de Minas Gerais, Desenho Linear, Física, Química Inorgânica, Botânica, Zoologia, Pedagogia e da realização de trabalhos manuais com agulha, as futuras professoras da Escola Normal dedicavam grande parte do tempo para o estudo da Língua Pátria. A análise do Quadro 9 permite deduzir que havia uma grande preocupação com a quantidade de conteúdos envolvendo a Língua Portuguesa. A ênfase na gramática descritiva, histórica, comparativa e, sobretudo, normativa, buscava formar professores primários com pleno domínio da língua culta, escrita, lida e falada. A tônica estava no aspecto estético de utilização da língua portuguesa, não sendo permitidos os erros, tanto na fala, quanto na escrita e na leitura entonada, com respeito à correta pontuação. Essas aprendizagens deviam ser repassadas aos alunos com o maior zelo possível.

Durante os quatro anos do curso, nota-se maior preocupação com aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. A partir do terceiro ano de curso, as futuras professoras, além de aprofundamentos gramaticais, aprendiam a exercer com seus alunos a leitura mais espontânea, menos engessada, com temas mais livres. Nota-se, também, no trabalho prático com os alunos, um aprofundamento sobre os estilos literários, maior liberdade de composição textual, o enriquecimento do vocabulário das crianças e o refinamento de sua escrita.

Paralelamente à criação da Escola Normal Modelo, a instituição dos grupos escolares em Minas Gerais, tornou-se um emblema da Reforma João Pinheiro, considerados por Isobe

(2011, p. 109), “a principal novidade” da reforma educacional. De acordo com a autora, a democratização e modernização da instrução pública, materializadas nos grupos escolares, expressavam a “instância de regeneração social capaz de formar o inexistente cidadão republicano, civilizado e trabalhador. Representavam a modernidade e a renovação da escola primária no Estado. Nessa perspectiva, os grupos escolares “tornaram-se emblema da escola republicana e deveriam substituir a escola isolada – com um único professor – que representava o atraso e deveria, aos poucos, ser eliminada” (ISOBE, 2011, p. 109).

A Reforma proposta por João Pinheiro introduziu em Minas Gerais um modelo de escola primária inspirado nos grupos escolares paulistas do final do século XIX. Distanciava-se das escolas isoladas dos tempos do Império e se aproximava do padrão escolar republicano. A escola idealizada pela Reforma representava o símbolo da modernidade.

Em 30 de setembro de 1906, o Decreto nº 1.947 aprovou o programa oficial do ensino primário em Minas Gerais e estabeleceu as treze disciplinas integrantes do currículo: (1) leitura, (2) escrita, (3) língua pátria, (4) aritmética, (5) geografia, (6) história do Brasil, (7) instrução moral e cívica, (8) geometria e desenho, (9) história natural, (10) física e higiene, (11) exercícios físicos, (12) trabalhos manuais e (13) música vocal (MINAS GERAIS, 1906c).

Quadro 7 – Programa de leitura, escrita e língua pátria adotado no 1º ano primário

(continua)

PRIMEIRO ANNO			
	LEITURA	ESCRITA	LÍNGUA PÁTRIA
1º SEMESTRE	Leitura de vocabulos, no quadro negro, a principio pouco extensos e de facil decomposição em syllabas simples, depois mais longos e mais difficeis. Os sons de mais de uma representação serão dados em ultimo lugar. Leitura de monosyllabos que se prestem á formação de phrases, com as palavras estudadas. Lêr, no quadro negro, vocabulos novos formados pela combinação das syllabas em que se decompoem os já estudados. Exercício de letras maiusculas com palavras formadas pela mesma combinação. Recapitulação, substituindo as letras manuscriptas por impressas. Abecedario: conhecimento das letras minusculas e maiusculas, impressas e manuscriptas.	Copia, a lapis ou em ardosia, dos modelos de linhas e letras manuscriptas minusculas, em formato grande, de estylo vertical redondo. Copia, a lapis ou em ardosia, dos modelos de palavras e em seguida dos de phrases, de letras minusculas, em formato menor.	Conversa com os alumnos sobre objectos e assumptos communs, obrigando-os a emittir idéas e a fala quanto possível, um de cada vez, para se irem corrigindo as expressões defeituosas, sem se darem regras e explicações grammaticaes. Apresentar aos alumnos objectos e utensilios da classe, para que façam, sobre os mesmos, phrases e sentenças curtas, dando a utilidade, qualidades, uso e procedencia dos mesmos. Organizar phrases que elles completem, oralmente, obrigando-os a repetir as de dicção mais difficil.

Quadro 7 – Programa de leitura, escrita e língua pátria adotado no 1º ano primário
(conclusão)

PRIMEIRO ANNO			
	LEITURA	ESCRITA	LÍNGUA PÁTRIA
2º SEMESTRE	Leitura, em livro proprio, de historietas e maximas, cuja composição deve ser de sentenças curtas, onde os alumnos se exercitem nas pausas da pontuação. Explicação do significado das palavras de cada trecho lido. Nota – Neste período o alumno deve ter concluído o livro primeiro adoptado.	Copia, a tinta, dos modelos, em cadernos especiaes. Exercicios de letras maiusculas. Escripita de vocabulos faceis, por ditado.	Nas phrases ou sentenças dictadas aos alumnos ou enunciadas por estes, fazel-os distinguir as expressões de qualidade, forma, côr, posição, propriedades, procedência etc, referentes ás primeiras. Depois dirão o que se diz dellas, o que lhes acontece, o que fazem essas <i>peessoas</i> ou <i>cousas</i> . Distinguir as phrases que nada dizem das que tratam de <i>peessoas</i> ou <i>cousas</i> . Pratica oral do ponto final e dos de interrogação e admiração, em sentenças, maximas, quadras, pequenas fabulas, que o alumno deve aprender a recitar com a entonação propria.

Fonte: Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906, p. 113-115

Para assegurar o cumprimento rígido do programa de ensino para o 1º ano primário nos grupos escolares, o Decreto nº 1.947 construiu um mapa de horários a serem rigorosamente cumpridos pelos professores (Quadro 7). Além da leitura, da escrita e da língua pátria, os alunos do 1º ano primário estudavam mais dez disciplinas.

Quadro 8 – Mapa de horário para o 1º ano primário

HORAS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABBADO
10 horas 10 ^h ,25	Leitura Arithmetica	Leitura Escripita	Leitura Arithmetica	Leitura Arithmetica	Leitura Arithmetica	Leitura Arithmetica
10 ^h ,50	CANTO					
11 horas 11 ^h ,25	Lingua Patria Geographia	Arithmetica Geographia	Lingua Patria Escripita	Escripita Geografia	Lingua Patria Escripita	Lingua Patria Escripita
11 ^h ,50	EXERCICIOS PHYSICOS					
12 ^h ,15 12 ^h ,40	Historia do Brasil Escripita	Lingua Patria Escripita	Instrucção Moral e Civica Arithmetica	Arithmetica Lingua Patria	Historia do Brasil Arithmetica	Arithmetica Geographia
1 ^h ,5	CANTO					
1 ^h ,15 até 2 horas	Arithmetica Leitura	Arithmetica Leitura	Leitura Trabalhos	Leitura Escripita	Historia Natural, Physica e Hygiene Leitura	Leitura Trabalhos

Fonte: Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906, p. 121

A análise do Quadro 8 permitiu inferir que a ênfase estava no ensino da leitura (doze aulas semanais), seguido do ensino da escrita (oito aulas semanais) e, por fim, a língua pátria (seis aulas semanais). Cada módulo-aula destinado a esses componentes curriculares tinha duração aproximada de vinte e cinco minutos. Além do estudo da leitura, da escrita e da língua

pátria, os professores do 1º ano primário ministravam outras disciplinas: aritmética, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, História Natural, Física, Higiene e Trabalhos Manuais³⁸. Para os momentos de descanso da atividade intelectual, os estudantes desenvolviam práticas de canto e exercícios físicos (recreação). Percebe-se, também, um zelo com a distribuição das disciplinas ao longo do dia letivo. A proposta de um quadro de horário de aulas para todo o Estado nos leva a deduzir que, ao propor o estudo de oito a dez disciplinas por dia, a intenção da Secretaria do Interior era evitar o tédio e/ou o cansaço mental dos alunos quando dedicam longo tempo de estudo em apenas um componente curricular, sobretudo para as crianças que, pela primeira vez, passaram a frequentar a escola.

As instruções gerais sobre o ensino de leitura no programa oficial de 1906 endossam a citação da pesquisadora. Se por um lado, havia a preocupação de não apresentar palavras desconhecidas para serem decompostas em sílabas, no início do ensino da leitura, por outro, presumia-se que, após explorar as combinações de sílabas possíveis do alfabeto, o aluno estaria apto a desenvolver plenamente a leitura:

- I. Em vez de decorar sons e valores de letras para depois formar as combinações que produzam o vocábulo, a criança começará por este ultimo, ligando desde logo a idéa expressa pela palavra ao corpo de letras que a formam.
- II. Familiarizados que estejam, pelas primeiras lições, com um certo numero de palavras simples, os alumnos acharão facilidade e até diversão em decompô-las para a formação de novas.
- III. É conveniente que as primeiras palavras estudadas representem cousas concretas.
- IV. Partindo das syllabas faceis para as mais complicadas, até percorrer-se todo o syllabario da lingua, ter-se-á preparado o alumno para as lições de leitura do 2º semestre (MINAS GERAIS, 1906c, p. 106).

No primeiro ano primário, a preocupação com a escrita centrava-se nos aspectos estético e higiênico. A escrita baseava-se na reprodução de modelos de letras, sílabas ou pequenas palavras. O tipo de letra exigido no programa de ensino era a escrita caligráfica, com forma arredondada, talho perfeito e vertical, sem apresentar inclinação para a direita ou para a esquerda. Para obter esse resultado, o aluno deveria ter uma postura correta para se sentar em sua cadeira e segurar o lápis sobre o papel a ser escrito. Para Faria Filho (1998b), a inclinação do lápis em relação ao papel deveria ter um ângulo de 45º e, ao professor, caberia a função de

³⁸ Cf. o Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906, p. 119-120, os trabalhos manuais eram diferenciados para meninas e meninos. Os trabalhos manuais destinados às meninas consistiam no dobramento de papel e peças de roupa, nomenclatura dos utensílios da classe, dar nós de vários modos, modos de segurar e manejar a agulha, alinhavos, primeiros pontos, emendas de dois panos, franzido, confecção de pequenos pacotes. Aos meninos eram atribuídos os seguintes trabalhos manuais: dobramento de papel, confecção de pacotes reunindo objetos retangulares de tamanhos diversos, aparar lápis, modelagens fáceis de cerâmica ou massa.

auxiliar o aluno a segurar o lápis adequadamente, com a finalidade de produzir a escrita vertical que era exigida.

Orientações especiais também eram dedicadas ao ensino da Língua Pátria. Essa disciplina representava a incorporação de toda a aprendizagem relacionada ao uso da língua portuguesa e sua prática social, no cotidiano das crianças. A Língua Pátria compreendia a escrita, a leitura e a oratória corretas, dentro das normas cultas. Dedicava-se a observar o emprego adequado na grafia e leitura das palavras, assim como a aplicação precisa das normas gramaticais. Os eventuais desvios cometidos pelos alunos em relação ao aspecto erudito da língua portuguesa deveriam ser rapidamente corrigidos, pois refletiam o bom ou mau trabalho realizado pela escola:

É a disciplina que mais requer o zelo e a atenção dos professores. Em todas as outras classes ella estará sempre attestando o modo mau ou bom com que é ensinada. Na família, nos brinquedos, na rua, em publico, nas suas pequenas correspondencias, o que menino revelará sempre os conhecimentos que adquire na escola, para a pratica da sua lingua. Por isso mesmo nenhuma outra offerece tanta opportunidade para ser ensinada. A todo momento o professor tem occasião de corrigir as expressões defeituosas, erros de fôrma e faltas de orthografia dos seus alumnos (MINAS GERAIS, 1906c, p. 107-108).

Uma inovação verificada no método intuitivo adotado pela Reforma João Pinheiro trazia a perspectiva da aprendizagem gramatical utilizando a leitura, a escrita e a oralidade contextualizadas, construídas e apreendidas a partir do visível, percebido e/ou sentido pelo aluno. Mesmo que visasse, posteriormente, a abstração, esse não era o princípio do método. Ao contrário, a aprendizagem deveria partir do concreto. Para isso, a aplicação de ditados contendo palavras ou sentenças conhecidas no universo da criança, declamação, narração e composição escrita eram estratégias veementemente indicadas. O ensino da gramática não deveria acontecer a partir da exposição do professor e a aprendizagem não se daria sob a forma de memorização de regras gramaticais, mas a partir do exercício da leitura, da escrita, da oralidade e da interpretação dos textos:

- I. Exercícios frequentes de dictado, trabalhos escriptos diariamente e recitações quanto possível.
- II. Para a pratica de composições e redacção, habituem-se os alumnos a observar o que vêm; narrar a principio, depois reproduzir por escripto tudo que lhes passou pelos olhos, exigindo-se que as phrases sejam simples, as sentenças curtas, com o emprego frequente do ponto final, nos primeiros exercícios.
- III. É preferivel que os vocabulos invariaveis, as fôrmas grammaticaes e até a conjugação dos verbos sejam aprendidos com exercicios no quadro negro.
- IV. As regras grammaticaes serão deduzidas dos exercicios, numa aprendidas de cór sem terem sido antes applicadas (MINAS GERAIS, 1906c, p. 108).

Transmitir tanto conteúdo em apenas seis meses de escolarização, e exigir que, ao longo do segundo semestre, o aluno reproduzisse oralmente pequenos textos que, os quais nem sempre a ele foram apresentados, tornava-se uma conquista difícil para os alunos. A dificuldade aumentava à medida que palavras desconhecidas eram apresentadas ao estudante, sob a forma de frases curtas, em pequenos textos. Acresce-se, ainda, o fato de que, no segundo semestre do primeiro ano primário, o aluno era submetido ao exame final e deveria realizar, com desenvoltura e fluência, a leitura de um texto inédito. Seu desempenho na leitura de palavras e/ou expressões novas, cujos significados talvez ele desconhecesse, iria classificá-lo como apto ou inapto ao prosseguimento dos estudos.

O programa de ensino advertia os professores a adotarem o novo método de ensino prescrito (intuitivo) no Decreto nº 1.947, de 1906: “para as primeiras lições de leitura, o processo adoptado neste programma é novo no nosso ensino; reclama, por isso, a atenção dos professores” (MINAS GERAIS, 1906c, p. 106). Ao mesmo tempo, orientava os docentes a se afastarem do método de silabação e abandonar, definitivamente, o método de soletração, considerado ultrapassado e ineficaz: “seria de grande vantagem que os srs. professores adoptassem, desde logo, este methodo, de preferencia ao de syllabação e soletração. Este ultimo deverão abolir em absoluto, por ser hoje universalmente condemnado, no ensino moderno” (MINAS GERAIS, 1906c, p. 106).

Ainda versando sobre o ensino da leitura e sua articulação com o método intuitivo, o programa de ensino orientava os professores a observar e acompanhar o processo de apreensão da leitura. Os textos deveriam ser curtos. Todas as sílabas deveriam ser perfeitamente pronunciadas, sobretudo a última. Para isso, era importante ler com calma e pausadamente e, dessa forma, compreender o que estava sendo lido. Avançar para a leitura ou trecho seguinte só era permitido quando mais da metade da turma tivesse lido e compreendido perfeitamente o que foi lido.

VI. Habitue-se o alumno, desde as primeiras lições, a pronunciar bem a syllaba final das palavras. Nisso consiste, em grande parte, a boa dicção.

VII. Não o deixem ler apressadamente, deturpando sons e palavras, mas pausada e meditadamente, de modo a mostrar que entende o assumpto da leitura.

VIII. Para se conseguir boa leitura, as lições devem ser pouco extensas, e não se deve passar ao capitulo ou trecho seguinte, sem que o anterior tenha sido correctamente lido e interpretado pela maioria dos alumnos (MINAS GERAIS, 1906c, p. 107).

Para formalizar a organização administrativa e pedagógica das escolas primárias, o Decreto nº 1.969, de 03 de janeiro de 1907, aprovou o regimento interno dos grupos escolares (os “templos de civilização”, conforme Souza, 1998) e das escolas isoladas de Minas Gerais. O

estatuto estava dividido em oito seções específicas, contemplando a infraestrutura mínima do prédio, o mobiliário, o quadro de pessoal, os trabalhos pedagógicos, a matrícula, livros de escrituração e registro, biblioteca escolar, museu escolar e fontes de financiamento não oficiais. Cada grupo escolar deveria ter pelo menos quatro salas de aula, um diretor e um professor para cada turma. A jornada diária de trabalho tinha duração de quatro horas. As aulas iniciavam-se às 10 horas da manhã e encerravam às 14 horas, excetuando-se os alunos do 4º ano, que cumpriam uma hora de trabalhos manuais, após as 14 horas, encerrando a jornada às 15 horas (MINAS GERAIS, 1907).

O regimento interno dos grupos escolares de Minas Gerais, aprovado pelo Decreto nº 1.969, de 03 de janeiro de 1907, demonstrava preocupação com o processo ensino-aprendizagem e, em especial, a qualidade da aprendizagem dos estudantes no ensino primário. A suposta qualidade da aprendizagem era mensurada por meio de exames de avaliação aos quais os alunos eram submetidos anualmente. Tais exames apresentavam cunho essencialmente classificatório e uma escala de avaliação que variava de cinco a dez pontos (MINAS GERAIS, 1907).

No final do ano letivo, em geral nos meados do mês de novembro, os alunos que obtivessem média superior a quatro pontos eram convocados ao exame final, com a finalidade de receberem a autorização para cursar o ano de escolarização subsequente, ou a certificação do ensino primário, de acordo com o disposto no artigo 49 do Decreto nº 1.969:

No dia 16 de novembro, os professores de todas as classes se reunirão sob a presidência do director e organizarão, pelo livro de matrícula, uma lista dos alumnos de cada anno do curso que tenham a MÉDIA ANNUAL de notas de aproveitamento ou applicação superior a 4 pontos, comprehendendo as de todas as disciplinas (MINAS GERAIS, 1907, p. 15).

Para se submeter ao exame final, o estudante deveria apresentar média anual igual ou superior a cinco pontos. O aluno com média inferior a cinco pontos não realizava o exame e, no ano subsequente, deveria se matricular e frequentar o mesmo ano de escolarização em que estava, na época em que a submissão ao exame final lhe foi indeferida, conforme determinado no parágrafo único do artigo 49, do Decreto nº 1.969: “os alumnos de MÉDIA ANNUAL inferior a 5 pontos não serão chamados a exame e continuarão no anno do curso que frequentavam” (MINAS GERAIS, 1907, p. 15).

Os exames finais eram realizados sob a forma de exame oral pelo próprio professor e outro examinador, indicado pelo inspetor de ensino. Além desses três membros, o diretor do grupo escolar fazia parte da composição da banca examinadora. A arguição oral do aluno

compreendia questões de todas as disciplinas estudadas ao longo do ano letivo. Os estudantes que não obtivessem média mínima de cinco eram considerados reprovados e, no ano seguinte, deveriam repetir aquela etapa da escolarização primária (MINAS GERAIS, 1907).

De acordo com Minas Gerais (1907), o resultado obtido pelo aluno nos exames finais apresentava uma escala de classificação, que categorizava o rendimento do estudante em três níveis distintos, segundo a nota conquistada na arguição: simplesmente, plenamente e distinção. O aluno que obtivesse média igual ou inferior a 4 era considerado como “não preparado”. Ficava retido naquela etapa de escolarização e não poderia, no ano seguinte, se matricular na etapa escolar imediatamente subsequente àquela em que foi conservado. A correspondência entre a classificação e o escore conquistado pelo aluno em sua arguição apresentava a seguinte organização: “a) Média, 5 – simplesmente; b) Média, 6 a 9 – plenamente; c) Média, 10 – distinção” (MINAS GERAIS, 1907, p. 16).

Ao analisar o capítulo do regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas de Minas Gerais, que discute os exames e as promoções, percebemos que, em conformidade com os parâmetros de avaliação do rendimento escolar utilizado, os estudantes com alto desempenho não precisavam aguardar o final do ano para conhecerem o veredicto de seu desempenho.

O artigo 53 do regimento interno previa que aluno com rendimento notável e devidamente comprovado, seria promovido ao ano subsequente, sem a obrigatoriedade de frequentar todo o ano letivo e realizar os exames finais. Ou seja, estudantes nessas condições poderiam ser remanejados para turmas do ano imediatamente subsequente àquela que estavam frequentando, no início do segundo semestre letivo (MINAS GERAIS, 1907). Apesar da legislação não mencionar, acreditamos que essa prerrogativa era estendida apenas aos alunos do 1º ao 3º ano primário.

Art. 53. No ultimo dia util de junho cada professor organizará as MEDIAS SEMESTRAES de aproveitamento dos seus alumnos, comprehendendo todas as disciplinas, e fará uma lista dos que tiverem obtido 10 PONTOS, para ser esta entregue ao director. Este convocará uma reunião de todos os professores, á qual assistirá tambem o inspector escolar. Assim reunidos, promoverão ao anno superior todos os alumnos das referidas listas, lavrando-se uma acta assignada por todos os presentes (MINAS GERAIS, 1907, p. 16).

A alteração na estrutura administrativa e pedagógica da escola primária tornou-se ferramenta imprescindível para forjar a formação da sociedade idealizada por intelectuais e políticos republicanos. Nessa direção, a expansão da rede escolar primária não era suficiente. Além de uniformizar o ideário e a cultura escolar no grupo escolar, por meio da padronização

de ações e orientações prescritas no novo programa de ensino e nos documentos legais, o Governo precisava assegurar que essa reorganização estava sendo fielmente cumprida em todos os estabelecimentos de ensino primário. Somente assim o projeto civilizatório mineiro poderia ser implementado com sucesso.

Para Carvalho (2019, p. 330), “o ensino primário foi se consolidando na mesma esteira das formas educativas, ou seja, para o século XX, a forma escolar representada pelo grupo escolar estabelece um ensino primário seriado, regulamentado e **fiscalizado** pelo estado (CARVALHO, 2019, p. 330, grifo nosso).

Para garantir a padronização do ensino primário em todo o estado de Minas Gerais, a Reforma propôs a criação de um órgão de monitoramento e fiscalização de todas as escolas primárias em funcionamento no Estado: a Inspeção Técnica do Ensino. Por meio do trabalho realizado pelos inspetores e os relatórios quinzenais encaminhados à Secretaria do Interior, a inspeção técnica tornou-se os “olhos” do Presidente do Estado dentro das instituições escolares. Sob a vigilância atenta dos inspetores, os ajustes necessários para que os professores “compreendessem” o espírito do novo programa de ensino eram implementados.

Os inspetores técnicos se configuram como modeladores do ensino dando a ver aulas exemplares aos professores nas escolas primárias do estado, visando a disseminação uniforme de novas práticas educacionais para garantir a todos uma educação capaz de legitimar a ordem social e política constituída (ISOBE, 2011, p. 107).

O artigo 198 do Decreto nº 1.960, que aprovou o regulamento da instrução primária e normal do Estado, em 1906, estabelecia os deveres e atribuições dos inspetores técnicos, dentre os quais merecem ser citados: (1) visitas frequentes às escolas; (2) verificação do número de alunos matriculados e frequentes; (3) conferir a escrituração escolar; (3) averiguar a competência docente; (4) garantir a disciplina no ambiente escolar; (5) verificar as condições higiênicas dos prédios escolares; (6) conferir se os materiais didáticos adotados na escola eram os indicados; (6) assistir às aulas e, quando necessário, sugerir alterações no método de ensino; (7) ensinar como executar o programa oficial de ensino; (8) estimular a fundação de bibliotecas e museus escolares (MINAS GERAIS, 1906b).

Para atingir a finalidade de padronização curricular dos grupos escolares, o parágrafo 5º do artigo 198 do Decreto nº 1.960 era enfático: “verificar si o programma do ensino primario está bem e fielmente praticado” (MINAS GERAIS, 1906b, p. 186). Cumprida a meta de uniformização do pensamento e da cultura escolar, os estabelecimentos de ensino primário

foram “considerados instituições modelares capazes de concretizar a evolução pedagógica pretendida” (ISOBE, 2011, p. 110).

A Reforma João Pinheiro carregava em seu interior a visão progressiva e modernizadora da sociedade a ser alcançada por meio da educação primária, da civilização dos alunos e da preparação para o trabalho. Retirar o Estado do atraso educacional demandava a adoção de uma estratégia de ensino racional e pragmática: o método intuitivo. No contexto da reforma mineira, o método intuitivo:

Em essência, trata-se de explorar a ação de conhecer como algo que começa nas operações dos sentidos para perceber e subjetivar o mundo objetivo, diferentemente de metodologias calcadas na abstração e memorização mecânica em detrimento da compreensão racional e ponderada. Assim, a renovação consistiria no desenvolvimento de uma aprendizagem via sentidos e observação, isto é, racional e funcional (CARVALHO; GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2016, p. 266-267).

Mesmo adotando o método intuitivo como oficial na escola pública primária do Estado, a Reforma regressava ao passado e permitia a coexistência do método lancasteriano (mútuo), em especial nas turmas com rendimento escolar abaixo do esperado, conforme estabelecido no artigo 99 do Decreto nº 1.960: “no ensino das classes mais atrasadas poderá o professor tomar como auxiliares os alunos mais inteligentes e aplicados das classes mais adiantadas” (MINAS GERAIS, 1906b).

Ao pesquisar a apropriação das mudanças propostas pela Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha, de Sabará, Minas Gerais, Rocha (2008) descobre que as determinações expressas na Reforma não foram completamente absorvidas pelos professores. O que a pesquisadora percebeu, foi uma apropriação “criativa e particular das prescrições e dos discursos legais” (p. 114), pois “havia uma outra forma de organização escolar, antes da criação dos Grupos Escolares” (ROCHA, 2008, p. 114), difícil de ser abandonada de um momento para outro.

Se, por um lado, havia uma preocupação em cumprir as determinações legais, principalmente no que se refere aos aspectos mais estruturais da organização escolar, por outro, havia maneiras não autorizadas de contrapor as imposições legais, principalmente no que diz respeito às práticas escolares, relacionadas à transmissão dos saberes, através dos métodos de ensino (ROCHA, 2008, p. 114).

Recorremos às palavras de Gatti Júnior e Guimarães (2019) para elucidar que a intencionalidade explicitada na legislação, nem sempre correspondia à realidade exercida no interior da escola primária:

Em geral, ocorrem debates entre as finalidades idealizadas ou prescritivas (denominadas também de teóricas ou de objetivo) e as do plano da realidade. E ainda que, quando nos baseamos unicamente nos textos oficiais, temos uma visão das finalidades definidas pelo legislador, o que nos leva a tratar da história das políticas educacionais, mas não do ensino real (GATTI JÚNIOR; GUIMARÃES, 2019, p. 161).

O ideal expresso pela Reforma de 1906 não foi conquistado integralmente, nem atingiu todas as instituições de ensino primário, indistintamente, como esperavam os reformadores. Para Rocha (2008, p. 114), “havia uma outra forma de organização escolar, antes da criação dos Grupos Escolares”.

Embora o serviço de inspetoria técnica representasse a sentinela constante para que as mudanças fossem plenamente implementadas em todas as unidades de ensino primário de Minas Gerais, alterar uma organização e uma cultura escolar cimentadas por longas décadas de exercício de outra prática e substituí-las por outras, não nos pareceu uma tarefa fácil de ser concretizada, nem mesmo por meio de legislação e da vigília acirrada que representou o Serviço de Inspeção Técnica, vinculado à Secretaria do Interior de Minas Gerais.

A evasão e a repetência escolar eram recorrentes no ensino primário, sobretudo no primeiro ano de escolaridade dos alunos. As maiores dificuldades estavam relacionadas ao cumprimento do programa oficial de ensino do Estado, em especial à proposição do método intuitivo e ao ensino da leitura e da escrita (língua pátria):

No primeiro semestre do 1º ano do curso primário, em Leitura, a professora deveria, no quadro-negro, fazer a leitura de vocábulos curtos e com sílabas simples, para depois fazer a leitura de vocábulos mais complexos. Fazer a leitura de monossílabos para formar frases, juntando-os com os vocábulos simples já estudados. Decompor os vocábulos estudados em sílabas e com estas formar novas palavras. Por fim, recapitular substituindo as letras manuscritas por impressas e apresentar o abecedário minúsculo e maiúsculo, além das letras impressas e manuscritas. No segundo semestre, o aluno deveria ler, em livro próprio, historietas e máximas, em que houvesse sentenças curtas e que o aluno exercitasse as pausas de pontuação. A professora deveria se preocupar em explicar o significado das palavras de cada trecho lido (ROCHA, 2008, p. 51).

A substituição do método antigo pelo método intuitivo impunha aos docentes lidar com uma estratégia metodológica ignorada ou pouco explorada na prática do ensino da leitura e da escrita. A somatória desses fatores acabou levando muitos professores a contornar, driblar as prescrições legais determinadas na Reforma João Pinheiro e, em muitos casos, manter as práticas escolares tradicionais que eram anteriormente exercidas.

2.4 A Reforma Sampaio Dória (1920)

Antônio de Sampaio Dória (1883-1964) foi advogado, professor na Escola Normal Paulista e na Faculdade de Direito de São Paulo. De 1920 a 1921 exerceu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no estado de São Paulo, segundo Honorato (2017). Militou na Liga Nacionalista de São Paulo³⁹ (LNSP), tornando-se porta-voz da organização e um de seus principais líderes. O pioneirismo de Sampaio Dória refletiu em outros estados e influenciou novas reformas educacionais regionais pelo Brasil durante a República Velha.

Sampaio Dória buscou reformular e modernizar a pedagogia brasileira, por meio da implementação da primeira reforma regional do ensino no país e, de acordo com Honorato (2017), unificou as escolas normais paulistas. A mudança na estrutura educacional paulista, ficou conhecida nos anais historiográficos como Reforma Dória, instituída pela Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, e regulamentada pelo Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921 (HONORATO, 2017).

Compreender a Reforma Sampaio Dória pressupõe transitar pela LNSP, uma organização política na qual o reformador foi sócio-fundador, grande ativista, chegando a participar de sua diretoria e conselho deliberativo. Nas primeiras décadas do século XX, o cenário que caracterizava a política, a economia e a sociedade brasileira passava por um momento de estagnação e contradizia as promessas republicanas de construir uma nação com raízes democráticas e sustentada pelo lema “ordem e progresso”.

De acordo com Carvalho (2010), o pacto oligárquico (rural) que sustentou a Proclamação da República acabou sufocando a força política da população urbana, que se organizou em campanhas de mobilização cívica buscando representação e justiça. É no bojo dessas manifestações públicas que surgem as ligas nacionalistas em diversos estados do país, sobretudo a Liga Nacionalista de São Paulo.

³⁹ Cf. Setemy (2015, p. 1), a Liga Nacionalista de São Paulo foi uma “organização fundada em dezembro de 1916, tendo como principais bandeiras de luta a defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a educação primária e profissional, a educação cívica patriótica, o escotismo e o voto secreto e obrigatório. Foi fechada em 1924, após a Revolução Paulista”. Para a autora, a Liga “era uma organização política de cunho cívico-patriótico, que abrigava em seu interior representantes de camadas médias da população e se opunha ao Partido Republicano Paulista (PRP), embora também fosse dirigida por segmentos dissidentes da elite paulista. Pregava a luta pela defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a educação primária e profissional, a educação cívica patriótica, o escotismo e a importância do voto, polarizando o debate da questão nacional em torno da oposição militarismo versus antimilitarismo” (Ibid., p. 2)”.

As ações que promoveram especialmente as campanhas de alfabetização, tiveram o objetivo principal de reformular o regime político vigente, expandindo o corpo de eleitores e tornando o seu voto “esclarecido”. Tornando o voto independente da pressão e do controle exercidos pelos coronéis, essas organizações esperavam desmontar o principal elo de sustentação do pacto oligárquico que vinha regendo a vida republicana (CARVALHO, 2010, p. 24).

Externamente, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a disputa acirrada entre os países europeus agravaram a situação econômica brasileira, esclareceram a definição de crise, desestabilizaram a ordem estabelecida no início da República, fortaleceram o movimento operário e estimularam a discussão sobre o conceito de nação. Tais condições fertilizaram o terreno para o surgimento de diversas manifestações de cunho nacionalista na segunda metade do século XX, destacando-se a Liga de Defesa Nacional, fundada na cidade do Rio de Janeiro, em 1916, por iniciativa de Olavo Bilac (LEVI-MOREIRA, 1984). As bandeiras içadas por tais organizações marcaram a constituição da escola pública brasileira.

A LNSP foi fundada na capital paulista em 1916, sob inspiração bilaquiana. A LNSP se constituiu em torno do trinômio: escola – reforma do voto – serviço militar, base imprescindível para a reconstrução do civismo, do caráter e da democracia nacional (LEVI-MOREIRA, 1984). De acordo com a autora, “palavras como ‘regenerar’, ‘reformular’, ‘recuperar’ tornaram-se freqüentes (sic) em artigos e textos do período, o que evidencia, portanto, a preocupação com certas modificações, tidas como necessárias, para a manutenção do regime republicano-federativo” (LEVI-MOREIRA, 1984, p. 69). Em continuação, ela destaca:

A LNSP, afirmando-se como uma associação extra-partidária (sic), tinha como objetivos principais lutar pelo voto secreto e obrigatório, pela efetiva aplicação da lei da obrigatoriedade do serviço militar e pela difusão da instrução e desenvolvimento da educação em todo o país (LEVI-MOREIRA, 1984, p. 68).

Ao analisar a proposta do grupo de intelectuais paulistas que durante a década de 1920 buscava superar o desafio de (re)construir a nação brasileira, Aducci (2004) lembra que a LNSP:

Surgiu no seio do nacionalismo que se desenvolveu no país fruto da eclosão da Primeira Guerra Mundial. Vinculada à Faculdade de Direito de São Paulo, a Liga tinha como objetivo o despertar e a organização da população paulista, preocupando-se, sobremaneira, com a ação. Dentre suas principais bandeiras de luta estavam a educação e o escotismo, o voto secreto e obrigatório e o serviço militar obrigatório (ADDUCI, 2004, p. 73).

Ao endossar o excerto anterior, Carvalho (2010) sintetiza a questão central e bandeira defendida pela organização paulista. Para a autora:

A Liga Nacionalista de São Paulo tomou várias iniciativas de educação popular e teve como plataforma de ação a promoção de campanhas pelo “soerguimento moral da nacionalidade”, pelo voto secreto, pelo serviço militar obrigatório, pelo combate ao analfabetismo, pela cultura cívica e pela propagação da instrução (CARVALHO, 2010, p. 23).

O civismo, o patriotismo e o nacionalismo emplacados por Sampaio Dória eram perpassados pela eminente necessidade de “iluminar” a mente do povo, favorecendo à população o acesso à instrução e o direito ao voto, além da importância de se construir um sistema de ensino em escala nacional:

Ora, para compreender a soberania que lhe compete exercer, o povo necessita de ilustração: para eleger quem deseja, o voto secreto; para desejar o melhor, a instrução popular. Instituir o ensino nacional obrigatório era, no discurso de Dória, dever urgente de formação patriótica, prefácio imprescindível à efetivação de premissas da democracia liberal, tais como o sufrágio universal em escrutínio secreto (BOTO, 1994-1995, p. 148).

O exercício da cidadania era uma consequência da competência cívica que, por sua vez, seria concedida ao povo por meio da oferta de educação para todos, indistintamente. Nesse sentido, a escola acessível à população tornava-se o celeiro da cidadania brasileira:

Propondo o que chamava de "censo alto", Sampaio Dona defendia que o exercício de cidadania fosse calcado na "competência cívica". Esta, por seu turno, deveria ser estendida, mediante a ação da escola, às mais abrangentes camadas da população (BOTO, 1994-1995, p. 148).

Além da temporada na Escola Normal Paulista, a passagem de Sampaio Dória pela Liga Nacionalista de São Paulo foi fundamental para influenciar os princípios de suas proposições educacionais, cujas ideias centrais de seu pensamento pedagógico, de acordo com Mathieson (2013), são o “método intuitivo-analítico, conhecimento da alma infantil, leis da evolução infantil, psicologia, lei da recapitulação abreviada⁴⁰” (MATHIESON, 2013, p. 2).

Segundo Mathieson (2013), a concepção educacional em Dória estava assentada na pedagogia científica, delimitada pela influência da psicologia experimental e era a mais

⁴⁰ Cf. Mathieson (2013, p. 5), a lei de recapitulação abreviada é elemento inspirador da pedagogia de Spencer. A lei de recapitulação abreviada estabelece que a educação ocorreria analogamente à forma pela qual a natureza educou a humanidade, porém de modo abreviado. Primeiramente, o educando desenvolveria suas energias físicas e mentais e, por fim, formaria o seu caráter.

adequada para a educação das crianças. Para a autora, a concepção de educação dorianiana alicerçava-se:

Nas proposições de Herbert Spencer de educação completa, baseada no tripé da educação física, moral e intelectual. É a partir desse princípio pedagógico que o autor entendia ser o método intuitivo-analítico o mais consentâneo com a evolução da humanidade, pois respeitava harmoniosamente a expansão de todos os impulsos naturais e legítimos do ser humano. A psicologia, pelas leis da evolução infantil, e o método de intuição-analítica, por sua forma investigativa de ensinar, são duas ideias centrais para se compreender a forma pela qual Dória concebia a educação, o ensino, os programas, os conteúdos (MATHIESON, 2013, p. 3).

Conhecer a psicologia e a biologia do desenvolvimento da criança era um saber imprescindível ao professor. Os procedimentos metodológicos deviam ser adequados a cada fase da evolução física e intelectual da criança, considerada em sua especificidade. Sem o domínio desse conhecimento, Sampaio Dória acreditava que a ação docente se tornava inócua ou inadequada.

Nos dizeres de Mathieson (2013), Sampaio Dória acreditava que:

O conhecimento da psicologia inscreve-se no respeito à marcha da evolução infantil, sabendo o professor as fases de mudanças em que o aparelho físico das crianças requer mais do organismo do que o aparelho intelectual. Sem tal conhecimento, para Dória, os professores descuidam dos programas e métodos, pois se desconhece as leis pelas quais as crianças evoluem; ou, no pior dos casos, discute-se sem base científica alguma. O autor ressalta ainda que não há nenhuma criança idêntica à outra e que a criança tampouco é um homem pequeno. Após essas explicações iniciais, o autor faz a distinção que baliza as concepções educacionais trabalhadas por ele ao longo do seu livro: os fenômenos infantis são ou de ordem social ou de ordem individual (MATHIESON, 2013, p. 4).

Para atingir a meta da Reforma Sampaio Dória, a pedagogia pragmatista constituiria a trilha a ser seguida e o método de ensino autoritário seria substituído pelo método intuitivo-analítico, fundamentado na psicologia experimental. Esse era o escopo desejado e adequado para a escola reformada. Dória (2015) acreditava que:

De nada serve o professor saber tudo sobre o que versam os conteúdos se ele ignora a maneira pela qual se ensina. O conhecimento da psicologia inscreve-se no respeito à marcha da evolução infantil, devendo o professor saber as fases de mudanças em que o aparelho físico das crianças requer mais do organismo do que o aparelho intelectual (MATHIESON, 2015, p. 223).

Com posse desses conhecimentos, de sua convicção pedagógica, e influenciado pela militância na LNSP, Antônio de Sampaio Dória tornou-se Diretor Geral da Instrução Pública no estado de São Paulo nos primeiros anos da década de 1920. Na constituição do ideário de

Sampaio Dória para a reforma proposta, teve grande importância os postulados escritos em seu livro “Princípios de Pedagogia”, publicado em 1914. Segundo Mathieson (2015):

Os livros de Doria partem da ideia de que a formação deste cidadão ideado deve se dar pelo ensino de habilidades gerais, de uma profissão e da formação do caráter. É preciso ensinar o conceito de pátria para que todos a valorizem; ensinar as leis, para que todos a respeitem, ensinar a distinguir o certo do errado, para que todos saibam qual caminho trilhar. Bastava, assim, ensinar aspectos gerais, obtendo-se uma base cultural mínima; preparar para uma profissão, pois todos careciam de trabalhar; e formar o caráter, constituindo-se cidadãos honestos (MATHIESON, 2015, p. 229).

Sobre Sampaio Dória, Carvalho (2017) afirma: “como pedagogo, ele é o doutrinador e o propagandista militante que luta pela extinção do analfabetismo; como combatente dessa luta, ele é o pedagogo que concebe e põe em execução uma das mais polêmicas reformas da instrução pública paulista” (CARVALHO, 2010, p. 16-17).

Ao assumir a pasta, Sampaio Dória encontrou a instrução primária com inúmeros problemas pedagógicos e desafios financeiros a serem superados, que não correspondiam ao que se esperava para o estado mais próspero da federação, São Paulo:

A situação do ensino primário era então extremamente deficitária, quadro que se agravava ano a ano com o aumento da população em idade escolar. O atendimento mínimo de uma demanda crescente implicava que se duplicasse a rede de escolas existentes. Não havia qualquer chance de financiamento em tamanha proporção. Como realizar os princípios democráticos com um índice de analfabetismo e ignorância na extensão do que se apresentava no estado? De que forma consolidar a participação política com um povo que não sabe ler, nem escrever, não conhece as operações aritméticas mais simples? (BOMENY, 2015, p. 7764-7765).

A Reforma Sampaio Dória buscava eliminar o analfabetismo em São Paulo, reduzindo o tempo de permanência na escola de quatro para dois anos, unificar os cursos de formação docente em uma categoria única⁴¹ (normalista), com ênfase na formação pedagógica dos

⁴¹ Cf. Honorato (2017, p. 1283), o ensino normal de tipo único foi sem dúvida uma medida fundamental para o fortalecimento das escolas normais do Estado na década de 1920. Então, se na Reforma de 1911, regida por Oscar Thompson (São Paulo, 1912), observou-se a redistribuição de poder com a transformação das escolas complementares em normais primárias ou em normais secundárias, depreende-se que as alterações propostas na Reforma de 1920 representaram o equilíbrio de poder entre as instituições destinadas à formação de professores, isto é, todas de um tipo único: escolas normais. O equilíbrio de poder pode ser visualizado inicialmente a partir de dois dispositivos da Reforma, o artigo 8º e o 25º da lei n. 1.750 (São Paulo, 1921): primeiro, as escolas teriam a mesma organização curricular padrão de curso normal secundário, assim interrompia-se a continuidade de dois modelos de formação de professores, embora interdependentes, existentes desde 1897 com o curso complementar e o normal e, em 1911, com o normal primário e o secundário; e segundo, suprimia-se, para todos os efeitos legais, a distinção entre os professores complementaristas, normalistas primários e secundários, conseqüentemente se garantiria àqueles de inferior titulação o acesso às vagas de concurso e à equiparação de vencimentos salariais há tempos reivindicados pelo magistério.

professores que passassem pela Escola Normal e desconcentrar e racionalizar os serviços burocráticos e notariais, por meio da criação das delegacias regionais de ensino (HONORATO, 2017).

Severas críticas foram feitas à Reforma Sampaio Dória, alegando que ela reduziu a qualidade do ensino primário. Como afirma Bomeny (2015), trata-se de “uma reforma que passou à historiografia da educação como um desastre pedagógico” (BOMENY, 2015, 7565). Parece-nos que tal julgamento esteja relacionado à redução do período de obrigatoriedade escolar para as crianças de sete a doze anos, que era de cinco anos. Na próxima página retomaremos essa discussão. Carvalho (2011b) faz outra interpretação da Reforma Sampaio Dória. Para a pesquisadora:

Apesar da inegável abrangência da Reforma, foram principalmente as medidas de implementação da escola alfabetizante de dois anos que causaram impacto, produzindo muita controvérsia. Falando a linguagem das cifras e das metas quantitativas informadas por recenseamento escolar previamente realizado, a Reforma sintetizou seu programa em uma fórmula que pretendeu condensá-lo em dois anos de formação básica, extensiva a toda a população do Estado (CARVALHO, 2011b, p. 12).

Todavia, Carvalho (2010) nega reduzir a Reforma Sampaio Dória a um ato relacionado à diminuição da qualidade ofertada na instrução primária. A pesquisadora aduz que, ao contrário das discussões focadas na discussão bipolar entre instrução incompleta para alguns e ensino completo para outros, o reformador tinha a convicção de que sua pedagogia seria capaz de alfabetizar a criança em apenas dois anos de escolaridade. Portanto, Sampaio Dória não ousou democratizar a educação, mas tentou democratizar a alfabetização.

Com recursos públicos limitados, ousando estender a instrução primária a todas as crianças paulistas e implementar a “escola alfabetizante”, nas palavras de Carvalho (2011b), Sampaio Dória promoveu a redução do tempo de permanência dos alunos na escola primária em dois anos, sob o argumento de que seria melhor ofertar educação a todas as crianças, mesmo que elas ficassem um tempo menor na escola, do que manter a situação que era vigente, e, na opinião do reformador, atendia apenas às classes mais favorecidas financeiramente.

Para Bomeny (2015):

A reforma consistia na reorganização do ensino primário de forma que a obrigatoriedade escolar não mais começasse aos sete anos, e sim aos nove. Em sua concepção, concentrado em um período curto, o ensino poderia se estender a todos e ser assim democratizado. O dilema formulado situava-se entre manutenção do privilégio de alguns com a situação anterior, e a ampliação para todos do direito ao mínimo. O projeto consistia em reconduzir a educação segundo novos métodos de ensino: alfabetizar em massa as crianças do estado em um curso primário reduzido a dois anos de duração e a duas horas e meia de aulas diárias. Com tais medidas acreditava-se no aumento do número de vagas e na aceleração do processo de alfabetização e de escolarização pública (BOMENY, 2015, p. 7565).

O fragmento da autora encontra respaldo nos estudos de Boto (1994-1995), que considera a redução da carga horária um elemento que pode ter comprometido a qualidade do ensino primário que era então ofertado.

Dada a precariedade dos recursos do Estado, o que Sampaio Dória realizou, naquela ocasião, foi a tentativa de tomar a instrução primária acessível a todos, mediante uma reorganização interna de seu currículo, reduzindo para dois anos a prescrição legal de obrigatoriedade do ensino. No parecer do reformador, seria “heresia democrática” reservar para uns poucos um suposto padrão de qualidade concernente exclusivamente à pequena parcela da população em idade escolar que tinha efetivo acesso aos bancos escolares. Bastante polêmica, a reforma é acusada pelos educadores por rebaixar os padrões qualitativos do ensino (BOTO, 1994-1995, p. 158).

Honorato (2017) analisou os estudos de Hilsdorf (2003) e concluiu que a proposta de redução do período de escolarização no ensino primário de quatro para dois anos contemplava apenas as escolas rurais. Tratava-se de uma estratégia de redução do analfabetismo em São Paulo. Acreditamos que as taxas de analfabetismo eram maiores na zona rural, espaço geográfico que concentrava a maioria da população. Em nosso entendimento e, com base nos estudos de Honorato (2017), nas escolas urbanas paulistas estava mantido o período de quatro anos como obrigatoriedade escolar.

Foi justamente a proposta de estender a redução da jornada escolar de quatro para dois anos, também para as escolas urbanas, feita pelo então governador do estado, Washington Luís, que provocou a exoneração de Sampaio Dória do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no estado de São Paulo, em maio de 1921:

Ele deixou o cargo por divergir do presidente de Estado, Washington Luís, que insistira em estender também para as zonas urbanas a escola primária de dois anos inicialmente proposta para zona rural, extensão essa considerada pela oposição ideia aristocrática do programa político administrativo do governo. (HONORATO, 2017, p. 1281-1282).

A Reforma, consubstanciada na implementação da escola alfabetizante mais aligeirada e estendida a toda a população paulista, pode ser sintetizada em cinco pilares, segundo Carvalho (2011b):

a) dar ao aluno o domínio dos instrumentos básicos de conhecimento, que o capacitassem a dar prosseguimento à sua própria educação científica; b) educar os sentidos, base do desenvolvimento infantil e do processo de aquisição do conhecimento; c) educar a inteligência, desenvolvendo a capacidade de raciocinar; d) educar a vontade, criando hábitos de conduta moralizados e cívicos; e) promover a cultura física, educando o corpo através de exercícios e atividades adequadas (CARVALHO, 2011b, p. 12-13).

Às vezes nem tanto compreendida nos fundamentos teóricos que a gestaram nem em seu caráter incluyente, mas recorrentemente criticada em sua implementação, a Reforma Sampaio Dória deixou um grande legado para o debate acerca da democratização do ensino brasileiro. Carvalho (2011b, p. 6) avalia essa reforma como “a primeira e mais controvertida das malogradas iniciativas republicanas de inclusão social generalizada das populações brasileiras”.

A Reforma gerou questionamentos que permaneceram nas décadas seguintes, como a crença generalizada de que o tempo de permanência do estudante na escola é o único responsável pela qualidade do ensino ministrado, o que pode ser constatado na afirmação de Favaro (2021, p. 63): “pode-se afirmar que a reforma foi um marco para a Educação brasileira, pois prenunciou problemas a serem enfrentados pelos gestores dos sistemas de ensino”.

A Reforma Sampaio Dória provocou o início da catarse do ensino enciclopédico que vigorou no nascente regime republicano. Sua influência desencadeou o que Nagle (1977) denominou de entusiasmo pela educação, buscando republicanizar a república. Por fim, a Reforma interferiu na dinâmica político-educacional que se seguiu na década de 1920, dando encaminhamento para um movimento de renovação da educação republicana no país, culminando no escolanovismo.

2.5 A Reforma Lourenço Filho (1922)

O cenário educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX caracterizava-se pelas elevadas taxas de analfabetismo e inexistência de um sistema nacional de educação básica que tivesse como princípio orientador a presença de um currículo comum a todas as escolas brasileiras (SILVA, 2019a).

O período que corresponde (1889-1930) é marcado por disputas pelo poder central. No plano social, têm-se experiências anarquistas e a organização da população operária. No campo político, a população brasileira ainda permanecia distante das decisões políticas, comprometendo seu acesso aos bens culturais necessários, a a educação primária (FÉRRER, 2015, p. 86).

As reformas educacionais conduzidas ao longo da década de 1920 se fundamentaram nos preceitos da escola ativa, na orientação pedagógica científicista, acompanhando sempre uma mesma tendência: a proposição de uma “educação universal, leiga e gratuita como uma solução para os problemas nacionais” (SILVA, 2019a, p. 27). Lourenço Filho concebia a educação como o elo da integração nacional. Sobre o ideal de Lourenço Filho, Coelho (2014, p. 25) pontua:

Como um dos intelectuais do movimento pela renovação da educação, acreditava que a disseminação da educação escolar colocaria o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. Ao idealizar um projeto para a nossa escola, Lourenço Filho retira-a do torpor burocrático que a caracterizava, lançando questionamentos acerca dos modelos pedagógicos existentes. Neste espaço, a criatividade também passa a ser valorizada, questão, que no seu conjunto, se opunha ao modelo tradicional vigente.

De acordo com Férrer (2015, p. 83), “de 1896 a 1930 Fortaleza passou por um processo de aparelhamento urbano-social”. No início do século XX, o Ceará vivia o desejo de se reinventar e se modernizar a partir da expansão de uma instrução pública mais científica, percebida como mecanismo capaz de promover o progresso. A burguesia comercial local, em conjunto com uma elite ilustrada e letrada, conhecedora das inovações capitalistas em território europeu e norte-americano tornaram-se fiéis representantes da necessidade de mudança do cenário econômico e social naquele estado, a partir de uma reforma educacional (CAVALCANTE, 2011).

Nesse período, o Brasil passava por uma grande efervescência intelectual inspirada no positivismo e no liberalismo, imbuída da necessidade de transformar o país em uma nação moderna, calcada nos ideais republicanos e na urgência de consolidação do novo regime. Para isso, a escola se tornaria o palco da desconstrução do ideário pretérito e sua reconstrução, sob um novo enfoque de nação, de sociedade, de desenvolvimento e progresso:

Nos estudos sobre a educação na Primeira República, percebe-se que o sistema de instrução pública trazia estratégias de implantação de novas representações de governabilidade, identidade nacional e sociabilidade. As bases que apoiaram esse sistema eram governamentais, responsáveis pela representação do país, cujos espaços ocupados estavam sendo desestruturados e os afrontamentos de ordens morais diversas produziram uma nova distribuição das representações de tempo moderno e sociedade civilizada. Nesse cenário nacional, a preocupação dos poderes públicos era construir, pela escolarização, um lugar de transição entre o arcaico e o moderno, entre a barbárie e a civilização (FÉRRER, 2015).

De acordo com Cavalcante (2011), o Ceará experimentava uma disputa de interesses entre distintas esferas da sociedade cearense e evidenciava a necessidade de iluminar as divergências por meio de modificações na instrução pública. Para a autora, “as disputas político-partidárias refletiam interesses diversos entre os setores primário e mercantil, o coronelismo e o liberalismo, o ensino tradicional de base jesuítica e/ou literária e o ensino ativo de inspiração científica” (CAVALCANTE, 2011, p. 32). Silva (2019, p. 26) complementa, afirmando que “as oligarquias estavam em declínio na década de 1920. Com o início da industrialização e o fortalecimento da burguesia, algumas ideias liberais passariam a ser úteis para os grupos políticos e econômicos que estavam no poder”.

A visão modernizadora do então presidente do Ceará, Justiniano de Serpa, levou para aquele estado um dos maiores intelectuais da educação brasileira, Lourenço Filho. A este, foi delegada a atribuição de transformar a educação cearense, por meio da ruptura com o tradicionalismo que vigorava no Estado: “em 1922, a convite do presidente Justiniano de Serpa, o educador paulista Manoel Bergstrom Lourenço Filho assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado do Ceará, acumulando com o cargo de professor da Escola Normal Pedro II” (FÉRRER, 2015, p. 83).

Elucida Cavalcante (2011) que a reforma educacional no estado do Ceará (1922-1924) foi dirigida por Lourenço Filho, com o apoio incondicional do presidente do estado, Justiniano de Serpa (1852-1923), homem das letras, grande entusiasta e defensor de uma reforma da instrução em seu estado.

Não se trata de imaginar o que Lourenço Filho teria sido, caso não lhe tivesse sido dada a oportunidade e a liberdade para dirigir no Ceará a segunda e talvez mais importante reforma da instrução pública que o Brasil conheceu naqueles idos da década de 1920, quando o Brasil ensaiava ser uma nação moderna (CAVALCANTE, 2011, p. 38).

A reforma educacional no Ceará não seria possível pela ação isolada de Lourenço Filho. O apoio do presidente do estado foi condição *sine qua non* para sua implementação, mas devem ser citados outros grandes intelectuais da terra e fiéis colaboradores de Lourenço Filho: João

Hippolyto de Azevedo e Sá, Edite Braga, Newton Craveiro e Joaquim Moreira de Sousa (CAVALCANTE, 2011).

A reforma empreendida por Lourenço Filho no estado do Ceará ficou conhecida como Reforma Serpa, em homenagem ao seu idealizador, o então presidente do Ceará, Justiniano de Serpa, que faleceu em 1923, com a reforma ainda em curso.

Justiniano Serpa era um intelectual e um republicano. Pretendia industrializar, modernizar, civilizar, higienizar – palavras e ações que andavam na ordem do dia – o Ceará. Seu governo foi próspero, em grande parte graças às obras contra as secas, que dinamizaram a economia do estado. Ao buscar indicação de um pedagogo que pudesse reformar o ensino, recebeu como sugestão o nome do jovem professor Lourenço Filho, que prontamente atendeu ao convite (SILVA, 2019a, p. 27).

Lourenço Filho recenseou a educação cearense e identificou o quantitativo de crianças em idade escolar fora das salas de aula. O intelectual percebeu que apenas 12% das crianças do estado estavam matriculadas e frequentando a escola. Em apenas um ano de trabalho, Lourenço Filho ampliou para 22% o número de crianças frequentando a escola (SILVAa, 2019). Em outro texto, a autora destaca:

Oito meses após a implementação da reforma liderada por Lourenço Filho, o número de matrículas no Ceará subiu 30% (de 19.360 para 25.725 estudantes), e a frequência, 50% (de 10.137 para 15.971). Embora fosse um incremento relevante, cabe considerar que, naquele ano, havia, no estado, 161.572 crianças em idade escolar. Quando Lourenço Filho deixou o Ceará, 22% das crianças frequentavam escolas (SILVA, 2019b, p. 51).

Para Cavalcante (2011), a reforma da instrução pública no Ceará se deu pela reformulação da Escola Normal, inspirada na experiência do moderno curso de pedagogia que Lourenço Filho havia levado para a Escola Normal de Piracicaba, São Paulo. Por meio de discursos eloquentes e convencedores da necessidade de pautar a reforma educacional nos princípios da escola ativa, Lourenço Filho tornou-se destaque diário nos jornais cearenses.

O Ceará teria funcionado como um grande laboratório das ideias da Escola Ativa, dando a Lourenço Filho um campo de ação inteiramente aberto às inovações pedagógicas propostas pelo ideário escolanovista, propiciando-lhe uma prática que nem mesmo a Sampa Dória terá sido possível, em face de ter durado a Reforma de 1920 tão pouco tempo, antes de ser interrompida por desacordos de natureza política (CAVALCANTE, 2011, p. 37).

Silva (2019b) salienta que Lourenço Filho recebeu influência de Claparède, Montessori, Decroly e Dewey. Sua proposta para reformar a instrução pública no Ceará fundamentava-se

em estudos psicológicos desenvolvidos no exterior. Lourenço Filho defendida uma educação mais ativa e menos bancária. A autora afirma que Lourenço Filho “acreditava que, dentro das escolas primárias, seria possível encontrar crianças mais aptas, às quais deveriam ser dadas condições para que prosseguissem nos estudos” (SILVA, 2019b, p. 51).

Sobre o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho no Ceará, Rafael e Lara (2011, p. 234) afirmam: “a proposta lourenciana trazia como característica aspectos da Educação Nova, que pregava que a educação deveria respeitar a fase de desenvolvimento da criança, devendo, portanto, a Educação no Jardim de Infância ser promovida respeitando este aspecto”.

Assinala Silva (2019a) que a Reforma Serpa começou com a formação continuada dos professores cearenses na Escola Modelo de Fortaleza, criada exclusivamente para qualificar os docentes do estado, por meio do estudo dos novos métodos de ensino. A reforma preconizava a aprendizagem autêntica da leitura e da escrita, utilizando os métodos analíticos de alfabetização.

O primeiro passo de Lourenço Filho foi qualificar os professores, através de cursos realizados na Escola Modelo de Fortaleza, bem como cursos de férias destinados aos educadores do Interior. Além disso, os professores da rede estadual passaram a ser contratados por concurso, admitindo-se docentes interinos somente quando não houvesse candidatos aptos (SILVA, 2019a, p. 28).

Inspirado nos princípios da Escola Nova e da aprendizagem ativa de John Dewey, a Reforma Serpa se expandiu de Fortaleza para todo o sertão do Ceará. Lourenço Filho percorreu o interior cearense, propondo a abolição dos livros didáticos, com exceção daqueles dedicados ao estudo da língua portuguesa, levando em conta a importância do método ativo como metodologia para proporcionar autonomia ao estudante durante o processo de construção do conhecimento (SILVA, 2019a).

Para Silva (2019a), era pequeno o número de professores qualificados para o magistério e a implementação das ideias propostas por Lourenço Filho encontrou resistência na cultura didática dos professores do ensino primário, pois a prática pedagógica que exerciam fundamentava-se no método pelo qual foram alfabetizados e ligeiramente formados (SILVA, 2019). Por outro lado,

a utilização de novos métodos e processos educacionais baseados em conhecimentos científicos, numa educação obrigatória, pública, leiga e gratuita como um dever do estado, pareciam caminhar em oposição ao ideário que uma grande parcela dos alunos, suas famílias e os professores haviam construído sobre a escola (COELHO, 2014, p. 25).

Em seu empreendimento reformista, Lourenço Filho levou em consideração as diferenças regionais, a especificidade do nordeste brasileiro e, notadamente, do espaço geográfico em que propôs e implementou sua reforma, pois “a psicologia torna-se instrumento do sistema pedagógico, criando as possibilidades de adaptação dos novos métodos à natureza e à individualidade do educando” (FÉRRER, 2015).

As descobertas da psicologia eram relevantes no pensamento de Lourenço Filho, em especial para compreender a natureza e a essência da aprendizagem infantil em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, linguagem necessária e imprescindível à aquisição de todos os outros conhecimentos.

Lourenço Filho, entre 1915 a 1921, publicou trabalhos de cunho pedagógico, resultado de pesquisas que realizou na área da Psicologia em que a criança é o foco principal. O referido autor escreveu sobre sua preocupação com a leitura das crianças, nos livros a que elas tinham acesso, ou não, colocando a importância da leitura para a formação da criança (RAFAEL; LARA, 2011, p. 231).

No projeto reformação da educação cearense, as diferenças individuais dos alunos eram consideradas e valorizadas como princípio democratizador da instrução. Em uma proposta que busca a universalização do ensino, a individualidade humana não pode ser desprezada, como nos alerta Coelho (2014):

Diferenças nas características culturais, nas expectativas sociais e nas formas de organização do pensamento dos alunos, não costumam integrar as formas de organização do currículo escolar, transformando-se, muitas vezes, em práticas uniformizadoras, tidas como ideais para todos os tipos de esforços e capacidades individuais. No entanto, nem todos os grupos têm as mesmas referências culturais em seu ambiente social, o que acarreta uma série de dificuldades para aqueles que não participam das mesmas experiências que a escola define como indispensáveis. Em geral estes alunos que não correspondem ao ritmo da escola, são marcados por atrasos de aprendizagem (COELHO, 2014, p. 27).

O receio e a insegurança em relação ao novo se expressavam. O excerto anterior é corroborado pela análise dos trabalhos elaborados pelas alunas do magistério e a preocupação com a integração de todos em um projeto educativo assentado no desejo de integração e unificação de todas as crianças:

As monografias da normalista da década de 1920 ajudam a reconstruir os temas que dominaram o debate pedagógico do período e as ideias que expressavam o caráter pedagógico renovador, base teórica para as novas professoras que sentiam dificuldades na aplicação das teorias pedagógicas no cotidiano escolar (FÉRRER, 2015, p. 88).

A proposta de Lourenço Filho não visava apenas os conteúdos escolares. Focava também nos comportamentos, no caráter normativo, orientando e sistematizando a ação docente ao aplicar o novo método pedagógico. A pedagogia passou a assumir uma função experimental, o fazer para aprender e compreender, uma ação intervencionista, de transformação da realidade por meio do método de ensino científico e técnico (FÉRRER, 2015).

Nas palavras de Férrer (2015), a reforma capitaneada por Lourenço Filho, no Ceará, traduziu a ideia de reforma enquanto política pública que marcou a realidade da educação cearense. Deu novas orientações pedagógicas e estabeleceu diretrizes gerais para o ensino no Estado. Saiu do plano do discurso e avançou para o campo da experimentação e comprovação.

2.6 A Reforma Anísio Teixeira (1922)

Góes Calmon (1874 - 1932) foi presidente do estado da Bahia entre 1924 e 1928. Ao assumir a presidência do Estado, Góes Calmon percebeu a situação precária em que se encontrava o ensino primário baiano. Para auxiliá-lo em seu empreendimento de reformar o ensino, Góes Calmon convidou Anísio Spínola Teixeira para assumir o cargo de Inspetor de Instrução Pública da Bahia (ROCHA, 2011).

Assinala Rocha (2011) que Anísio Teixeira tinha apenas 24 anos quando foi convidado a assumir a pasta da instrução pública na Bahia. Sua educação estava alicerçada em uma sólida formação religiosa e intelectual, adquirida nos colégios católicos vinculados à Companhia de Jesus (jesuítica). Assim, reformar a escola baiana com base nos princípios da laicidade do ensino era, para o intelectual, uma empreitada no mínimo contraditória.

Durante o período em que ocupou a Inspeção Geral de Ensino, teve de conviver com a sua religiosidade fervorosa vinda dos colégios jesuítas que frequentou, das congregações católicas das quais participou, ao mesmo tempo em que a valorização da experiência pela prática política familiar o colocava em situação de conflito (ROCHA, 2011, p. 63-64).

Ao convidar Anísio Teixeira para administrar a Inspeção de Instrução Pública da Bahia, Góes Calmon entregou um livro a Anísio, Métodos Americanos de Ensino, sugerindo a ele que o traduzisse e fizesse sua leitura (ABREU, 1960). A obra “trazia um modelo de educação que rompia com a escolástica européia e apresentava as escolas americanas como um novo modelo de escola, onde o ato físico precedia o pensar” (LUZ, 2009, p. 87).

Para se alinhar aos ideais da Pedagogia Nova e se afastar um pouco das firmes convicções escolásticas, Anísio Teixeira fez várias viagens de estudos à América do Norte,

onde começou a receber a influência do ideário de John Dewey, e à Europa, onde conheceu educadores e colégios que aplicavam os princípios da Escola Nova. Nos Estados Unidos, Anísio Teixeira permaneceu dez meses na Columbia University, realizando o curso do Teachers College. Ao longo dessas incursões nos Estados Unidos e na Europa, Anísio Teixeira conciliou o humanismo científico que a religiosidade jesuítica sempre tentou afastar de sua formação religiosa (ROCHA, 2011).

Durante o período em que ocupou a Inspeção Geral de Ensino, teve de conviver com a sua religiosidade fervorosa vinda dos colégios jesuítas que frequentou, das congregações católicas das quais participou, ao mesmo tempo em que a valorização da experiência pela prática política familiar o colocava em situação de conflito (ROCHA, 2011, p. 63-64).

Inicialmente, ainda sob a influência religiosa, Anísio Teixeira mostrava-se contrário à proposição de uma escola única e à liberdade de ensino, sob o argumento de que essa escola não era exequível, pois não conseguiria desenvolver, de forma igualitária, inteligências tão distintas, como a do camponês, do industrial, do letrado ou do artista (ROCHA, 2011). Sobre o controle estatal da educação, Anísio Teixeira “considerava fato grave o monopólio da educação pelo Estado” (ROCHA, 2011, p. 66).

A escola primária deveria ser uma prioridade, principalmente para a grande parte da população escolar que vivia no campo, e assim possibilitar às pessoas o acesso ao conhecimento tanto teórico quanto prático. Era necessária uma educação ampla que combatesse, especialmente, as imagens preconceituosas em relação ao interior do país e que estavam há muito presentes na mentalidade dos professores e nos seus discursos políticos sobre educação (LUZ, 2009, p. 82).

Essas posições anisiananas foram se reconfigurando por meio de seu convívio com educadores norte-americanos e europeus. Com o passar do tempo e, diante da necessidade de negociar com o mundo político, Anísio Teixeira foi afastando de seus posicionamentos e convicções fundamentadas no viés católico e se aproximando dos ideais da escola ativa (ROCHA, 2011).

A primeira iniciativa de Anísio Teixeira, em conjunto com Góes Calmon, foi elaborar normativas para regulamentar a educação extremamente deficiente no Estado. Após intenso debate dentro da comissão encarregada de elaborar o texto, em 1924 a proposta de lei foi enviada à Assembleia Estadual. A maioria dos deputados eram opositores a Góes Calmon, por isso, Anísio Teixeira optou por nomear o texto como uma proposta de aperfeiçoamento do ensino escolar, e não uma reforma propriamente dita (ROCHA, 2011).

No ano seguinte, 1925, uma nova composição da câmara favoreceu o executivo estadual. A proposta recebeu novas emendas e foi reexaminada. Em 14 de agosto de 1925, o projeto foi aprovado por meio da Lei Estadual nº 1.846, regulamentando a Reforma da Instrução Pública do Estado da Bahia, com 268 artigos. Quatro meses depois, o governo baixou o Decreto nº 4.218, de 30 de dezembro de 1925, aprovando o Regulamento do Ensino Primário e Normal, com 825 artigos (ROCHA, 2011).

O texto base que se consubstanciou na Lei Estadual nº 1.846/1925 foi elaborado com base na concepção que Anísio Teixeira tinha sobre o ser humano. Uma concepção que considerava o homem em três dimensões: cívica, moral e intelectual (ROCHA; SIQUEIRA FILHO, 2016) e tinha como meta tentar “dar conta de problemas históricos da educação baiana” (LUZ, 2009, p. 109).

Embora a educação pública não fosse campo de domínio de Anísio Teixeira, pois toda sua formação fora conquistada em colégios particulares de orientação católica, o reformador deu destaque à necessidade de transformar a alfabetização em um mecanismo que retirasse da população sertaneja a condição de analfabetos e desenvolvesse o nível mental e moral dessa parcela da população, promovendo a integração dessas pessoas à sociedade (ROCHA, 2011).

Ao assumir o cargo de Inspetor de Instrução Pública da Bahia, Anísio Teixeira encontrou a escola primária baiana em condição deplorável: instalações físicas inadequadas, falta de material didático e professores sem formação específica para o magistério. Destaca Rocha e Siqueira Filho (2016, p. 663) que Anísio Teixeira “encontrou o ensino caracterizado por uma organização pedagógica rotineira e pobre”. Os autores prosseguem, observando que “de um lado, o ensino público desestruturado e insuficiente para atender a população; do outro, o ensino privado organizado e seletivo” (ROCHA; SIQUEIRA FILHO, 2016, p. 663).

A realidade do ensino primário baiano, em 1923, registrava a presença de 630 escolas elementares isoladas e um grupo escolar, além de pouco mais de 500 escolas a cargo dos municípios. A matrícula das escolas estaduais era de 23.428 alunos e não se tinha informação da matrícula das escolas municipais. Havia uma dispersão com relação ao ensino primário estadual e municipal. No ano de 1924, frequentavam a escola 1,35% da população total do estado e 15% da população em idade escolar. As escolas elementares funcionavam em casas residenciais inadequadas e cerca de 170 funcionavam isoladamente em salas alugadas e as poucas que tinham prédio próprio eram residências de professor, as quais não apresentavam as mínimas condições de higiene, sempre condenadas pela higiene escolar. O mobiliário escolar era inexistente; não havia, por parte do poder público, tal preocupação, e o aluno acabava dando à escola mesas e cadeiras. O grande problema para o ensino eram as instalações físicas e a falta de material escolar, de livros, e com professores sem a devida qualificação (ROCHA, 2011, p. 69-70).

Argumenta Rocha (2011) que a reforma empreendida pela Lei Estadual nº 1.846/1925 determinava o ensino laico e obrigatório a todas as crianças com idade de 7 a 12 anos, pois o índice de evasão no ensino primário era de 90% da população em idade escolar obrigatória. Aos pais ou tutores que descumprissem o dispositivo legal eram aplicadas severas multas.

Com a aprovação da Lei n. 1846 de 14 de agosto de 1925, o ensino na Bahia ficou estruturado, de acordo com seu artigo 2º, da seguinte forma: ensino infantil; ensino primário elementar; ensino primário superior; ensino complementar; ensino normal; ensino secundário; ensino profissional; ensino especial (ROCHA; SIQUEIRA FILHO, 2016, p. 665-666).

Assinala Rocha e Siqueira Filho (2016, p. 662) que um dos maiores desafios enfrentados por Anísio Teixeira foi “reorganizar o ensino público primário, carente de investimento⁴², com limitado orçamento à sua disposição”:

Emquanto, nos referimos a esses numeros entristecedores do ensino primario, devemos registrar que a Bahia, que não possuia em 1923 uma escola primaria publica organizada e em condições de eficiencia, nem siquer em sua Capital, contava com um Gymnasio official montado com luxuosa liberalidade se o comparassemos com as classes elementares, varios collegios secundarios particulares, uma Faculdade de Direito, uma Escola Polytechnica e uma Faculdade de Medicina, considerada como uma das mais notaveis do paiz (TEIXEIRA, 1928b).

Anísio Teixeira dividiu o ensino primário em duas etapas: o ensino primário elementar⁴³ e o ensino primário superior⁴⁴. O ensino elementar era ministrado em quatro anos nas escolas da zona urbana e três anos para as escolas rurais. Por sua vez, o ensino primário superior tinha duração de três anos, aprofundava os conhecimentos adquiridos no primário elementar e preparava o aluno para o mundo do trabalho (ROCHA, 2011).

⁴² Cf. Luz (2009, p. 98), a Bahia era um dos Estados que menos investia no ensino primário. Aplicava para fins educacionais, apenas 4,9% de sua renda, à frente apenas de Pernambuco que investia 3%, enquanto Santa Catarina, o Estado que mais investia, empregava 21% de sua renda, seguido do Ceará, 17,8% e por São Paulo, 16, 9%.

⁴³ Cf. Rocha (2011, p. 72), a escola primária elementar focava no ensino de três fundamentos: ler, escrever e contar. A esses conhecimentos, os alunos aprendiam noções de história, geografia, ciências físicas e naturais e suas aplicações às indústrias locais e à agricultura, desenho, trabalhos manuais e domésticos, música, educação física e cívica.

⁴⁴ Cf. Rocha (2011, p. 73), a escola primária superior foi organizada segundo o sexo, dividida em masculina e feminina, com três anos de duração, objetivo ampliar a educação ministrada na escola elementar e oferecer uma instrução especial que ministrasse instrução cívica, direito usual, língua vernácula, matemática elementar, noções de geografia e história, em especial do Brasil e da Bahia, noções de ciências físicas e naturais e higiene, desenho, sobretudo o desenho profissional, trabalhos manuais, ensino técnico e profissional e comercial da região onde seria instalada a escola.

Rocha e Siqueira Filho (2016, p. 666) observam que “o ensino primário completo [...] tinha a duração de seis anos para as comunidades rurais e sete anos para os alunos das áreas urbanas”. Assim, o ensino primário foi unificado no Estado, e a escola assumiu a função de alfabetizar e educar, levando em consideração das peculiaridades sociais e geográficas da Bahia (ROCHA, 2011).

Pontua Rocha (2011) que o currículo proposto por Anísio Teixeira para o ensino primário inspirava-se no modelo da educação norte-americano, que considerava o desenho e os trabalhos manuais como disciplinas importantes para promover o desenvolvimento e a realização pessoal dos alunos. Nas palavras de Anísio Teixeira (1928a, p. 45), essas disciplinas consolidavam “o sentido de vida, de educação ativa e de educação do esforço e de iniciativa e vontade individual”.

Esta proposta para o ensino primário era eminentemente inovadora para os padrões tradicionais estabelecidos e arraigados. Revelavam as preocupações advindas de uma nova filosofia, defendida por John Dewey. O trabalho educativo pautava-se pelo exercício de hábitos de observação e raciocínio para despertar nos alunos o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade. Neste caminho as noções de literatura e história eram consideradas fundamentais, assim como o domínio da língua vernácula, instrumento de pensamento e de expressão. Destacava-se também o trabalho com atividades manuais e treinamento físico para desenvolvimento integral do educando. Anísio Teixeira partia do princípio de que investir em educação é vital para a construção de uma sociedade mais justa e moderna, com oportunidades para todos. Essa foi a linha mestra para a organização do programa de ensino que subsidiou a reforma educacional (CARBELLO, 2016, p. 4).

O artigo 64 da Lei Estadual nº. 1.846, de 14 de agosto de 1925, estabeleceu as disciplinas que integravam o currículo e o programa de ensino para as escolas baianas, conforme detalhamento no Quadro 12.

Quadro 9 – Matérias do programa de ensino da escola pública da Bahia

(continua)

ESCOLAS URBANAS	ESCOLAS RURAIS
Lingua vernacula	Lingua vernacula
Calligraphia	Calligraphia
Arithmetica	Arithmetica
Noções de Geometria	Noções de Geometria
Geographia do Brasil e da Bahia	Noções de Geographia e Historia, sobretudo do Brasil e da Bahia
Noções de Historia do Brasil e da Bahia	-
Instrução moral e civica	-
Noções de sciencias phisicas e naturaes applicadas e hygiene	-
Desenho	Desenho
Trabalhos domesticos	Trabalhos domesticos

Quadro 9 – Matérias do programa de ensino da escola pública da Bahia
(conclusão)

ESCOLAS URBANAS	ESCOLAS RURAIS
Trabalhos manuaes e prendas	Trabalhos manuaes e prendas
Exercicios gymnasticos	Exercicios gymnasticos
Canto	Canto
-	Agricultura ou industrias locais

Fonte: Bahia (1925, p. 190)

Algumas disciplinas (matérias) incluídas no currículo escolar proposto por Anísio Teixeira eram imprescindíveis para que a modernização e a “revolução” do ensino primário fosse efetivamente implementadas na escola elementar da Bahia:

Nos programas da escola primária elementar foram incluídas as matérias de Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais. Eram disciplinas indispensáveis para a modernização do ensino, denominação que Anísio preferia, por achar o termo “reforma” inexpressivo para a grande revolução que se desejava. O ensino da geometria deveria ser ministrado de um modo intuitivo e prático. O ensino de desenho, como o de trabalhos manuais, deveria ser essencialmente educativo, possibilitando à criança transformar seu pensamento em ação (LUZ, 2009, p. 90).

Embora a duração do ensino primário urbano fosse ligeiramente maior que a duração do ensino primário rural, os currículos das duas escolas eram bastante semelhantes. O plano curricular da escola urbana contemplava treze matérias, enquanto o currículo da escola rural abordava onze disciplinas. Instrução Moral e Cívica e Noções de Ciências Físicas e Naturais Aplicadas e Higiene eram matérias que constavam apenas no currículo da escola urbana. Por outro lado, a escola rural ganhava outro componente curricular, inexistente na escola urbana: Agricultura ou Indústrias Locais (Quadro 12), pois “um dos seus principais objetivos era a criação de um outro modelo de escola, preparando a criança para o meio em que vive” (LUZ, 2009, p. 97).

Visando à modernização do ensino primário, Anísio Teixeira promoveu a aplicação de testes psicológicos em algumas escolas da Bahia, com o intuito de que os resultados apurados nos testes de inteligência favorecessem a organização das classes por nível cognitivo, uma tentativa de homogeneizar as classes segundo o conhecimento das crianças e, ao mesmo tempo, propiciar a aprovação dos alunos. Anísio Teixeira optou pelos testes da revisão Terman⁴⁵ (ROCHA, 2011).

⁴⁵ Em 1905, os franceses Alfred Binet e Théodore Simon criaram uma escala de medição da inteligência com finalidade psicopedagógica, visando medir a capacidade mental das crianças e, a partir dos resultados, identificar as crianças que precisaram ser alocadas em programas especiais de educação. De acordo com Scheeffér (1962, p. 20), Lewis Terman fez uma revisão dessa escala, visando adaptá-la à população norte-

Para Anísio Teixeira, a função da escola primária ultrapassava a ideia de alfabetizar. Além de ensinar a leitura e a escrita, a escola elementar tinha um cunho educativo e formador da personalidade infantil, necessitando de programas escolares adaptados aos interesses e capacidades da população infantil, em suas diferentes faixas etárias:

O inspetor de ensino explicitou o caráter educativo da escola primária, argumentando que essa escola devia procurar desenvolver a personalidade da criança, sua inteligência, “cultivar sua vontade” e prepará-la para a vida, estimulando o sentimento de coragem, de iniciativa e de independência (ROCHA, 2011, p. 71).

Rocha (2011) enfatiza que a escola elementar baiana foi organizada pelo antigo empirismo pedagógico: “effectivamente, nesses adiantados principios do seculo vinte, o serviço de educação publica ainda estava jungido á velha orientação colonial de educação para uma classe fina da sociedade” (TEIXEIRA, 1928b), impondo um contraste entre a capital e o interior do estado:

A escola primária por não ter sido pensada para ter como referencial o sertão e o interior, não tinha nenhuma possibilidade de compreender e trabalhar a realidade do mundo rural. Ela preparava os alunos para vivenciarem uma cultura cidadina. Isso explicava a necessidade premente de se conhecer o Brasil, o sertão, o interior pouco analisado e ainda desconhecido, mas que precisava ser levado em consideração no cotidiano escolar, na prática docente efetiva (LUZ, 2009, p. 96-97).

Com a chegada de Anísio Teixeira na Diretoria Geral da Instrução Pública na Bahia, a escola elementar começou a ser substituída por uma nova escola, assentada nas metodologias científicas e nos saberes já produzidos pela psicologia experimental e pela biologia. Para renovar, a escola “devia orientar-se por três princípios: 1) o ensino pela ação que deve substituir o ensino pelo aspecto; 2) o ensino deve ser fundado no interesse da criança; 3) a escola deve preparar a criança para a missão de adulto” (ROCHA, 2011, p. 76).

A concepção e a percepção de escola primária construídas por Anísio Teixeira podem ser conhecidas por meio do relatório que o intelectual produziu e encaminhou ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, Bráulio Xavier da Silva Pereira:

americana. A revisão, conhecida como teste Stanford-Binet ou Binet-Terman. O princípio usado para o padrão proposto por Terman foi fazer coincidir, no nível considerado intelectualmente médio a idade cronológica (I.C.) com a idade mental (I.M.), resultando um Q. I. igual a 100. Assim uma criança de 5 anos, dotada de nível mental médio, obteria no teste uma idade mental de 5 anos, e o seu Q. I. seria igual a 100.

Essa escola primaria deve ser, na forma da lei fundamental do ensino, sobretudo educativa, buscando exercitar nos meninos os habitos de observação e raciocinio, despertando-lhes o interesse pelos ideaes e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e historia patria, fazendo-os manejar a lingua portugueza como instrumento de pensamento e da expressão; guiando-lhes as actividades naturaes dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos praticos e manuaes; cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento physico com exercicios e jogos organizados e conhecimento das regras elementares de hygiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino ás particularidades da região e do ambiente bahiano (TEIXEIRA, 1928b).

Rocha (2011, p. 77) destaca que, a respeito da aprendizagem infantil, Anísio Teixeira acreditava que “a criança aprende pela sua própria experiência. Os conhecimentos que lhes são ministrados na escola devem levar em conta as experiências da criança. Tudo deve ser transformado em trabalho pessoal, em representações e criações próprias das crianças”.

Além dos altos índices de analfabetismo e das elevadas taxas de deserção escolar antes da conclusão do ensino primário, Anísio Teixeira defrontou-se com outro problema na instrução pública baiana: a formação dos professores primários. Por isso, investiu no processo formativo dos docentes, pois “os professores regentes das escolas, além de não diplomados, em muitos municípios, eram pessoas que apenas possuíam rudimentos de uma cultura primária” (ROCHA, 2011, p. 75).

De acordo com Carbello (2016), Anísio Teixeira “investiu na profissionalização e capacitação docente, na estruturação e expansão do sistema educacional, na revisão dos programas” (CARBELLO, 2016, p. 3).

O trabalho docente era vital em toda a proposta de reorganização do ensino. Anísio Teixeira acreditava que sem investimento nele pouco se efetivaria, por isso insistia por diferentes vias para tentar elevar a educação ao primeiro plano nos compromissos políticos e econômicos do Estado (CARBELLO, 2016, p. 3).

Rocha (2011) comenta que, para contornar a questão, Anísio Teixeira promoveu um curso de férias em 1927, visando modernizar a educação primária no Estado, articulando teoria e prática. Abordava os conteúdos a serem ensinados e a forma como deveriam ser ministrados aos alunos (ROCHA, 2011).

A reforma do ensino preconizou que o ensino normal, com duração de quatro anos, deveria ser reorganizado no intuito de oferecer dois anos de estudos iniciais voltados para a cultura geral e propedêutica e os dois anos seguintes para a cultura profissional, principalmente o último ano, em que o aluno deveria dedicar-se à prática escolar e de ensino (ROCHA, 2011, p. 75).

No início, o curso normal abordava os conteúdos clássicos e, ao final, o estudante se dedicaria à prática de ensino, voltada para “ensinar a ensinar, intensificando o estudo da didática com exercícios diários nas escolas de aplicação” (BAHIA, 1925, p. 202).

Quanto à formação do professor para atuar no ensino primário, foram criadas uma escola normal na capital e três em cidades do interior, com duração de quatro anos, sendo três anos para o curso propedêutico ou de habilitação pedagógica, com ênfase no preparo científico do aluno, e um ano para o curso profissional ou de proficiência didática (ROCHA; SIQUEIRA FILHO, 2016, p. 667).

Com essa organização curricular, Anísio Teixeira tentou corrigir a (de)formação docente, possibilitando aos futuros professores o acesso à cultura geral, aos métodos didáticos ativos e ao exercício de uma prática pedagógica voltada exclusivamente para atender às necessidades da realidade educacional da Bahia, historicamente marcada pela desigualdade de oferta e/ou pela estrutura dualista.

Embora a proposta capitaneada por Anísio Teixeira tenha enfrentado sérios problemas como as dificuldades financeiras do caixa estatal, a quase inexistência de grupos escolares, fiscalização deficiente e acentuadas diferenças entre o litoral e o sertão baiano, a reforma da instrução pública na Bahia foi um movimento renovador importante para estimular reformas em outros estados da federação em condições semelhantes àquelas encontradas na Bahia. Paraphrasing Luz (2009), ainda que os grupos escolares não fossem expressivos no Estado e o quantitativo de escolas isoladas superasse o número de escolas reunidas⁴⁶, Anísio Teixeira conseguiu produzir na escola primária baiana um espaço plural de convivência e aprendizagem, no qual era comum a partilha do espaço escolar por brancos, negros e mulatos.

2.7 A Reforma Francisco Campos (1926-1930)

Outra reforma que eclodiu nos tempos da Primeira República foi capitaneada por Francisco Luís da Silva Campos, Secretário do Interior de Minas Gerais, na gestão de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que governou o Estado no período compreendido entre 1926 e 1930. De acordo com Bomeny (2015), o sucesso dessa reforma foi possível, em grande medida, por meio do apoio incondicional do Inspetor Geral de Instrução Pública, Mário Casassanta.

⁴⁶ De acordo com Minas Gerais (1962), as Escolas Reunidas eram uma modalidade de escola primária constituída pelo agrupamento de, pelo menos seis classes instaladas em um só prédio, dirigidas por um dos professores e com a matrícula total mínima de 240 alunos.

Imbuído dos ideais defendidos pelo movimento escolanovista que se consolidava ao longo daquela década, Francisco Campos propôs e implementou uma das mais importantes e profundas reformas da educação primária pública mineira e a reestruturação da Escola Normal, com influência higienista⁴⁷, viés moral e cívico e, sobretudo, balizada pelo ideal escolanovista. Oliveira (2011, p. 30) destaca que a Reforma Francisco Campos se destacou das outras que a antecederam “porque introduziu os ideais educacionais da ‘escola nova’, o que fez dela a pioneira no país” (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

A escola primária idealizada por Francisco Campos tinha como principal alvo a formação dos alunos. Uma formação que subsidiasse as crianças a compreender a inserção da escola entre a família e a sociedade e seu papel como instrumento de construção de saberes, dentre eles os direitos e deveres, necessários à construção da pátria desejada e exemplar.

“A escola é uma comunidade, que tem seu lugar entre a sociedade e a família. Como auxiliar desta, cumpre-lhe preparar os alumnos para cidadãos. E' ella collaboradora da familia e da sociedade na obra da civilização” (MINAS GERAIS, 1927b, p. 1556).

A Reforma Francisco Campos interferiu no interior do cotidiano e das práticas exercidas na escola primária, alterando métodos, metodologias e dinâmica do trabalho pedagógico. Paralelamente, proporcionou às professoras condições de aperfeiçoamento profissional, participação em congressos educacionais e a acesso à produção científica da época (YAZBECK; CAPELLE, 2008).

Citando Biccás (2011, p. 166), “a remodelação delineada visava transformar a escola primária, libertando-a da concepção de criança como receptáculo de conhecimentos e da ideia de que o objetivo do ensino é oferecer noções desconectadas ao espírito infantil”.

Tendo a criança como motivo único de existência da escola, a aprendizagem dos alunos deveria ser capaz de construir uma estrutura de conhecimentos úteis para o aluno, para a sociedade e para a civilização (Estado). Para serem produzidos consistentemente, a escola precisava abandonar métodos descritivos e/ou abstratos e abraçar métodos modernos, cujas aprendizagens resultassem em saberes consistentes e sólidos. Partindo dessa premissa, a escola primária trazia o aluno para o centro do processo pedagógico, embora não desconsiderasse a

⁴⁷ Cf. Ferreira (2015, p. 185-186), caberiam ao diretor, professor, lente ou mestre associar o atraso com a sujeira, a feiúra, a doença, a ignorância, a loucura, a vadiagem, a contestação e o progresso a ingredientes como a limpeza, a saúde, a disciplina, produtividade e a lucratividade. [...] A educação e sua escola transformaram-se em poderosos instrumentos de controle social e de veiculação ideológica a fim de neutralizar os conflitos, controlar a cisão política e manter a estabilidade social.

importância de um quadro docente constituído por professores altamente qualificados, aderidos de corpo e alma à nova proposta.

O programa do ensino primário para as escolas públicas de Minas Gerais, aprovado em 22 de dezembro de 1927, por meio do Decreto nº 8.094, buscava inspiração em pesquisadores estrangeiros para incitar e conquistar a adesão dos professores mineiros à proposição de reforma da escola primária. O programa recomendava a leitura do livro “Coração”, de autoria do italiano Edmondo de Amicis (1846-1908), cuja finalidade era, segundo Bastos (1998, p. 31) “educar e moldar o leitor, na perspectiva de ensinabilidade da moral e das virtudes cívicas, fortalecendo o carácter nacional do futuro cidadão”.

Para acentuar o desejo de mudança de mentalidade dos professores, o programa oficial do ensino primário não abria mão de axiomas postulados por autores estrangeiros, como Pestalozzi (1746-1827), ao afirmar que “o conhecimento começa em torno do homem e dahi se estende concentricamente” (MINAS GERAIS, 1927b, p. 1557) e de Comenius (1592-1670), ao afirmar que “a instrução deve principiar por uma observação real das cousas, e não por uma descrição verbal” (MINAS GERAIS, 1927b, p. 1557).

Francisco Campos deslocou o foco do trabalho escolar: da ênfase que era dada ao papel docente, o eixo da atividade pedagógica foi projetado no aluno, que se tornou centro dos esforços e da ação da escola. Essa era a razão de ser da escola: “o problema da escola não está em ensinar, e sim em aprender. O caso a resolver é o aluno, e não o professor. Para aquelle e não para este, é que se fez a escola” (MINAS GERAIS, 1927b, p. 1561). O método Lições de Coisas balizaria a ação docente e o processo pedagógico:

Nesses conceitos se acha expresso o estudo da natureza e da sociedade, mediante o methodo intuitivo. São lições da vida pratica que a escola primaria ha de proporcionar aos alumnos. Por meio da observação e da experiência é que ella terá de ministrar o ensino. Fazer, antes de tudo, que os alumnos comprehendam a vida da familia, da sociedade e da propria escola. Desse modo, a escola tornar-se-á officina de aprendizagem social. Com a collaboração do professor, os alumnos irão fazer de si mesmos cidadãos prestantes, cumprindo desde logo seus deveres na escola, em casa e na cidade, vivendo correctamente dentro das expansões naturaes da meninice, applicando sua actividade na aquisição de conhecimentos, fortalecendo gradualmente o poder de attenção, formando um ideal, que procurarão realizar com toda a perseverança (MINAS GERAIS, 1927b, p. 1557).

A Reforma Francisco Campos ficou marcada por quatro instrumentos e/ou estratégias que subsidiaram as iniciativas de reformulação do ensino primário e da Escola Normal: (1) o

Regulamento do Ensino Primário; (2) a introdução do Método Decroly⁴⁸, em comunhão com o método intuitivo; (3) a remodelação da Revista do Ensino; e (4) a Escola de Aperfeiçoamento. Em conjunto, essas diligências encabeçaram, nortearam e viabilizaram as mudanças implementadas na educação mineira ao longo da década de 1930 e se estenderam para os anos seguintes.

As iniciativas tomadas conjugavam a renovação do ensino primário com a reorientação na formação de professores, elaboração de manuais e revistas, realização de congressos e conferências, oferta de cursos, envio de professores brasileiros para o exterior e contratação de professores estrangeiros. A renovação do ensino primário dependia, dentre outras coisas, da preparação dos professores, ou seja, da qualidade dos cursos normais que formavam tais professores que seriam diretamente responsáveis pela educação das crianças (FAZZI; OLIVEIRA; CIRINO, 2011, p. 59).

Por meio do Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, Francisco Campos aprovou e publicou o Regulamento do Ensino Primário. O regulamento dividiu esse nível de escolarização em duas categorias: o fundamental, que compreendia as escolas infantis (jardins de infância e escolas maternais), com duração de três anos, e o complementar, que correspondia às escolas primárias. Ressaltamos que o nível complementar apresentava, como uma de suas finalidades, a preparação técnica para o trabalho (MINAS GERAIS, 1927a).

O Regulamento reforçou a obrigatoriedade da frequência escolar e estabeleceu diretrizes sistematizadas de recenseamento e estatística escolar, que forneceriam as informações necessárias ao planejamento da educação elementar estadual. O documento trouxe algumas inovações, tais como a agremiação dos alunos em clubes de leitura, auditórios⁴⁹ para recitação, apresentação de coral, palestras e conferências, pelotões de saúde e escoteirismo. Percebe-se, também, a valorização da atividade física, a adoção de medidas de higienização, incentivo à formação moral e cívica dos alunos, além da comemoração de datas históricas e personagens que contribuíram para a história de Minas Gerais e do Brasil (MINAS GERAIS, 1927a).

⁴⁸ Cf. Assolini (2018), o método Decroly (ou ideovisual) é um dos mais conhecidos métodos globais. Foi criado no início do século XX, pelo belga, Jean-Ovide Decroly (1871-1932), um dos pioneiros da Escola Nova na Europa. Como os demais escolanovistas, Decroly pregava a importância da atividade, da ação e da cooperação na organização do trabalho pedagógico. As bases filosóficas da escola decroliana estão ancoradas na obra do suíço Jacques Rousseau (1712-1778). Suas ideias se aproximam, também, dos trabalhos dos norte-americanos John Dewey (1859-1952) e William Heard Kilpatrick (1871-1965), e do suíço Édouard Claparède (1873-1940). A escola proposta por Ovide Decroly defendia o respeito à personalidade infantil, seus interesses, o ritmo natural de desenvolvimento biopsicossocial e os modos peculiares que a criança vê o mundo.

⁴⁹ Cf. Yazbeck e Capelle (2008), além de instruir, os auditórios cultivavam hábitos socializantes e educativos nos estudantes. Realizados quinzenalmente, os auditórios reuniam representantes dos quadros administrativo e docente dos grupos escolares e, sobretudo, os estudantes.

O Decreto criou o Conselho Superior da Instrução, dividindo-os em duas instâncias de atuação e intervenção: a seção administrativa, composta pelo Secretário do Interior e o Inspetor Geral da Instrução Pública, e a seção técnica. O Secretário do Interior e o Inspetor Geral da Instrução Pública eram membros naturais das duas categorias do Conselho Superior de Instrução, mas a seção técnica era formada por uma equipe multidisciplinar:

Art. 55 - A secção technica será composta:

- a) do Secretario do Interior;
- b) do Inspetor Geral da Instrução Pública;
- c) de um medico escolar;
- d) do director da Escola de Aperfeiçoamento;
- e) dos professores de pedagogia e methodologia da Escola Normal da Capital e de methodologia e psychologia educacional da Escola de Aperfeiçoamento;
- f) de tres directores de grupos escolares;
- g) de uma directora do Jardim de Infancia;
- i) de duas professoras do ensino primário (MINAS GERAIS, 1927a, p. 1158).

A criação do Conselho Superior da Instrução foi uma importante instância administrativa criada no interior do Regulamento do Ensino Primário, aprovado em 1927. Por meio de sua esfera técnica, o Conselho Superior de Instrução tornou possível fazer as alterações necessárias desejadas por Francisco Campos para a escola pública primária.

Além de reconstruir o espaço físico e o equipamento do ensino público primário, Francisco Campos buscou alterar as relações interpessoais dentro do espaço escolar. Para isso, estimulou o espírito associativo infantil, a colaboração, a recreação e as relações humanas entre professor e aluno, colocando o estudante como sujeito ativo no processo pedagógico (CARVALHO, 2013).

Uma segunda modificação engendrada com o advento da Reforma de Francisco Campos foi a indicação do método ideovisual de Decroly para a escola primária (sem descartar o método Lições de Coisas). Trata-se de um método ativo, que coloca o aluno como principal agente do processo ensino-aprendizagem e centro do processo educativo. Para Ferrari (2008), a escola decroliana pressupõe que a aprendizagem parte da realidade imediata e concreta do aluno. Os desafios propostos aos alunos integram projetos de trabalho individual e em grupo. De acordo com os postulados do método Decroly, as aprendizagens são construídas a partir de situações reais, da vivência das crianças. A apreensão de um conteúdo está intimamente ligada à abordagem interdisciplinar do tema, e não pelo caminho oposto, ou seja, por uma perspectiva ou análise fragmentada dos fenômenos.

Encontramos no Regulamento do Ensino Primário de 1927, a indicação do método Decroly, tanto para a escola infantil, quanto para a escola primária. O parágrafo 6º do artigo

233 do regulamento traz: “preparar a creança para receber com proveito a instrucção primaria, iniciando-a na leitura, escripta, desenho e calculo, por meio de jogos adequados, recommendando-se para esse fim o methodo Decroly” (MINAS GERAIS, 1927a, p. 1212). Em seguida, os princípios do método Decroly são declarados na letra do artigo 252:

As materias que constituem o programma do ensino primário não devem ser ensinadas como si fossem fins em si mesmas, mas como meios de desenvolver o raciocínio, o julgamento e a iniciativa das creanças, offerecendo-lhes oportunidade de exercer o seu poder de observação, de reflexão e de invenção e de aplicar as noções adquiridas” (MINAS GERAIS, 1927a, p. 1216).

O método Decroly espelhava os ideais escolanovistas e a busca por uma pedagogia renovada e moderna, atenta às necessidades de formação do cidadão republicano, vindo ao encontro da proposta de reforma empreendida por Francisco Campos. O número 41 da Revista do Ensino, datada de janeiro de 1930, elucida em vários trechos a indicação do método Decroly quando da chegada do início do ano letivo. Trouxemos um fragmento do periódico, confirmando a importância de tal método para a Reforma:

Ella já está a observar-nos a attitude, o gesto, o olhar. Ella escuta a nossa voz, pondera as nossas palavras, recolhe os nossos pensamentos. E vae desde já induzindo conclusões a nosso respeito, pesando a nossa cultura, medindo o nosso character. E julgando. As crianças são grandes juizes. Juizes puros, altos, verdadeiros (MINAS GERAIS, 1930, p. 1).

Uma terceira estratégia para conduzir e implementar a reforma educacional está relacionada à intensa utilização do impresso pedagógico de circulação mensal: a Revista do Ensino. Esta revista, reformulada em 1925, visava manter os profissionais da educação informados sobre os feitos no campo da educação, socializar histórias e vivências docentes que pudessem inspirar o quadro de professores públicos primários de Minas Gerais, difundir teorias pedagógicas, métodos e metodologias de ensino, além de manter os professores unidos sob um mesmo propósito: melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica.

A Revista do Ensino nasceu com o prelúdio do período republicano. Apresentou grande longevidade, embora tenha vivido um período de interrupção, logo após sua criação, conforme declaram Rodrigues e Biccas (2015, p. 154): “a Revista do Ensino foi criada originalmente em 1892, no governo do presidente da província de Minas Gerais, Afonso Pena. Circulou num curto espaço de tempo, com apenas três números publicados”.

Bomeny (2015) destaca a intensa utilização da Revista do Ensino⁵⁰ como instrumento norteador da prática docente e agregador dos professores públicos mineiros, assim como estabelecedor de cursos de aperfeiçoamento pedagógico, com vistas a melhorar o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Ainda, segundo a autora, “a reforma tratou de todos os itens essenciais à reestruturação do ensino primário, desde o estabelecimento de disciplinas, definição de horários, preparação dos professores, até orientações de cumprimento disciplinar e de formação moral e cívica” (BOMENY, 2015, p. 7569).

Após sua interrupção, o periódico retomou vigor e, segundo Coelho (2021), a Revista do Ensino tornou-se um dos mais importantes impressos de contribuição para a formação docente de professores do estado de Minas Gerais. Ainda segundo a autora, a revista circulou, efetivamente, de 1925 a 1971, quando as edições foram encerradas. O ressurgimento da revista, na opinião de Biccás (2011), apresentava um propósito duplo: “ser um veículo de propaganda governamental na área da instrução pública e, ao mesmo tempo, ser um instrumento na formação dos professores, informando-os sobre os novos preceitos pedagógicos” (p. 161).

A Revista do Ensino tornou-se um dos mais importantes veículos de formação docente continuada para professores primários em Minas Gerais. A Parte XIII do Regulamento do Ensino Primário foi dedicada à Revista do Ensino, sob a responsabilidade da Inspeção Geral da Instrução Pública. No texto legal, a revista apresentava duas finalidades: (1) proporcionar formação teórica para os professores primários e compartilhar experiências exitosas desenvolvidas no Estado, no Brasil e no estrangeiro; e (2) dar publicidade aos atos oficiais da instrução primária e divulgar estatísticas educacionais (MINAS GERAIS, 1927a).

Art. 509 - A Revista do Ensino deverá constar:

1º - de uma parte doutrinária, destinada a:

- a) pôr os professores em dia com o estado da evolução do ensino primário, a sua organização e os seus métodos;
- b) publicar trabalhos originaes dos professores, na integra ou em resumo.

2º - de uma parte noticiosa destinada a publicar:

- a) actos officiaes relativos á organização e administração do ensino (MINAS GERAIS, 1927a, p. 1279).

Com o passar do tempo, o primeiro objetivo do artigo 509 acabou se sobrepondo ao segundo e a Revista do Ensino foi remodelada, tornando-se um instrumento eficaz no processo

⁵⁰ Cf. Biccás (2005, p. 159), “pela seleção, frequência e objetivos dos temas abordados e publicados pode-se dizer que os editores da Revista inspirados pela moderna pedagogia estavam empenhados na formação e instrumentalização dos professores ensinando-os a ensinar. Nesse sentido a Revista ofereceu-lhes uma série de modelos de lições e uma diversidade de materiais que poderiam ser usados na sala de aula, como fábulas, poesias, músicas, desenho, histórias, e indicações metodológicas de como planejar uma aula utilizando tudo isso. A Revista nesse sentido se configurou como uma ‘caixa de utensílios’”.

de formação docente, “contribuindo para a ilustração do professorado e para a orientação do ensino no Estado” (MINAS GERAIS, 1927a, p. 1279).

Perseguindo esse propósito e, contando com a regularidade mensal de suas publicações, a Revista do Ensino fez circular os princípios filosóficos da Reforma, os elementos teórico-metodológicos de sustentação da nova escola primária, assim como a base empírica de experiências desenvolvidas no território mineiro, nacional e internacional. Com esse escopo, a revista dinamizou ações necessárias e imprescindíveis para o êxito da Reforma e da renovação da escola primária de Minas Gerais.

A escolha dessa política, de veicular a Revista, deu-se tanto pela necessidade de estabelecer um diálogo com o professorado, como pela natureza das questões teórico-metodológicas a serem discutidas. Uma revista seria o instrumento ideal, por suas características, periodicidade e estrutura, para informar e formar rapidamente, de maneira eficaz e prazerosa, os professores que necessitavam ser atualizados e modelos pelos preceitos propostos pela reforma do ensino (BICCAS, 2011, p. 173).

A Revista do Ensino propunha aos professores reconhecer a especificidade biológica e psicossocial da criança. Pressupunha estudar, refletir e compreender o universo infantil em suas peculiaridades e proporcionar o ensino de que os alunos necessitavam. Paralelamente, divulgava e conclamava os docentes à adesão aos novos métodos de ensino e à renovação da pedagogia. Para Biccass (2011, p. 172), “a Revista do Ensino foi referenciada como o impresso mais importante da reforma do ensino em Minas Gerais, tida como instrumento de apresentação, discussão, avaliação e estímulo à utilização das ideias pedagógicas renovadoras”.

Uma quarta frente de atuação reformista no campo da teoria e das ideias escolanovistas que se consagravam compreendeu a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais⁵¹, instalada em 1929.

A Escola de Aperfeiçoamento (EA) representou um grande investimento no capital intelectual dos professores mineiros. Nessa instituição, as professoras primárias tinham acesso às mais novas teorias da educação, assim como às práticas metodológicas alinhadas à nova

⁵¹ De acordo com Minas Gerais (1930), o Decreto nº 9.653, de 30 de agosto de 1930, aprovou o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, criada pelo Decreto nº. 8.987, de 22 de fevereiro de 1929. A escola visava dar formação técnica moderna de ensino aos professores. O curso tinha duração de dois anos, com quinze dias de férias nos meses de julho. Os sistemas avaliativo e disciplinar eram bastante exigentes. Com apenas cem vagas ofertadas anualmente, o ingresso no aperfeiçoamento era rigoroso e se dava por meio de concurso, indicação e/ou submissão das candidatas a testes. Estes procedimentos de admissão das alunas ocorriam individual ou simultaneamente, conforme a demanda.

doutrina. A Escola de Aperfeiçoamento abrigava, de forma anexa, algumas turmas experimentais do ensino primário: a Escola de Aplicação⁵².

O governo mineiro fez um grande investimento financeiro para viabilizar o funcionamento da EA no estado. De 1929 até 1945, quando foi incorporada ao Instituto de Educação de Minas Gerais, a EA tornou-se o maior emblema dos cursos de formação de professores. A qualidade da formação docente ofertada pela instituição era assegurada por um rigoroso processo de seleção dos professores. O quadro de mestres que ocupavam as cadeiras do curso incluía em sua lista professores estrangeiros renomados, adeptos do escolanovismo.

Contando com o concurso de professores especialmente arregimentados na Europa, pelo governo estadual, com destaque para aqueles ligados ao Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra e, também, com professores mineiros que haviam sido previamente enviados para estagiar no Teacher's College nos Estados Unidos, a escola mineira constituiria um marco decisivo na introdução da teoria e prática do escolanovismo na educação brasileira (KULESZA, 2019, p. 73).

Em seus primeiros anos de funcionamento, a EA acolheu professoras formadas e/ou indicadas pelo *Teachers College* da Universidade de Columbia (Nova Iorque) e pelo Instituto *Jean Jacques Rousseau* (Genebra). A EA recebeu influência das duas correntes do pensamento escolanovista: norte-americana e europeia. Pequenas divergências na organização do trabalho entre as duas concepções doutrinárias acabaram redistribuindo as cadeiras do curso entre as mestras: as professoras que vieram da Europa ficaram com as disciplinas teóricas; as docentes egressas dos Estados Unidos responsabilizaram-se pelas disciplinas práticas (KULESZA, 2019). O Quadro 10 apresenta a composição curricular do curso ministrado na EA.

Quadro 10 – Matriz curricular do curso de aperfeiçoamento

(continua)

	DISCIPLINAS TEÓRICAS	DISCIPLINAS PRÁTICAS
1º ANO	Biologia (incluindo a social)	Metodologia Geral
	Sociologia Aplicada à Educação	Metodologia de Língua Pátria (linguagem, leitura e escrita)
	Psicologia Educacional (psicologia geral e individual, desenvolvimento mental da criança, técnica psicológica e elementos de estatística)	Socialização (compreendendo as atividades extracurriculares)
		Desenho e Modelagem
		Educação Física
Organização de Biblioteca		

⁵² Tratava-se de turmas do ensino primário, anexadas à Escola de Aperfeiçoamento. Na Escola de Aplicação, as professoras-alunas aplicavam, as teorias estudadas no curso de aperfeiçoamento. Cf. Oliveira (2011), a Escola de Aplicação inspirou-se nos moldes da Escola Laboratório vinculada à Universidade de Chigago. Na Escola Laboratório, John Dewey supervisionou experiências pedagógicas buscando implementar um currículo que articulasse as finalidades sociais e o desenvolvimento individual da criança.

Quadro 10 – Matriz curricular do curso de aperfeiçoamento

(conclusão)

	DISCIPLINAS TEÓRICAS	DISCIPLINAS PRÁTICAS
	Psicologia Educacional (desenvolvimento mental da criança e técnica psicológica)	Metodologia particular de cada matéria do curso primário
	Estudo dos Diversos Sistemas Escolares (nacionais e estrangeiros)	Metodologia de Língua Pátria (literatura infantil, composição, gramática e ortografia)
2º ANO	Legislação Escolar	Socialização
		Educação Física
		Desenho e Modelagem
		Higiene Escolar (compreendendo a alimentação)

Fonte: Decreto nº 9.653, de 30 de agosto de 1930

Parafraseando Miranda (2014), passar pela Escola de Aperfeiçoamento simbolizava a aquisição de uma formação técnica e científica diferenciada daquela conquistada na Escola Normal, uma vez que o curso ofertado pela EA era pós-Escola Normal e equivalia ao título de especialista da educação e “as diplomadas seriam difusoras das modernas técnicas e ideias relacionadas ao ensino” e “seriam direcionadas a cargos-chave na estrutura do ensino público primário do estado. Elas ocupariam cargos de diretoras de grupos escolares e professoras das Escolas Normais” (MIRANDA, 2014, p. 48).

A EA, ao reunir professoras do interior e da capital em torno de uma nova proposta educacional, praticava um modelo a ser seguido e aplicado em toda as escolas de Minas Gerais. Como um fractal, a nova estruturação do ensino primário, baseada nos princípios escolanovistas, foi concebida para ser replicada em qualquer dimensão escolar, almejando inclusive se realizar em escala nacional. Caberia à EA fornecer os quadros técnicos necessários para conformar a reforma aos moldes projetados, colocando em marcha o conjunto do sistema (KULESZA, 2019, p. 82).

Ao longo dos dezesseis anos de sua existência (1929-1945), a Escola de Aperfeiçoamento cumpriu um dos mais importantes papéis dentro do programa modernizador de Francisco Campos. Ao congregar docentes da capital e do interior em seu projeto formativo, dotado de um *corpus* teórico-prático arrojado, a EA produziu uma legião de professoras altamente qualificadas, aptas a colaborar com o êxito da Reforma. Foi responsabilidade da EA formar os novos quadros de professoras primárias, atualizadas, em sintonia com o novo, o moderno, o técnico e o científico. A escola primária representou o *locus* de execução das ações reformadoras e, paralelamente, ponte para afastar da sociedade moderna a sombra de um passado retrógrado que, na percepção dos republicanos, não daria conta de projetar a sociedade rumo ao desenvolvimento, ao progresso, à civilidade, à liberdade e à democracia.

Inspiradas no espírito escolanovista, as reformas conduzidas em Minas Gerais, ao longo da década de 1920, não propuseram rupturas, nem descontinuidades entre uma e outra. Evidenciaram o encadeamento sequenciado de proposições transformadoras da escola primária e da sociedade, sempre balizadas pela ampliação e aprofundamento de teorias e estratégias metodológicas e pedagógicas (BICCAS, 2011).

De acordo com Lemme (2005), embora a década de 1920 tenha assistido à eclosão de inúmeras reformas educacionais, elas se limitavam à esfera estadual, à revelia do governo federal. Em função da restrição imposta pelo artigo 35 da Constituição de 1891, as iniciativas do governo central estavam circunscritas no nível secundário e superior. A participação e interferência do governo federal nos rumos da educação nacional só aconteceu após a Revolução de 1930, “quando se deu uma maior concentração de poderes no governo federal, pela diminuição da influência das oligarquias locais, que antes comandavam todos os aspectos da política nacional” (LEMME, 2005, p. 170).

Após os anos 1930, o movimento escolanovista continuou desempenhando um importante papel no debate dos temas educacionais e na proposição de uma escola adequada à realidade e às aspirações do país, embora haja autores como Santos, Prestes e Vale (2006) que afirmam a conexão do ideário escolanovista com os interesses da burguesia urbano-industrial.

Encerrando essa parte do texto, que aborda as reformas educacionais durante a Primeira República, uma questão se impõe à luz de nossa análise: será que, enquanto processo histórico, imbricado de influências e interferências de toda ordem, as mudanças sociais conclamadas e apregoadas pelos republicanos seriam rapidamente conquistadas por meio de decisões políticas? Werebe (1963) afirma:

Seria fácil e simples se pudéssemos resolver os problemas sociais através da escola, e só com ela. Esta crença no poder "mágico" da escola repousa em teorias idealistas que esquecem as relações da educação com os fenômenos sociais e que admitem, de certa forma, uma independência da ação em face do universo social (WEREBE, 1963, p. 113).

Encontramos na obra “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda (1995), que discute profundamente a influência ibérica na constituição e formação da personalidade do povo brasileiro, a partir da perspectiva antropológica, o seguinte excerto que traz mais luz a essa crença no poder “mágico” e transformador da escola:

Não têm conta entre nós os pedagogos da prosperidade que, apegando-se a certas soluções onde, na melhor hipótese, se abrigam verdades parciais, transformam-nas em requisito obrigatório e único de todo progresso. É bem característico, para citar um exemplo, o que ocorre com a miragem da alfabetização do povo. Quanta inútil retórica se tem desperdiçado para provar que todos os nossos males ficariam resolvidos de um momento para outro se estivessem amplamente difundidas as escolas primárias e o conhecimento do ABC. Certos simplificadores chegam a sustentar que, se fizéssemos nesse ponto como os Estados Unidos, “em vinte anos o Brasil estaria alfabetizado e assim ascenderia à posição de segunda ou terceira grande potência do mundo”! [...] Cabe acrescentar que, mesmo independentemente desse ideal de cultura, a simples alfabetização em massa não constitui talvez um benefício sem-par. Desacompanhada de outros elementos fundamentais da educação, que a completem, é comparável, em certos casos, a uma arma de fogo posta nas mãos de um cego (HOLANDA, 1995, p. 165-166).

Embora concordemos, ainda que parcialmente, com os dizeres de Werebe (1963) e Holanda (1995), temos uma posição menos contundente acerca da relação escola e sociedade. Nossa percepção, mais prudente, se identifica com a posição defendida por Freire (2000, p. 31), ao afirmar que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

2.8 A Reforma Fernando de Azevedo (1927)

A distribuição de competências constitucionais entre União e Estados em matéria de educação fez com que as reformas empreendidas nos primeiros tempos da República: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); e Reforma Rocha Vaz (1925) tratassem apenas do ensino secundário e superior, sem introduzir mudanças significativas naqueles graus de ensino (SILVA; PINTO; LEAL; 1999).

Para encerrar nossa abordagem sobre o ciclo de importantes reformas realizadas na educação ao longo da Primeira República, contemplamos a modificação do ensino proposta no final da década de 1920, liderada por Fernando de Azevedo (1894-1974) no Distrito Federal, na época a cidade do Rio de Janeiro. Certifica Camara (2011, p. 184) que Fernando de Azevedo “foi diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, a convite do presidente da República Washington Luís”.

Fernando de Azevedo foi um dos signatários do Manifesto Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Na opinião de Cardoso (2005):

Nos anos 20, Fernando de Azevedo (1894-1974) fazia parte do grupo de intelectuais e educadores que desejavam reformas na Educação brasileira, integradas, por sua vez, no projeto liberal de reconstruir a sociedade por meio da educação, onde se destacava a função social da escola (CARDOSO, 2005, p. 4).

Mineiro de São Gonçalo do Sapucaí, Fernando de Azevedo realizou os estudos secundários no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, uma das mais renomadas instituições de ensino mantidas pela congregação dos jesuítas. Influenciado pela ordem religiosa, o intelectual preparou-se para o noviciado e quase selou seu ingresso na Companhia de Jesus. Durante um longo período de recolhimento espiritual, Fernando de Azevedo renunciou à vida religiosa e se identificou com o exercício do magistério e do jornalismo (CAMARA, 2011).

Na época em que Fernando de Azevedo assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, a escola primária carioca ainda permanecia associada à escola régia, praticamente sem função social, atrasada e não acompanhava a evolução da sociedade (VIDAL; FARIA FILHO, 2002).

Desenhada como não aparelhada, instalada ao acaso, sem espírito de finalidade social, talhada pelos moldes da velha escola primária de letras, com um ensino teórico e livresco, a escola pública primária carioca, nas palavras de Azevedo, havia deixado de acompanhar a evolução da sociedade a que pertencia e da qual deveria ser um prolongamento (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 44).

A proposta de reforma do ensino no Distrito Federal não foi uma empreitada fácil. Fernando de Azevedo enfrentou vários obstáculos com as autoridades e agentes políticos locais, mas o apoio da Associação Brasileira de Educação (ABE), do Instituto Central de Arquitetura, da Liga Brasileira de Higiene Mental, assim como o apoio do Jornal do Brasil, do Jornal O Imparcial e outros periódicos locais compuseram a base política para que o intelectual vencesse as oposições que lhe eram impostas (CAMARA, 2011).

A reforma do ensino proposta por Fernando de Azevedo veio ao encontro das comemorações do centenário de criação da primeira lei de instrução primária, outorgada por D. Pedro I: a Lei de 15 de outubro de 1827, que criou, formal e oficialmente, as escolas de primeiras letras nas localidades mais povoadas do Império do Brasil.

A proposta de reforma do ensino para o Distrito Federal assentava-se nos princípios renovadores do movimento escolanovista e guardava estreita similitude com outras reformas em curso ou já implementadas no país, como a reforma que Anísio Teixeira havia operado na Bahia, a partir de 1922, em especial o viés deweyiano e decroliano:

Por Educação Nova eram identificados variados planos e experiências em que foram introduzidas ideias e técnicas novas (como os métodos ativos, a adoção dos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais do aluno) ou que trouxessem, na reorganização das estruturas ou no processo de ensino, o selo da novidade (CAMARA, 2011, p. 178).

Afirma Cardoso (2005, p. 6) que a reforma de Fernando de Azevedo “foi inspirada pelas teorias de E. Durkheim, na França, de Kerschensteiner, na Alemanha, e, sobretudo, de J. Dewey, na América do Norte e pretendia alterar profundamente a sociedade brasileira”.

A educação é vista como agente de mudança social e para tal é uma força renovadora que recupera ao atingir seu êxito a transformação da sociedade. Tal reformador apresenta ao Distrito Federal reformas profundas e radicais que englobaram as mudanças não apenas da educação, entretanto como seu principal alvo, a da sociedade (CARVALHO, 2012b, p. 4112).

Visando conhecer o cenário educacional na capital republicana e, com a ajuda do professor paulista Sud Mennucci, Fernando de Azevedo propôs a realização de um recenseamento escolar, dividindo o público escolar por idade, sexo e distritos escolares (USP, 2022). Anuncia Pilett (1994, p. 112), que “no dia 29 de abril, foram publicados os resultados: de 141.123 crianças em idade escolar, 89.960 (63,7%) freqüentavam a escola, ao passo que 51.163 (36,3%) estavam excluídas da mesma”.

Fernando de Azevedo pretendia aproveitar o que já existia no ensino no Distrito Federal, renovar e aperfeiçoar o que fosse necessário. Paralelamente, fazia incursões às instalações escolares, constatando a inadequação da maioria dos prédios utilizados com finalidade educativa (USP, 2022).

Fernando de Azevedo demonstrava ter plena consciência da situação. E sempre que tinha oportunidade – em entrevistas, discursos, etc. – insistia na afirmação de que o que existia não podia continuar, na defesa da necessidade de reconstrução total de toda a legislação e de todo o aparelho de ensino, como única saída para suplantarmos as condições caóticas a que fora relegada a instrução pública no Distrito Federal, ofensivas “ao próprio decoro político da nação” (PILETTI, 1994, p. 112).

Piletti (1994) prossegue, comentando sobre as condições físicas das instalações onde funcionavam as escolas primárias:

À falta de escolas para cerca de um terço das crianças acrescentava-se a precariedade das instalações escolares existentes, como o atestam as seguintes manifestações da imprensa, selecionadas entre muitas outras: "Não exageramos afirmando que na maioria as escolas públicas se acham instaladas em edifícios ainda em condições muitíssimo inferiores às dos prédios da Favela" (O Brasil, 02-02-27); "Muitas das aulas públicas funcionam em pardieiros de todo o ponto impróprios às nobres funções que neles se exercem" (O Jornal, 23-02-27); "Tudo que é casa velha, inutilizada, imprópria para aluguel, imunda e em ruínas, é aproveitada para escola pública (Jornal do Brasil, 03-04-27) (PILETTI, 1994, p. 112).

Fernando de Azevedo era enfático ao criticar a dicotomia formação das elites e educação popular, fenômeno típico da educação dualista que vigorou durante a Primeira República. O dualismo educacional eram duas faces de uma mesma moeda, porém discutidas e tratadas como problemas distintos (PILETTI, 1994).

Afirma Rezende (2003, p. 75): "Fernando de Azevedo esclarece que a proposta da educação nova era eliminar o caráter segregacionista da formação escolar no Brasil. A escola pública tinha de promover o encontro entre pessoas de meios diverso".

Além do ensino primário e do ensino técnico profissionalizante, a Escola Normal carioca foi alvo da renovação pretendida por Fernando de Azevedo:

A reforma do ensino normal constituiu-se em um dos aspectos reiterados pelo discurso renovador da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal entre 1927 e 1930. Tanto as condições materiais necessárias ao acolhimento de alunas e ao desenvolvimento do curso quanto as questões mais teóricas da formação e profissionalização docente foram objetos de análise pelos educadores envolvidos na administração municipal e sofreram alterações justificadas em princípios da Escola Nova. Ainda em 1927, foi aberto o concurso e aprovado o anteprojeto para construção do novo edifício para a Escola Normal. No ano seguinte, modificaram-se as regras do exame de admissão à Escola, incorporando a prova de desenho, o que gerou grande polêmica na imprensa, e criou-se o curso anexo preparatório ao de formação para o magistério. O programa da Escola Normal foi reformulado, estendendo-se para cinco anos, divididos entre curso propedêutico e profissional, e adaptando-se aos ditames da pedagogia científica e experimental (USP, 2022, p. 8).

Investido no ideário do movimento escolanovista, a Reforma Fernando de Azevedo se apropriou do discurso renovador da escola, aparentemente neutro, visando a uma mudança revolucionária na educação brasileira por meio da adesão e introdução dos mais modernos métodos de ensino e concepção de aprendizagem que a psicologia e a biologia produziam, buscando respeitar a individualidade de cada estudante, em seus diferentes estágios de desenvolvimento biológico e psicológico (CAMARA, 2011).

O intuito da Escola Nova é formar alunos ativos e empenhados em suas aprendizagens e para isto é necessário que ela decorra do interesse do aluno, reconstruindo as experiências deles, pois este que é o real fenômeno educativo. Os alunos têm o interesse de aprender quando há um processo ativo, carregados de emoção e de vontade, de um valor único e individual, com significação para si e para a sociedade (CARVALHO, 2012b, p. 4114).

Essa inovação provocou um rearranjo nas bases de atuação do poder estatal, uma vez que sua difusão no meio escolar ecentou o envolvimento e entrecruzamento de diversos vetores da sociedade:

Esse aspecto provocou novas práticas no espaço da escola e nas relações instituídas entre Estado e escola, escola e sociedade, escola e cidade, escola e família. Estabeleceram-se, assim, outras redes de dependências e de forças no interior da instituição escolar e fora dela (CAMARA, 2011, p. 180).

Mas a inexistência de uma base filosófica comum que norteasse o movimento reformador dificultava a implementação das reformas educacionais e sua plena execução no contexto macro, no âmbito nacional. As reformas acabavam por caracterizar modificações introduzidas na educação de forma pontual e esparsa, sem uma coordenação central:

A indefinição de princípios pedagógicos e políticos que fossem capazes de alinhar o sistema escolar e o sistema social de modo orgânico era o principal problema das reformas educacionais ensaiadas até 1927 (REZENDE, 2003, p. 74).

As elites que buscavam a modernização da sociedade brasileira vislumbravam na educação popular, democrática e universal, uma estratégia política de transformação no rumo do modelo agroexportador para o paradigma urbano-industrial. Representava, também, a possibilidade de ascensão social (SILVA; PINTO; LEAL; 1999).

A escola deveria nortear-se, segundo Fernando de Azevedo, pelos princípios de liberdade, de igualdade e de cooperação, os quais ganharam contornos nítidos na sociedade industrial moderna (REZENDE, 2003, p. 75).

Em sua proposta de reforma, Fernando de Azevedo propôs o rompimento com métodos pedagógicos tradicionalmente consolidados por influência do positivismo e sua substituição por métodos ativos de ensinar e aprender, colocando o estudante no centro do processo de construção do conhecimento, como cocriador de seus saberes, análises e reflexões sobre a realidade:

Tal resultado era possível porque se rompia com as tendências puramente intelectualistas vigentes nos métodos educacionais e, assim, eram implementadas novas formas de ensinar capazes de suscitar desde os primeiros anos o espírito da descoberta científica, que tendia a levar o aluno ao conhecimento da realidade objetiva na qual ele estava inserido como produtor e transformador da vida social (REZENDE, 2003, p. 75).

Para Silva, Pinto e Leal (1999), a educação constitui elemento dinâmico de transformação da sociedade, em conjunto com a função de readaptar o homem ao meio em que vive. Nesse sentido, a escola idealizada por Fernando de Azevedo bebia nos ideais sociais da educação e se assentava em “três princípios fundamentais da organização escolar: **escola única, escola comunidade, escola do trabalho**” (SILVA; PINTO; LEAL, 1999, p. 291, grifos das autoras).

A “escola única” defendida por Fernando de Azevedo, partia do pressuposto de que ela deveria ser comum a todos, garantida pela democratização do acesso, pela obrigatoriedade e gratuidade. Paralelamente, a “escola comunidade” buscava formar a consciência coletiva, a predisposição à cooperação e à solidariedade, com o intuito de oferecer aos alunos a oportunidade de exercitar o autogoverno e construir a consciência do bem comum desde a escola primária. Por fim, a “escola do trabalho” visava a adaptação do sistema escolar à realidade do desenvolvimento científico e industrial, com foco na formação da mão de obra qualificada (SILVA; PINTO; LEAL; 1999).

A reforma chamada educação nova objetivava, assim, não somente formar o trabalhador, mas também um homem múltiplo que se interessasse pelo desenvolvimento da criatividade artística e estética, da curiosidade científica, do interesse coletivo, dos princípios de liberdade, de igualdade e de cooperação das instituições políticas e educacionais, do respeito pela personalidade da criança e da ciência técnica e humanística. Tudo isso propiciaria o crescimento do indivíduo como pessoa e como um ser social. Esse seu raciocínio estava baseado nos escritos de John Dewey (REZENDE, 2003, p. 75).

No ano em que formulou e divulgou sua proposição de reforma (1927), Fernando de Azevedo não vinculou os ideais escolanovistas ao projeto de transformação educacional. Somente no ano seguinte, em 1928, a Escola Nova tornou-se uma constante no discurso azevediano. Ao repudiar a escola régia e a escola primária de letras, Fernando de Azevedo buscava a ruptura com o passado educativo dos tempos imperiais (VIDAL; FARIA FILHO, 2002).

A Reforma Fernando de Azevedo caracterizou-se, em certa medida, pelo hiato entre a disseminação de ideias e realizações afirmativamente concretas, ainda que não se pode desprezar que tais realizações superaram aquelas realizadas em administrações anteriores. A

reforma capitaneada pelo intelectual paulista na capital federal teve méritos inegáveis, porém teriam sido mais expressivos se a intervenção na realidade educacional tivesse se afastado um pouco dos interesses mais amplos, uma vez que tais interesses acabaram por limitar a atuação da Diretoria Geral de Instrução Pública (PILETTI, 1994).

III

OS GRUPOS ESCOLARES E A RENOVAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA

Somos muitos os que ainda se recordam do grupo escolar: ex-alunos, professores, diretores, funcionários, pais de alunos e muitas gerações da sociedade brasileira. Como esquecer esse universo peculiar, essa organização que aprisionou a nossa infância numa rede de repressões, deslumbramentos e descobertas de conhecimentos, códigos, símbolos, normas, valores, disciplinas? Como esquecer esse espaço do exercício profissional do magistério?

— ROSA FÁTIMA DE SOUZA, 1998

Neste capítulo, abordamos o movimento de renovação da escola primária brasileira como caminho para retirar o país do atraso econômico e social, projetando-o em direção ao rol das nações mais desenvolvidas do mundo. Os republicanos tinham a firme convicção que, para superar o abismo socioeconômico que separava o Brasil das nações europeias e dos Estados Unidos, era preciso planejar um outro modelo de escola, uma escola pensada e desenhada para impulsionar o país rumo ao progresso, ao desenvolvimento e à civilidade.

Neste cenário, as primeiras décadas que se seguiram após a Proclamação da República (1889) foram dominadas por um clima de mudanças na instrução pública, alimentados pela efervescência do ideário de renovação da escola primária. Além de discorrer sobre o surgimento dos grupos escolares no Brasil, trouxemos o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Abordamos o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico enquanto correntes pedagógicas que encetaram a necessidade de reformar a escola elementar, desencadeando o movimento escolanovista, um dos marcos políticos mais importantes para a História da Educação no século XX.

3.1 O advento dos grupos escolares

Com a Proclamação da República, o movimento reformista iniciado no segundo império prossegue, com um novo viés: a necessidade de reformar a moral e caráter do brasileiro. A

reforma educacional a ser colocada em curso presumia construir um sentimento de nacionalismo entre o povo brasileiro.

Cívismo, patriotismo, disciplina, moral, ordem e progresso foram premissas básicas do início da República no Brasil. A busca pela promoção do cidadão republicano teve na educação escolar seu canal mais enfático. A escolarização primária e o combate ao analfabetismo foram tomados como condição para o desenvolvimento do País e legitimação da própria República (AZEVEDO; SANTOS, 2016, p. 636).

Na visão republicana, para se construir e consolidar um sistema nacional de educação, eram premissas básicas a formação do caráter e a educação cívica de todos os brasileiros, condições imprescindíveis à construção da identidade nacional, a partir do sentimento de pertença dos brasileiros a uma nova nação, um país que os acolhia e os abraçava.

A década de 1890, no âmbito político brasileiro, foi marcada pela centralidade dos debates em torno da educação, por meio do discurso influenciado pelas repercussões da Revolução Francesa, a qual apregoava a defesa da instrução elementar para todos, como forma de se obter a civilização. Desse modo, o projeto civilizador da nação, elaborado pelos republicanos, concebia a educação escolar – especialmente o ensino primário – como elemento propulsor da evolução da sociedade brasileira rumo aos avanços alcançados pelos países desenvolvidos (SILVA, 2017b, p. 202).

A consolidação do regime republicano dependia da organização de um sistema educacional concebido para atender ao fortalecimento da República e promover o desenvolvimento econômico e social. A integração nacional, o orgulho de ser brasileiro, estar integrado ao projeto de nação republicana e o desejo de prosperidade foram premissas básicas estabelecidas na proposta de uma República que

[...] nasce acompanhada da crença da necessidade de remodelação da ordem social, política e econômica, e da convicção de que a educação seria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano e para a construção do país moderno, capaz de oferecer ao povo as condições de sua inserção no regime democrático representativo (FERREIRA; CARVALHO, 2011, p. 3).

A Constituição de 1891 havia atribuído aos estados a responsabilidade com a educação. Partindo dessa prerrogativa, o estado de São Paulo promoveu, em 1892, uma grande reforma em seu sistema de ensino, com foco na escola primária. Essa reforma, seguida por vários estados brasileiros, instituiu os grupos escolares no Brasil.

De acordo com Saviani (2013), o governo republicano não se responsabilizou pela instrução pública, questão endossada pela primeira Constituição Republicana (1891), que delegava e arbitrava aos Estados a função de legislar e providenciar a instrução primária sob

sua jurisdição. Em 1890, a instrução primária é reformada no estado de São Paulo. Representando um novo alento para a educação pública, a reforma paulista dá ênfase à formação de professores por meio da Escola Normal, cria os grupos escolares e começa a ser imitada nos outros estados da federação.

Em 1892, por meio da Lei nº 88, a instrução pública em São Paulo é reformada. Apesar de contemplar todo o sistema educativo, seu foco centrava-se na escola primária. As escolas de primeiras letras, isoladas, são substituídas pelos grupos escolares, que reuniam as escolas isoladas em classes, precursoras das séries/anos atuais (SAVIANI, 2013).

Isobe (2005) nos diz que o exemplo paulista apregoa que a construção de prédios adequados não só resolveria a questão arquitetônica desejada para a educação primária, mas sinalizava a opção por uma concepção moderna e eficiente de educação para as crianças. Araújo (2006) concorda com a autora e nos fala que:

A Reforma João Pinheiro promoveu uma alteração de direção da educação primária, implicando [...] em reestruturações, em mecanismos de participação dos municípios através dos edifícios escolares, a dar centralidade à inspeção como a alma da educação escolar, em eleger a arquitetura escolar como expressão simbólica do republicanismo, em privilegiar a reestruturação de programas de ensino, bem como a reencaminhar novas orientações e diretrizes para a metodologia de ensino etc. (ISOBE, 2005, p. 217-218).

Os grupos escolares surgiram no Estado de São Paulo, que, ao longo do século XIX adquiriu importância econômica em função da produção de café e se destacou das outras unidades federativas do país. A necessidade de mudanças estruturais adequadas à nova ordem econômica e social que se instalava no estado desencadeou a Reforma Paulista da Instrução Pública, em 1892, de cunho liberal positivista. Segundo Ferreira e Toniosso (2016, p. 316), essa reforma “fundamentou a criação dos Grupos Escolares [...] no Estado de São Paulo, escolas estruturadas nos moldes europeus que eram voltadas exclusivamente para o ensino primário e que se tornaram referência para os demais estados brasileiros”, acompanhando modelos de escolas europeias, voltadas exclusivamente para a educação primária.

A experiência paulista com a reorganização das escolas primária foi bem-sucedida. De São Paulo, esse modelo de estruturação da instrução elementar se estendeu para as outras unidades da federação. No início do século XX, as construções, ou melhor, os edifícios suntuosos que abrigavam os grupos escolares se multiplicaram e caracterizavam praças e espaços públicos das maiores cidades brasileiras. Apropriando das palavras de Faria Filho (1998a, p. 145), os grupos escolares foram “construídos para serem vistos, admirados,

reverenciados. Devem ser tidos como modelares, para outros estabelecimentos, e modeladores de hábitos, atitudes e sensibilidades”.

O modelo formulado e disseminado era o do grupo escolar, em que assumiam grande relevo aspectos como a construção de prédios considerados apropriados para a finalidade educativa, o trabalho escolar apoiado no princípio da seriação e no destaque conferido aos métodos pedagógicos, entre os quais se situava, especialmente, o método intuitivo; a divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos no cotidiano da escola; a racionalização dos tempos escolares; o controle mais efetivo das atividades escolares, dentre outros (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 43).

A escola primária em construção assumiu o compromisso de cultivar nas crianças as virtudes necessárias para a escola republicana se afirmar como espaço ideal para a formação dos sujeitos, futuros cidadãos da pátria. A edificação do *ethos* republicano reivindicava formar valores e desenvolver sentimentos cívicos, patrióticos, de respeito, obediência, organização e disciplina.

Para isso, toda uma simbologia que evocava tais afetos e sensações foi cuidadosamente pensada e implementada dentro da escola primária. As datas comemorativas recebiam atenção especial dentro da escola. A execução e o canto de hinos eram atividades obrigatórias nas datas cívicas. Embora não fossem caracterizadas como atividades pedagógicas em si mesmas, essas comemorações permeavam as atividades escolares. Eram cuidadosamente preparadas e, muitas vezes, se projetavam para o exterior, como os desfiles cívicos. Não podem ser furtados os momentos especialmente preparados e dedicados às comemorações internas: Dia do Soldado, Dia da Bandeira, Dia da Proclamação da República, dentre outras datas importantes, do ponto de vista republicano.

Um outro elemento-chave a ser observado no projeto da escola primária republicana diz respeito ao papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança. Mensagens de caráter moralizante e cívico foram amplamente propagadas pela escola pública primária, por meio de formas diversas, como a presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia da escola e nas situações festivas, o enlaçamento do tempo escolar ao calendário cívico, as leituras prescritas aos alunos (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 45).

As ideias dos republicanos que conseguiram colocar fim ao regime imperial em 1889 estavam impregnadas dos pressupostos positivistas de Augusto Comte. Para os republicanos o desenvolvimento da nação só seria possível mediante a instituição de uma educação pública calcada no conhecimento científico, na manutenção da ordem, da obediência e da disciplina.

Os principais líderes desse movimento tiveram uma grande influência do positivismo de Comte, filosofia esta que defendia o conhecimento científico como a fonte de verdade, ressaltava também a importância da aprendizagem da obediência e da hierarquia para se atingir a ordem e conseqüentemente o progresso, e cabia à escola essa função disciplinadora. Dessa forma, os renovadores pretendiam homogeneizar a cultura para atingir os ideais republicanos (BERLOFFA; MACHADO, 2012, p. 2).

De acordo com Berloffá e Machado (2012), os grupos escolares surgiram por influência do positivismo e do desejo republicano de construir uma sociedade civilizada, patriota e progressista, nos moldes dos países civilizados.

Baseado em seis princípios pedagógicos, o ensino ministrado nos grupos escolares foi chamado de pedagogia tradicional pelo movimento escolanovista: a) simplicidade, análise e progressividade; b) formalismo; c) memorização; d) autoridade; e) emulação; f) intuição (SAVIANI, 2013).

Segundo Carvalho e Ferreira (2016), o currículo primário aplicado aos grupos escolares de todo o Brasil sofreu influências das políticas educacionais adotadas em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte. Leitura, linguagens, aritmética, história, geografia, ciências naturais, caligrafia, desenho, canto, trabalho manual, ginástica, economia doméstica, além de lições de moral e civismo constituíam a formação geral das crianças.

As cartilhas, instrumento didático para iniciar os alunos à experimentação da leitura e da língua escrita, parecem ter sido unânimes durante a vigência dos grupos escolares. Segundo Carvalho e Ferreira (2016, p. 105), “os livros didáticos eram considerados mais apropriados para as modernas práticas pedagógicas”. Para Almeida Filho (2008, p. 4), o livro didático “é efêmero e de utilidade para o aluno em sala de aula. Possui características peculiares, voltadas para os saberes escolares da sala de aula e, por isso mesmo, sua utilidade não ultrapassa o ambiente da cultura escolar”.

Ao longo das primeiras décadas da República, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico permearam a evolução das ideias pedagógicas no país e interferiram nas decisões políticas, que atribuíam à educação o compromisso e a responsabilidade para resolver os problemas nacionais. Para Nagle (2009), parece ser marcado um momento de busca por uma escolarização que deveria ser crescente, evidenciando um sentimento de entusiasmo e otimismo pedagógico:

De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 2009, p. 134).

Para os republicanos, a educação imperial era sinônimo de atraso e emperrava o despontar de uma moderna nação, construída sobre a crítica às iniciativas que antecederam o período republicano. As pesadas críticas feitas ao fragilizado sistema educacional imperial, apontavam um novo caminho a ser seguido pela república que acabava de nascer. De acordo com Schueler e Magaldi (2009):

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. – a má-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso, impróprias, pobres, incompletas, ineficazes (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35).

A escola primária não surgiu como um passe de mágica, por desejo ou simples determinação política. Ela resultou de um longo processo de debate de ideias a respeito da importância da escola primária como serviço indispensável para a construção de uma nação próspera. A escola surgiu de um movimento, de uma evolução de práticas docentes que se sucederam desde os tempos coloniais. Assim, a escola primária não foi uma conquista republicana. Ela se materializou dentro desse período da história brasileira, no final do século XIX, mas suas origens remontam a um passado mais distante e não podem ser desconsideradas.

A historiografia da educação há muito vem abordando o processo de silenciamento do passado colonial e imperial, a desqualificação e o apagamento produzido pela memória da educação republicana em relação às práticas, ações e iniciativas educacionais e pedagógicas que lhe antecederam (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35).

O grupo escolar, sinônimo de democratização da educação primária pública símbolo de combate ao analfabetismo no discurso republicano, enfrentou obstáculos em sua capilarização. A implantação desse sistema de educação primária contemplava as cidades, basicamente as regiões centrais. Portanto, tais estabelecimentos de ensino não se distribuíam equitativamente pelo espaço brasileiro. Apresentavam localização pontual no espaço urbano. Enquanto isso, a maior parte da população que necessitava ser alfabetizada estava no campo, onde o grupo escolar não chegou. Essa população continuou sendo atendida pelas escolas isoladas, abandonadas pelo governo (BADUY; RIBEIRO, 2020).

Para Baduy e Ribeiro (2020), enquanto tentativa de organização da instrução elementar, os grupos escolares encontraram entraves e descontinuidades nas reformas educacionais,

comprometendo seu propósito inicial O fascínio que exerceram no cenário educacional ofuscou iniciativas educacionais anteriores que caíram no esquecimento: Para as autoras, “deve-se levar em conta que, difundidos como modelo ideal, também contribuíram para obscurecer as lutas históricas pela expansão do ensino primário e, de forma mais incisiva, para silenciar e apagar a memória das iniciativas de escolarização precedentes” (BADUY; RIBEIRO, 2020, p. 16).

Schueler e Magaldi (2009) alertam sobre o risco de esquecer o passado colonial e imperial como tempos que contribuíram para a construção da escola primária no Brasil. Para elas, a escola não foi uma criação do governo republicano, nem está circunscrita ao final dos oitocentos. Isto é, as análises propostas pela historiografia da educação devem se afastar de marcos temporais tão inflexíveis que dividem nossa história e estabelecem limites rigidamente definidos: colônia, império e república. Para as pesquisadoras, “a escola primária brasileira não foi uma invenção republicana, tampouco uma novidade fin-de-siècle (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 37).

Torna-se necessário repensar os marcos rígidos da história brasileira, tradicionalmente dividida em colônia, império e república. Ao analisar a tese defendida em 1966 por Jorge Nagle, intitulada “Educação e Sociedade na Primeira República”, Schueler e Magaldi (2009, p. 36) alertam para a necessidade de abandonarmos os “marcos políticos clássicos para tentarmos compreender o processo de constituição da escola ao longo do XIX”.

Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primárias, aos cidadãos, na Constituição de 1824, e as suas repercussões nas disputas pelos significados, extensão e limites dos direitos de cidadania (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 37).

De acordo com Sousa (1998), levar a cabo o projeto republicano de nação, oposto à concepção imperial, subentendia a imprescindibilidade da educação como mecanismo de formação do caráter do cidadão. A escola era tida como instituição que explicava o atraso econômico e social do país. Ao mesmo tempo, indicava os caminhos a seguir para superar tal deficiência, explicada em certa medida pela herança do trabalho escravo. As discussões e debates realizados no final do século XIX produziram um discurso reformador tomando como base a expansão da educação popular como instrumento para adestrar a sociedade e possibilidade de extensão dos direitos políticos (voto direto) aos homens instruídos.

Um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social. A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano. Além disso, a educação popular passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto prometeico de civilização da nação brasileira. Neste sentido, ela se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes (SOUZA, 1998, p. 27).

Nesse cenário, o discurso dos intelectuais e professores espalhavam a ideia da necessidade de construção de uma escola comprometida com a solidificação do regime democrático e dispersão dos valores republicanos (SOUZA, 1998). Nos dizeres da autora, era necessário produzir “a escola da República e para a República” (SOUZA, 1998, p. 28).

A instrução, a educação primária, tornou-se causa e consequência das ações republicanas em busca da consolidação de uma sociedade coesa e fiel aos ideais do novo regime. Vestida com a indumentária da democratização da instrução, formar o caráter e cultivar as virtudes morais tornou-se interesse e dever do governo republicano (SOUZA, 1998).

É assim que a escola primária adquire uma finalidade cívica, moral e instrumental. Para cumprir tão elevado desígnio era preciso fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária escola de primeiras letras existente no Império (SOUZA, 1998, p. 28-29).

A formação cristã que alicerçava o currículo e os ensinamentos propostos nas escolas imperiais perdem prestígio diante de uma nova necessidade: a formação cívica, moral e a preparação para o trabalho e atuação na sociedade, condições exigidas para a elevação espiritual de uma sociedade que almejava atingir os patamares alcançados pelas nações mais modernas. Para isso, os métodos e materiais utilizados pelas escolas monárquicas deveriam ser abandonados e uma nova escola, republicana, deveria se impor:

É assim que a escola primária adquire uma finalidade cívica, moral e instrumental. Para cumprir tão elevado desígnio era preciso fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária escola de primeiras letras existente no Império (SOUZA, 1998, p. 28-29).

Considerado um dos mais importantes pilares da República, o surgimento e instituição dos grupos escolares no Brasil decorreram de uma mudança de mentalidade acerca da instrução primária, originada nos ideais republicanos. A associação entre república e modernidade, segundo Azevedo e Santos (2016), promoveu uma calorosa discussão que culminou na mudança dos métodos de ensino utilizados na educação primária:

O método intuitivo, considerado moderno, higiênico e progressista, influenciou o currículo escolar tanto no que se refere às matérias de ensino quanto à práticas docentes que perpassavam as atividades diárias das escolas (AZEVEDO; SANTOS, 2016, p. 636).

Os grupos escolares representaram uma nova organização do espaço escolar e do fazer pedagógico e administrativo. Metodologias e métodos de ensino considerados ultrapassados foram substituídos por outros, mais modernos e promissores. Antigos casarões alugados cederam espaços para construções opulentas e higiênicas. O mobiliário se adequou à necessidade ergonômica dos alunos, o material didático recebeu mais incrementos. Novos currículos foram estabelecidos, bem como a definição de instrumentos de avaliação racionais e padronizados. Junto com a escola graduada⁵³, surge a ideia da criação de turmas supostamente homogêneas, reunindo os estudantes por idade e nível de conhecimento. Para Schueler e Magaldi (2009, p. 34), o grupo escolar, sinônimo de escola moderna configurou-se “como modelo ideal e hegemônico, como lugar social de educação da infância”.

Os grupos escolares representaram a recriação e redimensionamento da escola elementar brasileira. Uma nova divisão do trabalho se instalou dentro da organização escolar primária que surgiu, racionalizou o trabalho pedagógico e profissionalizou os docentes:

O processo de construção do grupo escolar como uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário concretizou-se em poucos anos. Uma escola urbana, moderna e de melhor qualidade. A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar (SOUZA, 1998, p. 49-50).

⁵³ Transcrevemos a definição de escola graduada encontrada por Souza (1998, p. 32) no *Diccionario de las Ciencias de la Educación*: “sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são: a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados a cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau”.

Ao expandir a oferta de vagas nos grupos escolares, a quantidade de alunos matriculados nas classes ampliou e, em menor proporção, o número de professores. Para atender ao aumento de alunos em processo de escolarização, o método individual tornou-se dispendioso e incapaz de atender todos os estudantes.

Com salas de aulas repletas de estudantes, o método individual foi substituído pelo método de Lancaster (mútuo). Por meio do método mútuo e, com o auxílio de seus monitores, o professor ensinava um maior número de alunos, poupando recursos financeiros e racionalizando o tempo dedicado à instrução, estratégia considerada por Souza (1998, p. 46) como “vantagens pedagógicas e econômicas” adotadas no novo modelo:

A escola primária foi “(re)inventada”: novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 1998, p. 29).

Os grupos escolares acampam, em apenas um espaço físico, os estudantes das escolas isoladas que se espalhavam pelas cidades. Pela primeira vez, surge a figura do diretor, profissional devidamente qualificado para a função administrativa e devidamente formado na Escola Normal Oficial. Cada grupo escolar abrigava, no mínimo, quatro turmas que correspondiam aos quatro anos de escolaridade primária. O número máximo de alunos por classe era rigidamente definido, assim como a separação de meninos e meninas. Cada classe tinha um professor e, a critério do diretor, um outro docente poderia auxiliar o professor regente.

Cada grupo escolar poderia comportar de 4 a 10 escolas isoladas e seria regido pela quantidade de professores referentes a agrupamentos de 40 alunos, contando também com adjuntos necessários a critério da diretoria. Os alunos seriam distribuídos em 4 classes, para cada sexo, correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso preliminar. Para a direção, o governo nomearia um professor da mesma escola diplomado pela Escola Normal. Nos grupos escolares poderiam funcionar no mesmo edifício escolas do sexo masculino e do feminino, “havendo completa separação dos sexos” (SOUZA, 1998, p. 47).

Amorim (2015) define os grupos escolares como instituições completamente diferentes das antigas escolas de primeiras letras do período imperial. De acordo com o autor:

Os grupos escolares correspondiam a uma modalidade escolar que possuía métodos inovadores, avançados, modernos para o ensino primário que se contrapunham aos métodos ultrapassados utilizados pelas escolas de primeiras letras do período imperial (AMORIM, 2015, p. 211).

Todavia, o método intuitivo, ou Lições de Coisas, utilizado como estratégia para promover a aprendizagem dos alunos nos primeiros grupos escolares e apregoado como adequado para a aprendizagem das crianças nos primeiros grupos escolares foi considerado pelo movimento escolanovista, a partir da década de 1930, como pedagogia tradicional.

Diferentemente das escolas isoladas, unidocentes, os grupos escolares propuseram uma profunda mudança na organização dos tempos e espaços de aprendizagem, bem como na organização pedagógica e administrativa das unidades escolares, incluindo o surgimento da figura do diretor, responsável pela inspeção diária das atividades desenvolvidas na escola.

A reorganização administrativa e pedagógica, proposta pelos grupos escolares, incidiram em profundas mudanças no ensino primário, pois resultou na racionalização e padronização do ensino, na divisão do trabalho docente, na classificação dos alunos, no estabelecimento de exames, no estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, úteis e verdadeiros à educação positivista voltada para a formação do novo homem republicano (SILVA, 2017b, p. 204).

O grupo escolar, ou escola graduada, representou um avanço na instrução primária, à medida que estimulava o sentimento nacionalista proposto pelos ideais republicanos. A construção do espírito de nacionalidade dependia de uma escola organizada e disposta a formar o caráter do brasileiro “mediante a disciplina social, calcada no asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívicos, tão necessários à formação do espírito de nacionalidade” (SOUZA, 1998).

Lecionar nos grupos escolares trouxe novas exigências para os docentes. A formação teórica fragilizada dos professores, muitos deles leigos, trouxe novos desafios de formação profissional a serem superados no cenário educativo que despontava:

[...] o programa de ensino tornou-se mais enriquecido e os professores tiveram que enfrentar alguns problemas, dentre eles, o de ampliar os seus conhecimentos para ensinar aos alunos, pois várias matérias foram incluídas no currículo, como História, Geografia, Ciências Naturais... e os mesmos não tinham essa formação específica; a sistematização do tempo e das práticas escolares; e a missão de ensinar os valores morais e cívico-patrióticos (BERLOFFA; MACHADO, 2012, p. 3).

De acordo com Saviani (2013), as escolas isoladas foram reunidas e deram origem aos grupos escolares, que apresentavam a seguinte configuração:

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas não eram seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados (SAVIANI, 2013, p. 172).

Saviani (2013) prossegue, justificando porque os grupos escolares eram considerados escolas graduadas:

Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento de alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira, até concluir a última série (SAVIANI, 2013, p. 172).

Para Ferreira e Toniosso (2016), além de serem a primeira manifestação de uma educação genuinamente pública no Brasil, os grupos escolares podem ser considerados como um projeto educativo que permitiu ao Estado educar os alunos dentro dos parâmetros exigidos pelos ideais republicanos: formação de caráter, desenvolvimento de virtudes morais, respeito e amor à pátria e disciplina.

Entretanto, os grupos escolares parecem não ter conseguido atender toda a demanda de crianças em idade escolar obrigatória nas primeiras décadas do século XX. Neste sentido, Darius R. e Darius F. (2018) trazem a seguinte análise:

O alcance dos Grupos Escolares a toda população em idade escolar não foi possível devido a alguns fatores relevantes: os altos custos para criação dos prédios escolares, as dificuldades de manutenção dos mesmos e a resistência de alguns grupos da sociedade que se incomodaram com o fato das crianças ficarem boas horas sob a autoridade da escola, afastadas do lar e do trabalho produtivo (DARIUS R.; DARIUS F., 2018, p. 37).

Nas primeiras décadas após a República, o modelo de racionalização do trabalho pedagógico implementado nos grupos escolares ganhou destaque e se expandiu por diversos estados como sinônimo de excelência na educação primária. A partir dos anos 1930, em função do rápido crescimento populacional e da necessidade de alfabetizar cada vez mais crianças, a estrutura original dos grupos escolares sofreu alterações que comprometeram o projeto inicial, como nos fala Alves e Souza (2021):

Em outro momento, período do governo Vargas, a disseminação dos Grupos Escolares atendia à massificação do ensino. Nesse sentido, a demografia representou um fator dificultador em relação ao projeto de escolarização das massas e os desdobramentos desse aumento populacional modificou a demanda dos Grupos Escolares, que passaram a ser criados sem estrutura adequada e funcionaram de modo precário (ALVES; SOUZA, 2021, p. 49).

Ressaltamos que a ruptura com um paradigma escolar, como o caso brasileiro, não deve ser percebida nem analisada tomando como parâmetro apenas a boa vontade política,

considerando-a como uma dádiva dos governantes ao seu povo. A substituição das escolas imperiais pelos grupos escolares decorreu de longas experiências e embates que culminaram na reformulação de conceitos e práticas em bases sólidas.

Tal transformação envolve, de um lado, o afloramento de novas percepções e teorias acerca de um fenômeno e, de outro, a oposição e a resistência ao que é novo, responsável pela decomposição e desintegração de uma realidade. Esse movimento, de ruptura ou de aperfeiçoamento de um modelo dado, envolve a atuação simultânea de diversas forças, em especial da sociedade e dos homens que nela atuam. Entendemos o advento dos grupos escolares mais como conquista social do que como conquista política.

Tomamos emprestado um fragmento de Carvalho (2011b) para ilustrar nossa percepção:

Parto do princípio de que o ensino primário foi se consolidando na mesma esteira das formas educativas, ou seja, para o século XX, a forma escolar representada para o grupo escolar estabelece um ensino primário seriado, regulamentado e fiscalizado pelo estado. Porém, é preciso atentar para o fato de que não se trata da educação numa visão mais alargada, como aquela prática social que é inerente à sociedade humana. Remeto-me a formas educativas no sentido da instituição escolar, no locus privilegiado para a transmissão de um conhecimento predefinido como necessário e suficiente para a inserção social e profissional, civil e política, cidadã por extensão, do indivíduo no tempo e no espaço nos quais foi dado viver. Por isso mesmo, é importante entender a escola como construção histórica; sua missão e função são construídas e reconstruídas ao longo do tempo, atendendo às demandas desse tempo. Além disso, cada unidade escolar responde pelas suas características particulares, formadas pelo conjunto humano que nela convive (CARVALHO, 2011b, p. 330).

Os grupos escolares anunciaram um novo episódio na historiografia da educação brasileira. Apesar de não terem alcançado todos os pontos do território nacional, eles representaram um grande avanço na organização do sistema educacional brasileiro durante a Primeira República e imprimiram sua marca nas cidades e na sociedade brasileira. O regime de seriação, implantado nos grupos escolares, continuou sendo adotado pelas décadas seguintes, com pequenas alterações. A existência dos grupos escolares na paisagem urbana das cidades brasileiras vigorou até os anos 1970, quando foram extintos em decorrência da Lei Federal nº. 5.692/71, e substituídos pelas escolas do então 1º Grau.

3.2 O movimento de renovação da escola

O surgimento dos grupos escolares, questão discutida na seção anterior, foi um processo longo, engendrado à medida que as monarquias perdiam vigor e novas formas de governo começavam a ser cogitadas pela sociedade de então. Com a diluição do poder monárquico, o

modelo de escola proposto por aquele regime também se desidratava. Assim e, ao longo do século XIX, as monarquias entraram em decadência e começam a ser substituídas por regimes republicanos, especialmente no continente europeu. Na mesma esteira e com um pouco de retardo, o regime monárquico brasileiro enfrentou uma série de crises políticas, econômicas e sociais que desgastavam, cada vez mais, o governo de D. Pedro II.

Os ideais positivistas de Augusto Comte (1798-1857), cujos postulados defendiam que o progresso econômico e social das nações era uma consequência da ciência moderna dominaram a elite intelectual brasileira, profissionais liberais e ativistas políticos, incluindo alguns setores importantes das Forças Armadas e as mais altas patentes. Soma-se a esse fator a publicação do Manifesto Republicano⁵⁴, em 1870, que criticava a centralização do poder e exigia maior autonomia para as províncias, além do fortalecimento do Partido Republicano Paulista (PRP), em 1873, formado por cafeicultores, e que se projetou como o principal partido político da República Velha.

A ruptura com quase setenta anos de regime monárquico no país não resultou de um processo revolucionário, nem contou com uma participação popular significativa. Foi um movimento liderado por um grupo de militares, sob o comando do Marechal Deodoro da Fonseca que, no dia 15 de novembro de 1889, depôs o imperador D. Pedro II, impôs o fim dos ditames monárquicos e instalou o regime republicano no país. Marechal Deodoro da Fonseca tornou-se o primeiro presidente republicano do Brasil, governo o Brasil de 1889 a 1891.

Embora não tenha contado com a adesão popular, a Proclamação da República, trouxe um alento para o povo, uma simbologia construída no interior do Partido Republicano:

A República brasileira, instaurada em 1889, pondo termo a 67 anos de monarquia, apesar de não se caracterizar como um evento político de participação popular que houvesse empolgado multidões ou que representasse os anseios da maioria da população, trazia em seu bojo um conjunto significativo de esperanças, construídas ao longo de quase vinte anos de existência do Partido Republicano (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2019, p. 6).

⁵⁴ Cf. Silva (2015), o Manifesto Republicano, publicado em 1870 no jornal carioca A República, foi assinado por cinquenta e sete brasileiros, entre profissionais liberais, comerciantes, fazendeiros e alguns políticos de expressão. O documento fez uma análise da história brasileira desde os tempos coloniais e imputava o atraso do país ao centralismo do poder. O manifesto almejava pôr fim ao Poder Moderador que, segundo os signatários do documento, representava uma ditadura imperial sob o manto protetor do quarto poder. Como solução, os manifestantes propuseram o federalismo com base na independência das províncias, nos moldes do federalismo norte-americano e reivindicavam a instauração imediata da República. Talvez o Manifesto Republicano não tenha sido decisivo para a Proclamação da República, porém, disseminou o ideário republicano pelo país, sobretudo a partir da criação de mais de vinte clubes republicanos e jornais pelo país, culminando com a criação do Partido Republicano Paulista (PRP).

Instalada a república, o novo governo encontrou inúmeras dificuldades para promover e consolidar a ordem e o progresso positivistas que se tornaram o lema republicano. Tirar o Brasil da condição de país atrasado, marcado por longas décadas de um autoritarismo monárquico e retrógrado, e projetá-lo na direção das nações mais prósperas e civilizadas tornou-se a principal preocupação do governo.

O Império ficou para trás, mas deixou um legado estrutural decadente e ultrapassado que precisava ser combatido rapidamente, na perspectiva republicana. Da economia decadente à educação retrógrada, o novo regime precisava reorganizar o Brasil e colocar em execução o novo plano de desenvolvimento, pautado nos ideais positivistas, na ciência e na modernidade. Parafraseando Sant’Anna e Mizuta (2010), o governo imperial deixou para a República um *déficit* quanti e qualitativo na educação, acrescido de uma escola pública desvalorizada e pouco acreditada, na qual os problemas se sobrepunham às soluções. Para Gonçalves Neto e Carvalho (2019), no final do Império a taxa de analfabetismo no Brasil superava 80% da população.

Para Schueler e Magaldi (2009, p 37), era recorrente atribuir ao Império a culpabilidade pelo fracasso da instrução e “esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana”. Os republicanos precisavam apagar as lembranças do passado monárquico e estabelecer uma nova memória, um marco educacional que contribuísse para a afirmação do novo regime como caminho para retirar o país do atraso educacional e projetá-lo à modernidade.

Os republicanos atribuíam o fracasso da instrução primária à estrutura, ao material didático e aos métodos de ensino adotados pela escola imperial. Rocha (2008, p. 37) acrescenta outras dificuldades: “o fato de haver um único professor para atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, falta de controle do Estado sobre as escolas isoladas, falta de material, falta de um espaço apropriado para a escola, baixa frequência dos alunos”.

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofó”. Mofadas e superadas estariam idéias (sic) e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a *má*-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do *velho* mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a **pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso** – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35, grifos das autoras).

Os republicanos compreendiam que o único caminho possível para levar a cabo tal projeto era a educação. Reorganizar a obsoleta estrutura educacional herdada do Império tornou-se, então, o caminho a ser trilhado pela sociedade brasileira rumo ao desenvolvimento, à ordenação da nação, ao progresso e à civilidade. Tal proposta não poderia ser procrastinada.

Esse era um dos muitos urgentes desafios que cumpria enfrentar para se construir uma nova sociedade, de perfil republicano e que remetesse ao esquecimento o cotidiano imperial. É nessa ambiência que floresce a República e nela se adensam os debates sobre a educação, ganhando importância os projetos de reforma de ensino (do Distrito Federal, de estados e municípios) que passaram a ser vistos como algo essencial para modernizar a sociedade brasileira e redefinir o Estado (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2019, p. 6).

A Constituição de 1891 estabeleceu o regime livre e democrático no Brasil, introduziu a República Federativa formada pela união perpétua e indissolúvel de suas unidades políticas federadas. Além disso, transformou as províncias em estados, e o município neutro (dos tempos do Império), tornou-se o Distrito Federal, mantido como a capital da União.

O texto legal contido na Carta Magna buscou romper com os fundamentos pedagógicos ultrapassados que vigoraram no período imperial, assim como a estrutura que organizava, fundamentava e balizava a instrução pública primária. A Constituição Republicana tornou o ensino laico e determinou a separação do Estado e da Igreja nas escolas públicas, conforme disposto nos parágrafos 6º e 7º do artigo 72:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência, ou aliança com o Governo da União, ou o dos Estados (BRASIL, 1891).

Contrariando a Constituição monárquica, a Constituição republicana de 1891 outorgou maior autonomia aos estados e propôs auxílio às unidades federadas, quando se fizesse necessário. Cada estado da federação estava autorizado a elaborar e promulgar a sua própria constituição, respeitados os fundamentos e os princípios constitucionais da União. A liberdade proposta aos estados tinha como finalidade garantir a união nacional, mantendo as unidades políticas unidas e coesas a um propósito comum: o desenvolvimento do país.

A reorganização político-administrativa do país e a autonomia que a Constituição Republicana outorgou aos estados brasileiros constituíram um campo fértil para o surgimento de reformas educacionais. Tais reformas operaram mudanças estruturais na organização da instrução pública primária e na organização do trabalho escolar. Contribuiu decisivamente para configurar uma reorganização das antigas escolas imperiais: um rearranjo necessário para a consolidação do programa de Estado republicano.

Ideias e correntes ligadas aos movimentos político-sociais externos adentraram no território brasileiro durante as três primeiras décadas da República, com destaque para os ideais

socialistas e anarquistas. Caracterizavam-se mais como luta de reclames e reivindicações, do que de uma doutrina estruturada. Era um momento de reunir forças para conquistar a admissão de algumas regras ou regalias que as massas populares reclamavam (NAGLE, 1976).

A década de 1910 incluiu os temas educacionais, em especial o combate ao analfabetismo, como uma das principais pautas a serem discutidas pelos intelectuais, políticos e movimentos sociais. Para isso, os princípios democráticos de acesso à instrução tornaram-se um importante argumento para consolidar o ideário expresso no entusiasmo pela educação e no otimismo pedagógico, pressupondo que a reconstrução da sociedade devia partir de um novo modelo educacional.

Parafraseando Nagle (1976), os ideais socialista e anarquista coexistiram nas primeiras décadas do século XX e, muitas vezes, os princípios das duas doutrinas acabavam se confundindo. Enquanto os líderes socialistas ficavam presos ao discurso, à pregação, os anarquistas avançaram para a ação, o que explica o domínio desses últimos no ideário popular. O ideal anarquista ganhou expressão no início do século XX em função de suas estratégias de afirmação na sociedade, por meio de organizações beneficentes, de socorros mútuos, lutas reivindicatórias do operariado, comícios e, sobretudo, organização de movimentos grevistas.

Para Nagle (1976), outras doutrinas, além do socialismo, do anarquismo e do maximalismo⁵⁵, tais como o catolicismo, o tenentismo e o modernismo “concorreram para dar um colorido diferente às correntes de idéias e aos movimentos político-sociais, especialmente na década final da Primeira República” (NAGLE, 1976, p. 41-42). Uma dessas doutrinas, o nacionalismo, tornou-se uma das mais importantes correntes ideológicas nas primeiras décadas do governo republicano. O autor não desconsidera, também, a importância dos movimentos organizados pelas ligas nacionalistas do início do século XX. Tais movimentos contribuíram e endossaram a composição de um novo rearranjo do ideário nacional.

Nagle (1976) afirma que, na década de 1920, o nacionalismo foi outra corrente ideológica que alcançou maior repercussão que as correntes concorrentes. Neste sentido, o autor afirma que “as primeiras manifestações nacionalistas apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico ou, melhor, de acentuada nota patriótica” (NAGLE, 1976, p. 44).

Foi relevante o papel desempenhado pelas ligas nacionalistas para incutir na sociedade a importância da escolaridade enquanto circunstância para tirar o homem da sua condição de

⁵⁵ Cf. Dicionário Online de Português (2022), o maximalismo representa uma facção (bolchevique) dos que faziam, no comunismo russo, o máximo de reivindicações.

alienado, vítima das decisões da classe dominante ou de quem exercia o poder, conforme colocado por Pereira e Santos (2017):

A importância escolarização é derivada das necessidades políticas e principalmente pelas Ligas Nacionalistas, pois para estes era de fundamental importância a escolarização e principalmente dar acesso ao nível primário para que todos aprendessem a ler e escrever e conseqüentemente exercer seus direitos e ganhar o direito ao voto. O analfabetismo nessa época era visto como o causador dos males do Brasil (PEREIRA; SANTOS, 2017, p. 2).

Diante das agitações no campo das ideias adequadas para a condução da política e da formação de sociedade exemplar, da coexistência de novos paradigmas de nação, de cidadão e de desenvolvimento, preparou-se um terreno fecundo para o surgimento e a multiplicação de inúmeras reformas pedagógicas nas décadas de 1920 e 1930. A educação é colocada em pauta e as reformas propostas tiveram como alicerce dois movimentos intelectuais batizados por Nagle (1976) como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico.

3.3 Entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico

No início da República, a economia e a sociedade brasileiras experimentavam uma modificação em suas estruturas. Tal alteração representava um reflexo, ainda que tardio, de transformações que já haviam se consolidado em outras partes do mundo, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, ainda no século XIX. De acordo com Nagle (1976), a economia e sociedade do país faziam a transição da base agrário-comercial para a base urbano-industrial: “no Brasil, esse marco da passagem para a modernidade se deu com o processo de transição do Império para a República. Essa transição ocorreu concomitantemente com a expansão das lavouras cafeeiras, o crescimento industrial, a adoção do trabalho assalariado e a urbanização” (MARCONI; BEZERRA NETO, 2012, p. 206).

O excerto trazido por Marconi e Bezerra Neto (2012), explicando as mudanças pelas quais a economia, o trabalho e o processo de transformação do espaço agrário em organização urbana passaram, encontra eco nas considerações feitas por Pereira e Santos (2017):

Sendo um momento de inquietação social e heterogeneidade sociocultural, introdução de um novo sistema de valores da civilização urbano-industrial e o processo de imigração que foi importante na alteração de mercado de trabalho e das relações trabalhistas, representou nova modalidade de força de trabalho diferentemente da anterior formada pela produção escravista, estes fatores foram responsáveis pelas alterações no domínio social que refletiu no meio educacional (PEREIRA; SANTOS, 2017, p. 2).

Diante da pluralidade de concepções ideológicas e movimentos político-sociais que caracterizaram o quadro geral da sociedade brasileira no início do século XX, ficou evidente a necessidade de operar alterações nas bases da sociedade. Diferentemente do ideário liberal que vigorou no Império, no início da República, não eram encontradas posições doutrinárias tão consistentes e bem estruturadas como no período anterior. Na Primeira República, o liberalismo reavivado intentava reorganizar a sociedade, mudar o sistema de representação política e recompor o poder, majoritariamente exercido pela classe dominante e pela classe política. Para alterar o *status quo* social, o liberalismo republicano empreendeu esforços a partir de duas vias de intervenção: a representação e a justiça (NAGLE, 1976).

À medida que a base urbano-industrial da economia e da sociedade brasileiras se afirmava, as ideias e os movimentos político-sociais do período ganharam espaço e engendraram novos padrões de comportamento cultural, de pensamento, de ação e regras de conduta. A escolarização, um dos elementos do subsistema cultural, se insere dentro desse quadro de transformações que combinava diversos elementos da realidade brasileira (NAGLE, 1976).

Em decorrência de toda a efervescência de correntes doutrinárias, indagações, definições e posições diante do cenário nacional em mudança, surgiram debates e ensaios teóricos que buscavam substituir os modelos e esquemas ultrapassados de reconstrução da economia, da sociedade, da cultura e da política. A escola tornou-se a principal opção para a experimentação dessas novas formulações teóricas (NAGLE, 1976).

Um novo paradigma de educação começa a ser gestado. Marconi e Bezerra Neto (2012) elucidam que o contexto da modernidade exigia um projeto educativo diferente do que estava sendo exercido. Pereira e Santos (2017) acrescentam que, nas décadas de 1920 e 1930, a educação e a qualidade da aprendizagem começam a ser repensadas e discutidas. Um novo panorama de sociedade e economia (urbano-industrial) demandava uma nova organização educacional, diferente dos modelos importados e copiados de outros países. A nova estrutura educativa deveria dar conta de produzir o cidadão e o trabalhador que o Brasil exigia. Com essa aspiração, a escola tornava-se peça central para a construção do novo país.

Nagle (1976) destaca que a educação dos anos 1920 caracterizou-se pela influência de duas tendências de valorização do processo de escolarização, as quais ele denominou de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. Esses dois movimentos consolidaram o ideário teórico que sustentou a discussão e renovação da escola nas décadas de 1920 e 1930. Apesar de apresentarem características e aspirações distintas e da coexistência no mesmo recorte temporal, o entusiasmo pela educação precedeu o otimismo pedagógico.

O entusiasmo pela educação se refere à “crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (NAGLE, 1976, p. 99-100).

Sobre o otimismo pedagógico, Nagle (1976, p. 100) assinala que se trata da “crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo)”. E acrescenta: o otimismo pedagógico compreende a “possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (NAGLE, 1976, p. 100).

O otimismo pedagógico buscava adequar o novo currículo à necessidade de formação dos estudantes. O ensino enciclopédico deveria ser substituído por um ensino que contemplasse, além do combate ao analfabetismo, a formação profissional dos brasileiros que constituiriam a mão de obra necessária à estrutura urbana-industrial que passava a preponderar no país. Sousa (2019), com base na obra de Nagle (1976), argumenta em sua tese de doutoramento que:

O “entusiasmo pela educação” é a crença no poder salvacionista da escola. Essa crença faz a sociedade querer expandir o ensino elementar quantitativamente. O “otimismo pedagógico” é a técnica empregada pelos profissionais da educação, baseada no intuito de qualificar o ensino ministrado no país (SOUSA, 2019, p. 25).

Enquanto o entusiasmo pedagógico apresentava um viés político de discussão, com ênfase na coletividade e no papel redentor da escola, o otimismo pedagógico era debatido na perspectiva científica, com foco na organização e gestão dos espaços escolares (SOUSA, 2019).

Em 15 de outubro de 1924, cimentando a importância da escola no cobiçado projeto de nação, surge a Associação Brasileira de Educação (ABE), entendida por Schueler e Magaldi (2009) como depositária dos temas educacionais, ou seja:

uma instituição que passou a se situar, em grande medida, como porta-voz da “causa educacional” e como espaço privilegiado de debates em torno de projetos relativos à escola pública brasileira, articulados, por sua vez, a projetos voltados para a construção da nação (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 47).

Lemme (2005) acrescenta à ABE a responsabilidade pela condução das várias reformas educacionais que começam a ser empreendidas, a partir dos anos 1920, nas diferentes unidades da federação brasileira. Para isso, a ABE organiza uma sequência de eventos com o propósito de fundamentar a necessidade de tais reformas:

A Associação Brasileira de Educação (ABE), onde se congregaram os educadores brasileiros mais eminentes e atuantes, desde sua fundação, em 1924, assumiu a liderança de todos esses movimentos de renovação da educação e do ensino no País, apoiando-os e promovendo a realização de palestras, debates, cursos e conferências, convocando para isso autoridades e especialistas, nacionais e estrangeiros (LEMME, 2005, p. 169).

Uma das maiores preocupações da ABE relacionava-se ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Mas o escopo da instituição avançava para a construção de uma escola elementar alicerçada em um currículo mais ampliado, que se preocupasse com a formação das crianças em sua globalidade. Defensora do ideal nacionalista, a ABE acolhia posicionamentos nacionalistas diferentes daqueles que ela defendia, desde que comungassem com o modelo de escola primária defendido pela instituição, conforme atesta Pereira (2020):

Convictos da importância da educação como fator de desenvolvimento aos moldes dos países industrializados, os integrantes da ABE não se restringiram apenas à alfabetização, mas a uma proposta pedagógica para a escola primária em sua totalidade e, através da educação, seus desdobramentos: instrução e trabalho, destacando-se a ABE como principal órgão aglutinador das diferentes ideias e posições voltadas para o nacionalismo e a crença de que a educação estava acima de qualquer outro problema nacional (PEREIRA, 2020, p. 276).

Desde sua fundação, em 1924, a ABE tornou-se o arauto das exigências proclamadas nos movimentos intelectuais para renovar e transformar a educação brasileira. De acordo com Fiocruz (1927), a instituição congregou, intelectuais, pesquisadores, professores e demais profissionais interessados no aperfeiçoamento, estudo, debate e proposição de soluções para as questões educacionais e culturais do país, em todos os âmbitos, níveis e esferas administrativas.

De acordo com Fiocruz (1927), a ABE se destacou, na década de 1920, como a instituição que promoveu o maior número de eventos científicos no país. Entre 1926 e 1929, a ABE realizou e presidiu, anualmente, uma média de cinquenta eventos acadêmico-científicos. Nas décadas seguintes, a instituição teve destaque na luta em defesa da educação pública no país.

A atuação da Associação Brasileira de Educação na década de 1920 foi significativa e fundamental para dar unidade ao pensamento renovador da educação. Nas décadas seguintes, a ABE continuou defendendo a educação, projetando seu ideário no debate político e intelectual sobre a obra educacional, posicionando-se à frente das discussões sobre a importância da escolarização primária.

3.4 O movimento escolanovista

Ao longo da década de 1930 a economia e a sociedade brasileira experimentaram um processo de transformação desencadeado pela ruptura com a “política do café com leite”, pelo enfraquecimento das oligarquias e pela transição de uma economia baseada na monocultura do café (e do algodão) para uma nova atividade: as manufaturas e as primeiras fábricas. Saviani (2013, p. 192) pontua que “antes da Revolução se delineava um projeto claro de hegemonia por parte da burguesia industrial”.

Na esteira dessas mudanças, a sociedade também muda e, por sua vez, a educação deve acompanhar tais alterações e refletir as novas necessidades de adequação a um novo cenário. Um cenário em que a economia, a sociedade e a cultura se transformam e pressionam a educação a se adaptar ao novo contexto, à nova ordem que começa a se instalar.

[...] A situação vigente era de conflito entre o novo e o velho, entre o novo regime político e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola. A sociedade estava mudando. Urgia que a educação refletisse essas mudanças. Cada época se caracteriza por sua concepção própria de vida, por um ideal próprio, que exerce, através da ação pedagógica, uma pressão constante sobre o educando (ROMANELLI, 1986, p. 146).

O movimento de renovação da escola, ou Escola Nova, surgiu na Europa, na segunda metade do século XIX e alcançou a América do Norte. Suas bases teóricas estão articuladas com o desenvolvimento alcançado pela biologia e, sobretudo, pela psicologia. Os postulados da Escola Nova defendiam a necessidade de compreender a psicologia infantil e se opunham à subordinação da criança à escola tradicional, com seus métodos clássicos de ensino.

As primeiras discussões e proposições acerca da Escola Nova no Brasil tiveram suas origens no final do século XIX, por meio da obra de Rui Barbosa (1849-1923), que divulgou as primeiras nuances da necessidade de se reformar a escola, com base na crítica à pedagogia tradicional. Nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1920, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, dinamizaram um grande movimento intelectual voltado para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, gratuita e laica: o escolanovismo.

Os intelectuais brasileiros, seguidores da Escola Nova, receberam grande influência das ideias do filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey (1859-1952), um dos maiores defensores do pragmatismo. Para Vasconcelos (2012):

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pós-graduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova (VASCONCELOS, 2012, p. 157).

Na concepção deweyana, a razão da educação e de sua atividade formativa deve focar na figura da criança, com suas individualidades, especificidades psicológicas e estratégias próprias de aprendizagem, curiosidades e interesses e se deslocar da vontade, da prescrição ou importância de um conteúdo que é imposto pelo professor (LEMME, 2005). Na mesma direção, ao analisar o processo educativo, Bedin (2011) percebe a influência de John Dewey na formação da mentalidade escolanovista e do método perseguido por essa tendência:

O aluno cresceria de dentro para fora e não mais nos moldes da educação tradicional, na qual seria "modelado exteriormente". Essa nova possibilidade respeitava a criança, sua personalidade, considerando os "processos mentais" como "funções vitais", satisfariam assim suas necessidades mentais e espirituais. Dessa forma, [...] a criança estaria diante de um "meio vivo e natural", fomentado pelo intercâmbio das experiências, sempre atendendo às suas necessidades de criança (BEDIN, 2011, p. 79).

Os postulados de Dewey caracterizavam-se pelo cunho pragmático e tecnicista, pela aprendizagem fundamentada na vivência e experimentação e o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem. A firme convicção deweyana de que somente por meio da educação é possível construir uma sociedade verdadeiramente democrática povoou o imaginário social brasileiro.

Da mesma forma, tais pressupostos ou, melhor, axiomas, fortaleceram o ideário intelectual e suas bases teóricas, assim como as discussões, argumentações e proposições de substituição da pedagogia tradicional por uma pedagogia nova e reformada, pelo câmbio da escola passiva por uma escola ativa, dinâmica e viva.

Para Oliveira et al. (2019), ao criticar a escola tradicional, o método acrítico proposto pela escola nova não superou, nem rompeu com o tradicionalismo pedagógico. Saviani (2008) tece críticas ao método proposto pelo movimento escolanovista. Para o autor, as duas correntes pedagógicas buscam compreender a educação “a partir dela mesma”, por meio de um novo olhar sobre a prática tradicional. O que ocorre é o desvio do

eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008, p. 8).

Ao longo da década de 1920, o movimento escolanovista se consolidava e orientava as reformas educacionais pelos estados brasileiros. Para Viana (2009), três intelectuais se destacaram como estadistas da educação: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira buscavam estabelecer os fundamentos de uma política educacional que articulasse escola e sociedade. Lourenço Filho, por sua vez, dedicou-se ao aperfeiçoamento dos métodos e técnicas de ensino, com os aspectos didático-pedagógicos.

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 (SAVIANI, 2013, p. 193).

O movimento reformador desempenhou um importante papel no debate dos temas educacionais e na proposição de uma escola adequada à realidade e às aspirações do país. O alcance do escolanovismo ganhou espaço nos centros de decisão política e contribuiu para as reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930, como assinala Schueler e Magaldi (2009):

Podem ser situadas, nesse quadro, as reformas conduzidas por Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), no Rio de Janeiro; Sampaio Dória (1920), Lourenço Filho (1930-1931), Fernando de Azevedo (1933) e Almeida Jr. (1935-1936), em São Paulo; Francisco Campos (1927-1930), em Minas Gerais; Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Anísio Teixeira (1925-1927), na Bahia e Carneiro Leão (1928-1930), em Pernambuco (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 50).

Lourenço Filho estudou e se apropriou das bases psicológicas do movimento de renovação da escola; Fernando de Azevedo cuidou das bases sociológicas que sustentaram as reformas educacionais; e Anísio Teixeira dedicou-se ao estudo das bases filosóficas e políticas do movimento de renovação da escola (SAVIANI, 2013).

Os integrantes do movimento escolanovista não constituíam um todo orgânico, com ideias totalmente convergentes. Havia divergências de ideário entre os escolanovistas. O movimento apresentava divergência de interesses entre grupos sociais que disputavam

perspectivas distintas e aspirações diferentes para a nova escola, em especial o clero e os intelectuais escolanovistas. Devem ser assinaladas, também, no interior do movimento, as disputas entre a elite, políticos, professores e população em geral:

(1) os clérigos, que representavam os interesses da Igreja e buscavam inserir nos currículos o ensino religioso para reforçar os dogmas da Igreja; (2) as elites, que precisavam de mão de obra com instrução primária para trabalhar nas fábricas; (3) a liga nacionalista, que tinha a intenção de estender o voto a toda a população; (4) a população em geral, que concebiam o acesso à instrução como possibilidade de trabalho, ascensão social e financeira; (5) os professores, que lutavam pela melhoria da qualidade da instrução e da aprendizagem (PEREIRA; SANTOS, 2017).

Lemme (2005) relata que, ao ignorar as aspirações escolanovistas para o ensino primário e secundário, o Governo Vargas provoca uma reação dos líderes mais atuantes do movimento de renovação da escola. Por meio da ABE, foi convocada uma conferência nacional com a finalidade de pressionar o governo central a adotar um posicionamento mais assertivo em relação aos problemas da educação e do ensino, em especial o primário e o secundário. A intenção era forçar o governo a definir uma Política de Estado para a educação brasileira.

Realizada em dezembro de 1931, na cidade do Rio de Janeiro, a conferência teve como matéria de discussão as grandes diretrizes da educação popular. O principal resultado desse evento foi a elaboração de um documento, a pedido do Chefe de Estado, contendo as orientações para implementação de uma política nacional de educação e ensino, contemplando todas as modalidades, níveis e aspectos da educação (LEMME, 2005).

Segundo Romanelli (1986), o discurso escolanovista ganhou robustez a partir da análise do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico com os quais a educação brasileira se fundamentava e era exercida. Ao criticar esses princípios, pelos quais a educação era orientada, os pioneiros argumentaram e sustentaram seus posicionamentos na conferência realizada no Rio de Janeiro, 1931.

Diante da inclusão da laicidade do ensino, coeducação, universalização e gratuidade da escola pública no documento inicial, os educadores católicos se manifestaram e discordaram do texto em construção. Mesmo assim, o documento foi elaborado e aprovado em plenária na conferência (LEMME, 2005).

A estrutura dualista do ensino, que segregou por muito tempo a classe social mais pobre, privando-a do acesso aos níveis mais elevados da instrução, precisava ser substituída por outra, mais abrangente e democrática:

Criticando o sistema educacional então vigente, de estrutura dual, já que se dividia em dois subsistemas – o ensino primário e profissional, para os pobres, e o ensino secundário e superior, para os ricos – o Manifesto acaba propondo a substituição desse sistema para outro, de estrutura unificada (ROMANELLI, 1986, p. 148).

Na percepção dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento produzido somente na década de 1930, a agitação que tomou conta do debate intelectual no início da Primeira República estava desprovida de fundamentação teórica, de unidade e continuidade. Pelo contrário, a discussão se ancorava em bases essencialmente empíricas e, muitas vezes, produzia mais polêmicas que soluções sustentadas cientificamente (AZEVEDO et al., 2011).

Sob o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, o documento ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Sob a redação de Fernando de Azevedo e mais vinte e cinco signatários⁵⁶, o documento final foi publicado em março de 1932 (LEMME, 2005).

Em trecho transcrito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento elaborado durante a quarta conferência realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em dezembro de 1931, no Rio de Janeiro, publicado em junho de 1932, encontramos: “embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para urna nova direção” (AZEVEDO et al., 2011, p. 467-468).

Romanelli (1986, p. 147) destaca que, inicialmente, o Manifesto solicitou “uma ação mais objetiva da parte do estado” em relação ao seu papel como garantidor do direito de cada brasileiro à educação integral. A autora afirma que é dever do Estado não só garantir a oferta de educação, mas a equidade dessa oferta:

Sendo, portanto, função do Estado, cabe-lhe, a este, proporcioná-la, de tal forma que nenhuma classe social seja excluída do direito de beneficiar-se dela e ainda de tal forma que ela não constitua privilégio de uns em detrimento de outros, devendo ser ministrada de forma geral, comum e igual (ROMANELLI, 1986, p. 147).

⁵⁶ Cf. Bedin (2011, p. 57), assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932: Antônio de Sampaio Doria (1923-1964); Antonio Ferreira de Almeida Jr. (1892-1971); Afranio Peixoto (1876-1947); Anísio Spínola Teixeira (1900-1971); Armanda Álvaro Alberto (1892-1974); Attilio Vivacqua (1894-1961); Carlos Delgado de Carvalho (1884-1980); Carlos Roldão Lopes de Barros (1884-1951); Cecília Meirelles (1901-1964); Edgar Sussekind de Mendonça (1896-1958); Fernando de Azevedo (1894-1974); Francisco Venâncio Filho (1894-1946); Hermes Lima (1902-1978); José Getúlio da Frota Pessoa (1875-1951); José Paranhos Fontenelle (1885-1969); Julio de Mesquita Filho (1892-1969); Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970); Mario Casasanta (1898-1963); Nobrega da Cunha (1897-1974); Noemy Marques da Silveira (1902-1988); Paschoal Lemme (1904-1997); Paulo Maranhão (1872-1966); Raul Briquet (1887-1953); Raul Gomes (1889-1975); Roquette Pinto (1884-1954); Sezefredo Garcia de Rezende (1897-1978).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova inovou o debate educacional. Trouxe várias nuances que ainda não haviam sido declaradas nem discutidas. Dentre elas, destaca-se o afastamento do empirismo e a aproximação com a racionalização científica como método de abordagem e análise de problemas educativos, além de deslocar, para o aluno, o foco da ação educativa:

O Manifesto apresenta a novidade de vislumbrar a educação como um problema social. Mas não se detém aí. Para ele, o método científico, aplicado ao estudo dos problemas educacionais, acabou gerando uma nova concepção de educação, segundo a qual é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica (ROMANELLI, 1986, p. 146).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado em consonância com os princípios liberais, organiza os fundamentos lógicos e conceituais da nova escola, partindo da racionalização científica como método estruturador do novo paradigma escolar:

O documento apresenta também as bases da doutrina da educação nova, que é fundamentada a partir de um viés científico em detrimento ao empírico, na qual visualiza um novo modelo de escola, pautada em uma perspectiva mais funcional da educação. Nesse momento, como em outras partes do documento, é possível perceber uma visão que contrapõe o que é novo, como sendo algo extremamente válido e positivo, em detrimento ao modelo tradicional, que é encarado como algo ultrapassado e ineficaz (LIMA, 2017, p. 251).

Para Romanelli (1986), por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os intelectuais estabeleceram uma relação dialética, necessária, entre educação e desenvolvimento e reconheceram que os problemas nacionais têm origem em uma educação deficiente e deficitária. O documento elaborado pelos pioneiros situa a educação no centro do processo de desenvolvimento. Embora os manifestantes reconheçam a interrelação e interdependência entre educação e desenvolvimento, o Manifesto apresentou fragilidades:

[...] Enquanto apresenta uma concepção avançada da educação e suas relações com o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante deste último, permanece, todavia, no terreno do romantismo, quando cogita das causas dos problemas educacionais. Ao colocar estes como decorrência da falta de uma “filosofia de vida” por parte dos educadores, o Manifesto demonstra que a compreensão da realidade educacional, por parte dos pioneiros, estava ainda muito próxima da concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX (ROMANELLI, 1986, p. 145).

O Manifesto trouxe, também, a necessidade de se compreender a educação como uma atividade social que reflete a sociedade de um determinado tempo. À medida que a cultura

evoluiu (ou se modifica), a escola também deve se alterar e alinhar às novas necessidades que se fazem presentes em novas circunstâncias e novos arranjos sociais, políticos e econômicos:

Para defender os pontos da Escola Nova, o Manifesto afirma que a finalidade da educação depende da "filosofia de cada época, que lhe define o caráter", esta filosofia é determinada pela estrutura da sociedade que, por sua vez, possuiu em seu interior diversos grupos e camadas, cada qual com uma concepção diferente de mundo que almeja propagar aos seus educandos. Segundo os escolanovistas, nosso país estava em uma nova época, a sociedade estava mudando e a educação precisava refletir essas mudanças; estávamos com um novo regime político e com novas características econômicas, porém permanecíamos com uma educação tradicional, ligada às velhas oligarquias. Criticando a educação tradicional, o Manifesto diz ser necessário enxergar e lutar de uma vez por todas por uma educação que fosse um privilégio, mas sim um direito de todos (SILVA, 2013b, p. 31).

Com o fim da Primeira República, o ideário escolanovista continuou avançando pelas décadas seguintes, exercendo influências e interferências na estrutura e organização da educação nacional, incluindo a participação exercida na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, considerada um importante marco da história da legislação educacional, ao definir as diretrizes norteadoras da educação nacional.

IV

AU REVOIR, REPÚBLICA VELHA... A ESCOLA PRIMÁRIA NOS CONTEXTOS AUTORITÁRIO E DEMOCRÁTICO

A História da República no Brasil é marcada nas análises políticas por momentos de efervescência para com as disputas pelo poder. Na Proclamação da República, coexistiam diversas correntes ideológicas do que seria constituir uma República no Brasil. Os grupos que tornaram hegemônicos do movimento da Proclamação se dividiram em verdadeiros “mitos” sobre a origem de cada um, tentando heroizar seus “mártires” da República.

— JADSON DA SILVA BERNARDO, 2019

Embora a História Cultural aponte que elementos políticos e sociais da Primeira República sejam encontrados nos períodos seguintes, a década de 1930 é citada como um marco de transformação política no país. Entendemos que um período histórico não se encerra exclusivamente por um evento ou fato histórico. Suas características permanecem e se manifestam no período subsequente. Nesse sentido, apresentamos na sequência alguns elementos políticos, econômicos e sociais típicos desse período da história brasileira com a intenção de elucidar o movimento que conduziu a política brasileira a uma nova direção.

Durante a República Velha, os dois estados mais populosos e ricos eram São Paulo e Minas Gerais, grandes produtores de café e leite, respectivamente. Em decorrência do poder econômico e da grande população desses estados, as duas oligarquias do país desfrutavam de grande prestígio político no PRP e no Partido Republicano Mineiro (PRM).

Os interesses particulares de cada oligarquia levaram seus representantes a firmarem um acordo no qual os dois estados dividiam a alternância na sucessão da presidência da República: um pleito teria como presidente o candidato indicado por São Paulo; no pleito seguinte, Minas Gerais garantia seu indicado no mais alto cargo político do país. Esse conchavo ganhou a alcunha de “política do café com leite”. Salvo raras exceções, essa alternância presidencial seguiu seu curso durante toda a Primeira República.

Ao longo da década de 1920, um movimento político e militar denominado tenentismo⁵⁷ se organizou, demonstrando insatisfação com o sistema político que vigorava no país, em especial com as práticas de alternância no poder central, impostas pelas oligarquias de Minas Gerais e São Paulo.

O tenentismo, movimento que eclode no início desta década, sintetiza a situação de inconformismo da pequena burguesia. Apontava a corrupção dos cargos públicos da administração do país [...], exigia justiça e condenava a maneira de escolha dos dirigentes, que nunca permitia que a oposição chegasse ao governo (RIBEIRO, 1993, p. 19).

Esse movimento (tenentismo) colaborou decisivamente para a desestabilização política que vigorava durante a Primeira República. Várias revoltas e levantes foram organizados pelos militares de baixa patente em oposição ao governo das oligarquias, podendo ser citadas a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana (1922), a Revolta Paulista (1924), a Comuna de Manaus (1924) e a Coluna Prestes (1925-1927).

O tenentismo foi fundamental para desestabilizar a ordem política e econômica das primeiras décadas do século XX, fortalecer o movimento revolucionário de 1930 e pôr fim à Primeira República:

Os levantes tenentistas da década de 1920 tiveram como consequência a “Revolução de 1930”, que tinha exatamente como grande bandeira acabar com os vícios eleitorais e implantar um poder centralizador no país. Dessa forma, coube a administração Vargas, que efetivamente contou com a colaboração de antigos líderes Tenentistas, a tarefa de lançar os pilares do Estado Nacional (FAGUNDES, 2010, p. 133).

Os preparativos para a eleição presidencial de 1930 alteraram o rumo da “política do café com leite” e provocaram a cisão entre as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais. Washington Luís, candidato indicado pelos paulistas assumiu a presidência do Brasil de 1926 a 1930. No final de seu mandato, descumpriu o acordo com Minas Gerais e lançou como seu sucessor, o presidente do Estado de São Paulo, Júlio Prestes. A decisão provocou reação na aristocracia rural mineira e no PRM, que aguardava a indicação e o apoio de Washington Luís

⁵⁷ Cf. Forjaz (2015), foi um movimento político-militar que se desenvolveu durante o período de 1920 a 1935, aproximadamente, sob a liderança dos “tenentes”, nome com que ficaram conhecidos os oficiais revolucionários da época, nem todos verdadeiros tenentes, mas em sua grande maioria oficiais de baixa patente. Constituiu um dos principais agentes históricos responsáveis pelo colapso da Primeira República, ou seja, está inserido no processo de crise da sociedade agroexportadora e do Estado oligárquico no Brasil que culminou com a Revolução de 1930.

ao então presidente do Estado de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, para a sucessão presidencial (OLIVEIRA, 2015b).

O episódio deu início a uma crise política entre mineiros e paulistas, provocando a ruptura com o pacto da “política café com leite”. A oligarquia mineira se uniu as outras oligarquias, como a paraibana e a gaúcha. Desse novo grupo de políticos surge uma nova chapa, a Aliança Liberal (AL)⁵⁸, que definiu o gaúcho Getúlio Dornelles Vargas, como presidente, e João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, como vice-presidente. Em março de 1930, a chapa encabeçada pela AL é derrotada nas urnas, pois “a máquina de corrupção eleitoral, tão ativa durante a República Velha, entrou em cena novamente, e como era previsível, a força da máquina governamental deu a vitória a Júlio Prestes” (VIANA, 2009, p. 77)

Após o fracasso de Getúlio Vargas nas eleições presidenciais de 1930, seu companheiro de chapa, João Pessoa, é assassinado em Recife, Pernambuco. Ainda que as razões do crime sejam controversas, o crime comoveu os brasileiros e estimulou a AL a mobilizar os militares para impedir a posse de Júlio Prestes no poder. A agitação política ganhou apoio e adesão popular, fazendo eclodir um movimento revolucionário conhecido como Revolução de 1930. Com a revolução, Washington Luís foi deposto e o poder entregue a Getúlio Dornelles Vargas (BRASIL, 2020).

A Revolução de 1930 levou ao poder seu principal líder, Getúlio Vargas, que governou o Brasil por quinze anos ininterruptos, de 1930 a 1945. Retornou à presidência em 1951, por voto direto, e governou até 1954. De acordo com Leme (2005), a Revolução de 1930 marcou o fim da República Velha e o início da Era Vargas. A Era Vargas pode ser dividida em três fases: o Governo Provisório (1930-1934), o Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945).

4.1 A Era Vargas: nacionalismo, desenvolvimento, contradições e dissidências

Com o fim da I Guerra Mundial, os Estados Unidos despontaram como principal potência econômica do mundo. Os longos anos de guerra na Europa fomentaram a produção e a economia norte-americana, que manteve a Europa em condições de prosseguir a guerra por meio do intenso comércio com os Estados Unidos.

⁵⁸ Cf. Saviani (2013) a Aliança Liberal resultou do “pacto Hotel Glória” entre Rio Grande do Sul e Minas Gerais, firmado no Rio Janeiro em 1929. Francisco Campos, representante de Minas, desempenhou importante papel na articulação da estratégia que desencadeou a Revolução de 1930.

Para Viana (2009), o final da década de 1920 e durante o início dos anos 1930, a economia brasileira foi castigada em função da crise mundial que instalou após a crise financeira de 1929 e a Grande Depressão Mundial⁵⁹, provocada pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque. Esse foi o quadro da economia brasileira encontrado por Getúlio Vargas ao assumir o Palácio do Catete.

Ao assumir a presidência da República, durante o Governo Provisório, Getúlio Vargas não fez um governo de transição. Criou uma Junta Governativa Provisória para administrar o país, “constituída para corresponder ao sentimento geral da Nação, amparada nas classes armadas” (BRASIL, 1931a).

Chegando ao poder, Getúlio Vargas suspendeu direitos constitucionais, cassou adversários políticos e impôs uma série de medidas centralizadoras; em suma, implantou uma espécie de regime ditatorial, tendo como principal base social de sustentação o movimento tenentista (DOMINGUES, 2003, p. 201).

Temporariamente, a Constituição Federal de 1891 foi mantida, embora os decretos baixados alterassem alguns pontos do texto constitucional. Em 11 de novembro de 1930, Getúlio Vargas instituiu o Governo Provisório, por meio do Decreto nº 19.398. O novo presidente optou pela imposição da autoridade e acumulou em suas mãos as prerrogativas do Poder Executivo e do Poder Legislativo Nacional:

Art. 1º - O Governo Provisório exercerá discricionariamente, em toda sua plenitude, as funções e atribuições, não só do Poder Executivo, como também do Poder Legislativo, até que, eleita a Assembléia Constituinte, estabeleça esta a reorganização constitucional do país (BRASIL, 1931b).

Pelo mesmo Decreto e, munido da autoridade centralizadora, Getúlio Vargas dissolveu as instituições legislativas brasileiras, em todas as esferas administrativas:

⁵⁹ Cf. Neves (2020), trata-se de uma grave crise econômica de proporção mundial, com início nos anos 1930, nos Estados Unidos e perdurou até a década de 1930, com efeitos que se alastraram por todos os países, em proporções e momentos diferentes. Com início no outono de 1929, seu marco é estabelecido no início de setembro daquele ano, com a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque. Algumas economias começaram a se recuperar em meados da década de 1930, mas em inúmeras nações, seus efeitos negativos perduraram até o início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). De acordo com o autor, “bolhas estouraram, preços caíram, investidores queriam vender suas ações o mais rápido possível, causando quedas abruptas. Simultaneamente a isto, negócios e empresas colapsaram, pessoas começaram a resgatar dinheiro nos bancos, e os bancos que não tinham o dinheiro faliram, [...] e os bancos que faliram ajudaram outros a falir, uma vez que todos estavam economicamente conectados devido a empréstimos interbancários” (NEVES, 2020, p. 189).

Art. 2º - É confirmada, para todos os efeitos, a dissolução do Congresso Nacional das atuais Assembléias Legislativas dos Estados (quaisquer que sejam as suas denominações), Câmaras ou assembléias municipais e quaisquer outros órgãos legislativos ou deliberativos, existentes nos Estados, nos municípios, no Distrito Federal ou Território do Acre, e dissolvidos os que ainda o não tenham sido de fato (BRASIL, 1931b).

As atribuições do Poder Judiciário federal, estadual, da capital da República e do Território do Acre ficaram mantidas, de acordo com legislação, embora ficassem resguardadas possíveis alterações na legislação jurídica em decorrência de atos do Governo Provisório. O mesmo entendimento foi dado às constituições Federal, Estaduais, leis e decretos dos municípios brasileiros, desde que estivessem em conformidade com as novas legislações do governo federal e não ferissem as novas disposições legais:

Art. 3º - O Poder Judiciario, Federal, dos Estados, do Território do Acre e do Districto Federal, continuará a ser exercido na conformidade das leis em vigor, com as modificações que vierem a ser adoptadas de accôrdo com a presente lei e as restricções que desta mesma lei decorrerem desde já.

Art. 4º - Continuam em vigor as Constituições Federal e Estaduaes, as demais leis e decretos federaes, assim como as posturas e deliberações e outros actos municipaes, todos, porém, inclusive as proprias constituições, sujeitos ás modificações e restricções estabelecidas por esta lei ou por decreto ou actos ulteriores do Governo Provisório ou de seus delegados, na esphera de attribuições de cada um (BRASIL, 1931b).

Além de dissolver as assembleias estaduais e as câmaras municipais, o Governo Provisório destituiu do poder todos os presidentes dos estados brasileiros e prefeitos municipais. Getúlio Vargas nomeou um interventor para cada estado. Os interventores substituíram os antigos presidentes de estado, ficando outorgada a eles a prerrogativa de indicar e nomear os prefeitos dos municípios da unidade da federação sob a sua intervenção. Da mesma forma que o presidente da República, o interventor acumulava em suas mãos os poderes executivo e legislativo:

Art. 11 - O Governo Provisório nomeará um interventor federal para cada Estado, salvo para aquelles já organizados, em os quaes ficarão os respectivos presidentes investidos dos poderes aqui mencionados.

§ 1º - O interventor terá, em cada Estado, os proventos, vantagens e prerrogativas, que a legislação anterior do mesmo Estado confira ao seu Presidente ou Governador, cabendo-lhe exercer, em toda plenitude, não o Poder Executivo como também o Poder Legislativo.

[...]

§ 4º - O interventor nomeará um prefeito para cada municipio, que exercerá ahi todas as funções executivas e legislativas, podendo o interventor exonerar-o quando entenda conveniente, revogar ou modificar qualquer dos seus actos ou resoluções e dar-lhe instrucções para o bom desempenho dos cargos respectivos e regularização e efficiencia dos serviços municipaes (BRASIL, 1931b).

Por meio de atos e decretos baixados, assim como a revogação de legislações anteriores, o Governo Provisório foi se estabelecendo, se afirmando e se constituiu como governo legítimo, até que uma nova Constituição fosse elaborada.

Ressaltamos que, para a elaboração da Constituição futura, o Decreto nº 19.398 propunha, no futuro texto da Constituição, a organização jurídico-administrativa do país, bem como manutenção dos direitos e garantias individuais dos brasileiros, na forma como estabelecia a Constituição de 1891: “Art. 12 - A nova Constituição Federal manterá a forma republicana federativa e não poderá restringir os direitos dos municípios e dos cidadãos brasileiros e as garantias individuais constantes da Constituição de 24 de fevereiro de 1891” (BRASIL, 1931b).

Embora de grande longevidade, a Era Vargas foi um período conturbado da história política brasileira. Para D’Araújo (1992), o governo de Getúlio Vargas caracterizou por seguir duas tendências políticas distintas que coexistiram ao longo de sua gestão: a populista⁶⁰ e a autoritária, sustentado por uma base social, composta de trabalhadores e o povo em geral.

O cenário brasileiro encontrado por Getúlio Vargas, ao assumir a presidência do país, caracterizava-se pela economia baseada na exportação de café, uma incipiente industrialização e o processo de urbanização em curso. As oligarquias cafeeiras, em especial as de Minas Gerais e São Paulo, exerciam um papel determinante nos rumos políticos do país até Getúlio Vargas ser conduzido ao poder. Após a condução de Getúlio Vargas à presidência, as oligarquias de Minas Gerais e São Paulo ainda permaneceram interferindo na política no país, mas à medida que a economia se modernizava e se afastava do modelo agroexportador, essa influência foi paulatinamente se dissolvendo.

A industrialização acompanhada do processo de urbanização, modelo de desenvolvimento econômico e social na Europa e nos Estados Unidos, era uma tendência a ser seguida. Nessas regiões, o processo de industrialização já estava consolidado. No Brasil, o Estado de Paulo apresentava certa semelhança com as nações industrializadas, especialmente em relação à infraestrutura, capital e mão de obra qualificada, requisitos necessários para o processo de expansão das fábricas.

⁶⁰ Cf. Moraes (2018, p. 16), após analisar as características de governos latino-americanos ao longo do século XX, é comum às experiências “populistas” referenciadas pela literatura o fato delas terem sido concretizadas em governos nacionalistas de base social popular-trabalhadora ou aliado às classes populares e que pautavam a ação estatal diretamente direcionada para a produção e distribuição material da vida social.

Em função das mudanças estruturais que ocorriam na sociedade com a instauração de um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, a educação começa a mudar, em resposta às novas necessidades que surgiam: mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho (RIBEIRO, 1993, p. 22).

Para Saviani (2013, p. 188), “as ferrovias constituíram-se na base de um processo de urbanização e industrialização” do país. A mão de obra imigrante para as fazendas de café, mas sobretudo a construção de grandes ferrovias, colocava São Paulo como a locomotiva do trem cafeeiro, embora Minas Gerais e Rio de Janeiro abrigassem grandes lavouras de café. O autor destaca: a Estrada de Ferro Santos-Jundiaí (1856), a Estrada de Ferro Paulista (1872), a Mogiana (1875) e a Sorocabana (1875). As ferrovias tornaram-se símbolo da urbanização e do desenvolvimento. Por elas corriam o principal produto de exportação do país. Ao longo de seus trilhos, surgiram cidades e oficinas de manutenção dos trens (SAVIANI, 2013).

O Estado de São Paulo que despontava como o centro dinâmico do capitalismo brasileiro, iniciará uma tentativa de expansão das oportunidades de ensino para sua população urbana através da reforma do ensino público primário de 1920 de Sampaio Dória. A educação adquire aos olhos de muitos formadores de opinião uma importância que vai além do controle social e político, desenvolvendo a capacidade de inserir a sociedade brasileira no mundo moderno, tendo com exemplos maiores a Europa e os EUA. Para tanto seria fundação a ação de “elites esclarecidas” e dos técnicos-educadores que pretendiam uma verdadeira obra de saneamento sobre a massa da população (CARVALHO, 2011a, p. 19).

Embora o governo permanecesse valorizando o café, os capitais gerados da cafeicultura foram investidos no financiamento da industrialização. No processo de industrialização, Getúlio Vargas adotou uma política que ficou conhecida por Industrialização por Substituição de Importações (ISI). À medida que a indústria se expandia, o êxodo rural se intensificou e o país acelerou o processo de urbanização.

A historiografia aponta o início do governo Vargas em 1930, ou pelo menos o início do Estado Novo em 1937, como ponto de inflexão na economia brasileira, com maior intervenção estatal favorável ao crescimento industrial via substituição de importações, o que vai caracterizar a economia brasileira nas décadas seguintes [...]. A população brasileira, estimada em cerca de 35 milhões em 1930, passou dos 70 milhões na década de 1960. Além disso, houve intensa migração da população da zona rural para os centros urbanos: cerca de 31 por cento da população eram residentes na zona urbana em 1940, passando para 56 por cento da população brasileira três décadas depois (KANG, 2017, p. 37).

Paralelamente ao enfrentamento de questões políticas e econômicas e, em decorrência da afirmação da ABE, do fortalecimento do ideário escolanovista e das influências exercidas por esses movimentos na sociedade brasileira, o Getúlio Vargas instituiu o Ministério da

Educação e da Saúde, em 1930, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro daquele ano. A criação de um ministério dedicado à pasta da educação era uma antiga exigência dos profissionais da educação, selando uma barganha entre Francisco Campos e Getúlio Vargas, incluindo a exigência de manutenção dos mineiros na administração federal.

A criação do Ministério da Educação e Saúde [...] atende aos anseios de camadas da população e de intelectuais que, desde a década anterior, demandavam por ações efetivas do Estado no sentido de melhorar a educação, principalmente por meio dos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), uma vez que o analfabetismo era considerado um dos grandes problemas brasileiros (MEDEIROS, 2020, p. 840).

Em 1930, a população brasileira era estimada em 35 milhões de pessoas. Trinta anos depois, em 1960, esse total dobrou, chegando a mais 70 milhões de habitantes, paralelamente a um crescimento médio da economia de 5,6% ao ano, com maior participação da indústria no Produto Interno Bruto (PIB) e intensificação do processo de urbanização. Embora durante a Era Vargas possa se verificar avanços quantitativos na educação, sobretudo na evolução das taxas de matrícula bruta no ensino primário, um antigo fantasma continuava pairando sobre o panorama educacional brasileiro: as altas taxas de analfabetismo (KANG, 2017).

Apesar da continuidade em diversos aspectos, houve diferenças importantes dentro do mesmo regime político. Durante os primeiros anos do Governo Vargas, nas fases do Governo Provisório e do Governo Constitucional, ocorreu uma substancial expansão de matrículas em termos nacionais. É curioso notar que, durante o regime autoritário do Estado Novo, principalmente nos anos da Segunda Guerra Mundial, o percentual de matrícula no primário caiu (KANG, 2017, p. 38).

Em junho de 1934, o então presidente listou os feitos educacionais do Governo Provisório, com destaque para a criação de diversas faculdades. Sobre o ensino primário, citou apenas a criação da Taxa de Educação e Saúde⁶¹. Vargas não considerava o ensino primário prioridade de seu governo, pelo menos no início da sua gestão. Ainda que a educação fosse um tema importante para a modernização do país, a pauta getulista para a educação priorizava o ensino secundário e o ensino superior (KANG, 2017).

⁶¹ Cf. Decreto nº 21.335, de 29 de abril de 1932, a Taxa de Educação e Saúde foi um mecanismo criado pelo Governo Getúlio Vargas para subsidiar a educação e a saúde. Para isso, estabeleceu-se uma taxa de duzentos réis sobre os documentos sujeitos a selo federal, estadual e municipal, recolhida pelo Banco do Brasil. Os recursos eram coletados em um fundo específico e, do total arrecado, dois terços seriam aplicados ao aperfeiçoamento e desenvolvimento dos serviços de saneamento e profilaxia rural e o terço restante seria aplicado no desenvolvimento da educação.

Getúlio Vargas reconhecia que havia muito o que ser feito pela educação nacional. Admitia que a educação primária era um problema com grande amplitude e reflexos na economia e na sociedade. Curiosamente, ao mesmo tempo que elogiava o sucesso do ensino primário japonês e norte-americano e comparava tais êxitos com o fracasso do caso educacional brasileiro, Vargas anunciava uma proposta de reforma para o ensino secundário, enquanto o ensino primário permanecia à deriva das reformas.

A proposta de modernizar o país, sem uma consulta eleitoral, de forma autoritária, desagradou parte das elites brasileiras, em especial a paulista. O fechamento do congresso, das assembleias estaduais, câmaras municipais, assim como a deposição dos presidentes de estados e dos prefeitos municipais deixaram descontentes as lideranças políticas e econômicas do estado de São Paulo, ligadas ao PRP. Paralelamente, o movimento tenentista que apoiava Getúlio Vargas entrou em um confronto com as elites paulistas.

Soma-se a esse panorama político, o fato de Getúlio Vargas ter nomeado um interventor nordestino para São Paulo, João Alberto. O fato gerou descontentamento nas elites paulistas que passaram a se opor a Getúlio Vargas, exigindo a imediata democratização do país, a descentralização do poder e a elaboração de uma nova Constituição, alicerçada nos princípios liberais. Contando com o apoio da classe média urbana do Estado, a resistência foi se fortalecendo, forçou a saída de João Alberto e provocou a renúncia de mais três interventores indicados pelo poder central (DOMINGUES, 2003).

A luta pela redemocratização do país e o retorno da autonomia para os estados acabou por aglutinar outras forças políticas e sociais em torno de uma causa única. O PRP, ligado aos cafeicultores e ao Partido Democrático (PD), unido à burguesia industrial emergente, fez uma aliança, resultando na Frente Única Paulista, em 1932. Essa aliança, fortalecida, provocou uma atmosfera de crise política e institucional, envolvendo o estado de São Paulo e o governo central. Diante das pressões, Getúlio Vargas fez as primeiras concessões (DOMINGUES, 2003).

Em março de 1932, Getúlio Vargas promulgou o código eleitoral, estabeleceu o voto secreto, reconheceu o direito feminino ao voto e definiu uma comissão para elaborar a nova Constituição e marcos eleitorais para o ano seguinte. Embora tenha nomeado um interventor paulista para governar São Paulo, os paulistas não confiavam no compromisso de Vargas com a reconstrução da democracia brasileira (DOMINGUES, 2003).

A conspiração para derrubar o governo de Vargas estava em curso. Um episódio trágico envolvendo estudantes opositores ao regime getulista e funcionários de um jornal tenentista apoiadores do governo terminou na morte de quatro rapazes: Miragaia, Marcondes, Dráusio e

Camargo. O incidente comoveu a sociedade paulista, e a luta armada tornava-se cada vez mais inevitável. O conflito se precipitou com a formação de um grupo batizado com as iniciais dos nomes dos quatro jovens assassinados na sede do jornal, MMDC (DOMINGUES, 2003).

Em julho de 1932 foi deflagrada a guerra paulista contra o governo getulista. O movimento não contou com o apoio do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais, como era esperado. Diante dos soldados da força nacional, o quantitativo de combatentes paulistas era bastante desfavorável (DOMINGUES, 2003).

O conflito, cunhado como Revolução Constitucionalista, encerrou-se em 02 de outubro de 1932, quase três meses após ter sido iniciado. O interventor de São Paulo, Pedro de Toledo, foi deposto, e o comandante-geral da polícia paulista assumiu o poder estadual interinamente, até a indicação de um novo interventor (RIBEIRO, 2011).

Embora tenham perdido a batalha, os paulistas saíram triunfantes, pois, no início do ano seguinte, em maio de 1933, as eleições para a Constituinte foram realizadas. A nova constituição foi elaborada dentro dos princípios democráticos e, em 16 de julho de 1934, foi promulgada (RIBEIRO, 2011).

Em 1934, com a promulgação de uma nova Constituição, tem início a Segunda República e as eleições presidenciais são convocadas. Borges de Medeiros, presidente do Rio Grande do Sul por quase três décadas (1898 a 1928) era um antigo aliado de Vargas. Após a Revolução de 1930, descontente com a centralização do poder nas mãos de Getúlio Vargas, Borges de Medeiros tornou-se o principal concorrente de Vargas na disputa pela presidência do país. Borges de Medeiros, com 59 votos, foi derrotado pelos 175 votos conquistados por Getúlio Vargas e o chefe do Governo Provisório foi reconduzido ao cargo de presidente da República. Eleito de forma indireta pelo Congresso Nacional, Getúlio Vargas dá início a uma fase na Era Vargas: o Governo Constitucional (1934-1937).

Com lastro democrático, liberal e progressista, a Constituição de 1934 trouxe alguns avanços políticos, sociais e trabalhistas em relação à anterior, de 1891, como o sistema político exercido pela coexistência de três poderes independentes (legislativo, executivo e judiciário) e o voto direto e secreto para os maiores de dezoito anos, direito estendido também para as mulheres. Essa constituição refletia, de certo modo, o cunho populista do governo de Getúlio Vargas e sua aproximação com o povo, sobretudo em relação ao reconhecimento dos direitos trabalhistas (salário mínimo, fixação de oito horas como jornada diária de trabalho, férias remuneradas, descanso semanal remunerado, dentre outros).

No campo da educação, a Constituição de 1934 fixou o Plano Nacional de Educação para todos os níveis e ramos do ensino, deixando sua elaboração sob a responsabilidade do

CNE. Ela reconheceu a educação como direito de todos, buscou reduzir os efeitos do analfabetismo por meio do ensino supletivo, determinou o ensino primário integral, gratuito e obrigatório a todos, proporcionou liberdade de ensino e de cátedras e estabeleceu o mínimo de recursos financeiros que a União, Estados, Municípios e Distrito Federal aplicariam na manutenção e desenvolvimento dos sistemas de ensino (BRASIL, 1934).

Embora a Constituição de 1934 trouxesse luzes e esperança para a educação brasileira, por meio de uma possível democratização da oferta de instrução a toda a população, alguns ranços do passado ainda persistiam. O discurso higienista que aflorou no terceiro quartel do século XIX debatendo o melhoramento da raça brasileira retoma vigor e insistiu em dominar a discussão dessa temática.

No Brasil, as teorias raciais visando ao branqueamento da raça ganharam destaque no final do século XIX, com a Proclamação da República. O conteúdo ideológico dessa doutrina impregnou o discurso parlamentar brasileiro, reforçando o ideal de uma sociedade brasileira branca e alfabetizada (ROCHA, 2014).

Os parlamentares da União pretendiam fomentar o estímulo a uma “educação eugênica” pela adoção de medidas legislativas e administrativas relacionadas à higiene social buscando o “melhoramento” racial através de medidas sócio/educativas. Para os eugenistas o fator “educação” teria apenas o objetivo de estimular as boas estirpes dos “bem nascidos”; o projeto de lei 138 da Constituição de 1934 pretendia atuar diante de uma população constituída em sua maioria de negros e mulatos, dificultando que estes contraíssem casamento com pessoas brancas de nível social elevado (ROCHA, 2014, p. 1).

Dado seu caráter democrático e progressista, a Constituição de 1934 foi objeto de inúmeros elogios em diversos momentos da história brasileira. Todavia, chamou-nos a atenção duas letras do texto constitucional que, no mínimo, nos parecem contraditórias: os artigos 115 e 138, detalhados na sequência:

Art. 115 - A ordem economica deve ser organizada conforme os principios da justiça e as necessidades da vida nacional, de modo que possibilite a todos existencia digna. Dentro desses limites, é garantida a liberdade economica.

[...]

Art 138 - Incumbe á União, aos Estados e aos Municipios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociaes, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugenica (BRASIL, 1934).

Ao mesmo tempo em que o artigo 115 estende a dignidade de existência a todos os brasileiros, incluindo o amparo aos portadores de alguma deficiência, congênita ou não, o artigo

138 estimula o eugenismo⁶² e, implicitamente, propõe uma política excludente, endossada pela circulação do Boletim de Eugenia⁶³ entre 1929 e 1933, cujo editor era o médico Renato Kehl (1889-1978). O Boletim de Eugenia “foi um veículo que permitiu a propagação de idéias sobre a ciência do aperfeiçoamento humano (eugenia) através de discussões produzidas pela coexistência de teorias diferentes sobre a forma pela qual o aprimoramento era perpetuado” (ROSA, 2005, p. 6).

Em relação aos desamparados que a Constituição de 1934 propôs não abandonar, Rocha (2014, p. 2) afirma: “mulatos, negros ou deficientes (de qualquer nível) são limitados perante a educação, e que ações de ordem social, filantrópica ou educativas seriam apenas paliativas e não resolveriam o problema da raça”.

Embalado na teoria darwinista de evolução e seleção das espécies, Francis Galton desenvolveu os primeiros estudos sobre o possível melhoramento biológico dos seres humanos, adotando modelos estatísticos. De acordo com Silva (2013a):

A partir da ideia de que a “raça” humana estava em constante evolução, Galton pensava que era papel da ciência e das políticas públicas acelerar essa evolução e assim contribuir para o aperfeiçoamento desse processo com a criação de humanos geneticamente superiores (SILVA, 2013a, p. 906).

Embora o surgimento da teoria eugênica remonte ao final do século XIX, no Brasil, o discurso que pregava a relação educação, eugenia e biopolítica ganha fortalecimento entre 1911 e 1945, período marcado por um programa de branqueamento da população brasileira, com inspiração nos postulados do determinismo racial europeu. No Brasil, a eugenia caminhou ao lado do movimento sanitarista/higienista, embora os dois movimentos não apresentassem uma convergência, pois os objetos e os objetivos eram distintos (SILVA, 2013a).

Cumpre-nos observar que a criação do Ministério da Educação e da Saúde, nasceu do movimento reformista da educação ocorrido nas primeiras décadas do século XX,

⁶² Cf. Rocha (2010), o termo eugenia foi estabelecido pelo britânico Francis Galton (1822-1911) após se dedicar à aplicação de métodos estatísticos à herança genética, tendo os estudos de Charles Darwin (1809-1882) como princípio. Para ele, eugenia significava o melhoramento biológico da raça humana por meio da reprodução. A inteligência, talentos artísticos, habilidades matemáticas e aparência física, assim como deficiências físicas e debilidades intelectuais eram herdadas dos progenitores. Para melhorar a raça humana era imprescindível estimular a união entre os saudáveis e desencorajar a união entre degenerados.

⁶³ Cf. Domingues (1930, p. 4) a eugenia positiva visa uma acção social que favoreça a fecundidade dos elementos normaes, criando meios legais e humanitários que facilitem a vida familiar e augmentem os recursos indispensaveis á educação dos filhos. Em outro trecho do Boletim de Eugenia, o geneticista afirma que, se olharmos a questão por outro prisma, chegamos á conclusão de que muito relativo é o valor da vida humana. Esta chega mesmo a ter um valor negativo em certos casos em que o homem se torna um peso social, um typo meramente consumidor, que parasita os bens sociaes sem nada produzir (DOMINGUES, 1930, p. 2).

fundamentado nos preceitos higienistas (SILVA, 2013a). Embora não neguemos que educação e saúde devam caminhar lado a lado, não é de estranhar a criação de uma pasta vinculando esses dois campos formativos sob a mesma liderança, no contexto do higienismo.

Para veicular as ideias eugênicas de construção de um Estado Nacional forjado no aperfeiçoamento étnico do brasileiro, na produção do povo eugênico, o sistema educacional tornou-se o principal veículo de disseminação e legitimação de seu ideário:

A educação é, certamente, uma das principais instituições articuladoras do poder-saber que atravessa a constituição dos sujeitos, é uma das instituições estruturantes na construção dos sistemas de “verdade” que articulam os saberes a partir dos quais os sujeitos possam ser objetivados. O dispositivo escolar, nesse sentido, é um legitimador dos discursos sobre a verdade, sobre os “regimes de verdade” que instruem e firmam os parâmetros de governo dos sujeitos, de sua normalidade e de sua anormalidade. Articula o poder-saber no nível das subjetividades, no nível da capilaridade, implica em considerá-lo como agenciador das verdades que formam os sujeitos normais, ou melhor, aqueles indivíduos adequados à norma, à prescrição, à normatividade (SILVA, 2013a, p. 901).

A escola é um importante mecanismo de exercício do poder do Estado. No momento da história brasileira em que a escola adquire importância política e credibilidade social, nada mais óbvio que ela seja utilizada, também, para propalar ideais políticos e ideológicos. Sobre os instrumentos de controle social que podem ser adotados pelo Estado, Pizolati (2018, p. 53) afirma: “essa ação de gerenciamento social, via educação, não é algo exclusivo da eugenia, pois diferentes governos e ideologias buscaram, através da escola, subjetivar e moldar seus cidadãos de acordo com os seus ideais”.

É no bojo do movimento eugênico brasileiro que a ginástica, a educação física escolar ocupa papel de destaque no conjunto das disciplinas escolares. O eugenismo fortaleceu a importância da atividade física no ambiente escolar a partir de uma suposta necessidade de produzir um sujeito o mais perfeito possível, por meio de um suposto melhoramento biológico do homem (SILVA, 2013a).

Para Silva (2013), o escolanovista Fernando de Azevedo foi um grande defensor da atividade física na escola. Fernando de Azevedo considerava a educação física um poderoso instrumento de transformação social, se aplicada em seus fundamentos científicos. No conjunto dos componentes curriculares e, ao unir a ciência e a pedagogia, a Educação Física ganhou relevância curricular.

Fernando de Azevedo considerava a educação física um componente curricular importante para a transformação social. Unindo a ciência com a pedagogia, “dentre as disciplinas escolares, a Educação Física era a privilegiada, pois visava o corpo do indivíduo e, por desdobramento, propiciava uma educação comportamental e moralizante das condutas sociais” (SILVA, 2013a, p. 915).

Além de propósitos diferentes entre sanitaristas, higienistas e eugênicos, o movimento eugênico no Brasil caminhou e avançou muito, consolidando-se como uma política de Estado durante o governo de Getúlio Vargas. Embora muitos defensores da Escola Nova simpatizassem com essa doutrina, a Igreja se posicionou contrária a tais prescrições, uma vez que comportamento social e reprodução humana eram temas de sua esfera de atuação. Com tais divergências, o discurso eugênico não conseguiu maior afirmação, perdeu fôlego durante os últimos anos da Era Vargas e se dissolveu na década de 1940.

Mudanças na educação e, em especial, na sociedade, não são produzidas subitamente, de um momento para outro. Também não são construídas exclusivamente por ato do legislador ou do governante. Na transformação da educação e, conseqüentemente, da sociedade, estão imbricados interesses e forças que se opõem. Ao introduzir e oficializar uma ideia ou intenção política por meio de um programa, o Estado pode esbarrar em contradições que se evidenciam no interior da própria legislação. Enquanto tese, pensada e elaborada por alguns, a legislação revela antíteses que precisam ser corrigidas, consensuadas ou, pelo menos contornadas, conforme nos esclarece Rocha (2014):

Toda lei é uma síntese. Todavia, ao colocá-la em execução, as contradições se revelam, pois, interesses particulares ou de grupos são contestados, as resistências se acentuam, as falhas da lei aparecem. Tais contradições aceleram o debate e novas alternativas são propostas, novas leis são aprovadas (ROCHA, 2014, p. 4).

Como tentativa de se formar no Brasil uma raça mais cognoscente, com fundamento em uma possível episteme de construção biológica de uma racial ideal, a política lançou mão de duas estratégias: a propaganda e a educação, mesmo adotando um discurso desumano e pouco ético. O eugenismo, enquanto política de Estado, se dissolveu somente no final da Era Vargas, coincidindo com o final da II Guerra Mundial. Esse episódio marcou o silenciamento do debate racial no Brasil, pelo menos por algumas décadas (SILVA, 2013a).

Diferentemente do caso alemão e norte-americano, onde a eugenia ganhou *status* de política pública, no Brasil suas ideias utilizaram a educação como campo de disseminação do determinismo racial e biológico. Embora não tenha se estabelecido como um programa socialmente contundente, não se pode negar que seu ideário foi enaltecido e impregnou diversos campos da organização da sociedade, em especial a educação, instrumento potente para a

divulgação e multiplicação de práticas e saberes socializados. Tais práticas, na visão dos apologistas dessa doutrina, deveriam constituir um *ethos* de vida eugênica no Brasil (PIZOLATI, 2018).

4.2 Reformas educacionais na Era Vargas

Embora Getúlio Vargas enxergasse na educação um mecanismo para levar a cabo seu projeto político, a instrução primária não foi um dos seus alvos de atuação. Embora a União se responsabilizasse pelas diretrizes da educação nacional, a educação primária permaneceu sob a esfera administrativa dos Estados, Municípios e Distrito Federal, conforme determinava o artigo 151 da Constituição de 1891, dispositivo mantido na Constituição de 1934. Pode-se cotejar que propostas do governo central para a melhoria e aperfeiçoamento da educação primária não se destacaram, nem foram prioridade no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Os ideais perseguidos durante a Revolução de 1930 defendiam um projeto de desenvolvimento nacionalista, tendo a educação como veículo para se alcançar a prosperidade. Embora na década de 1930 tenham sido fundadas as bases para a consolidação de uma educação pública em todos os níveis de escolaridade, os interesses políticos e econômicos se sobrepuseram ao projeto original de emancipação e desenvolvimento do país. O capitalismo se afirmava no Brasil e o esperado desenvolvimento dependia de uma produção industrial capaz de satisfazer as necessidades internas e competir no mercado externo. Com esse escopo, o governo central atuou como agente incentivador da expansão do capital industrial e fortalecedor da incipiente burguesia industrial. Se durante a Primeira República a escolaridade não era integralmente necessária para a sobrevivência, no novo cenário, a escolarização e a mão de obra qualificada eram pré-requisitos para a solidificação da industrialização (PEREIRA, 2007).

Enquanto principal adversário de uma economia que caminhava para a industrialização, o analfabetismo fazia sombra sobre o projeto de tornar o Brasil uma nação próspera. Para sanear a massa de brasileiros iletrados, o Brasil perseguiu a trilha construída pelos Estados Unidos e países desenvolvidos da Europa com quase cem anos de atraso: cuidar da implantação definitiva da escola pública gratuita e obrigatória (PEREIRA, 2007).

Para implementar tal projeto de desenvolvimento, Getúlio Vargas necessitava de alguém alinhado com esse ideal: Francisco Campos. Dois fatores pesaram decisivamente na indicação de Francisco Campos para assumir a pasta da educação brasileira: (1) sua articulação com o Rio Grande do Sul em prol de uma candidatura de oposição ao candidato Júlio Prestes

(candidato paulista indicado pelo então presidente Washington Luís nas eleições de 1930); e (2) a grande reforma educacional promovida em Minas Gerais na segunda metade da década de 1920. Com esses dois feitos, Francisco Campos reuniu as credenciais necessárias para integrar a cúpula do governo de Getúlio Vargas.

Francisco Campos, um intelectual ligado ao movimento escolanovista foi nomeado Ministro da Educação e da Saúde, em 1930. Em 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo de apoio ao Ministério da Educação e da Saúde. Outras iniciativas voltadas para o ensino superior foram empreendidas no início do governo Vargas, sob a tutela de Francisco Campos. Porém, apresentaram caráter fragmentado e não contemplaram as necessidades da educação primária (LEMME, 2005). Suas reformas desencadearam o início de um processo de modernização da educação brasileira, sobretudo o ensino secundário.

Em sua efêmera passagem pelo Ministério da Educação e da Saúde (1930-1932), o então ministro Francisco Campos promoveu uma série de modificações educacionais sintetizadas em um rol de decretos baixados, visando “reformular e reorganizar os ensinos secundário, superior e comercial” (OTT; SILVA, 2020, p. 1). Tais legislações não contemplavam a educação primária que continuava sob a responsabilidade dos Estados, Municípios e Distrito Federal. O escopo das reformas de Francisco Campos estava na qualificação da mão de obra para o trabalho na indústria: “a reforma Francisco Campos abrangeu três aspectos: o ensino superior, o ensino médio (escolas secundária e comercial) e a organização da escola brasileira, tendo como base a necessidade de se criar um sistema nacional de educação” (BRITO, 2006, p. 12).

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, chancelado por Francisco Campos, estruturou o ensino secundário em dois ciclos de estudos: fundamental e complementar. O ingresso no ensino secundário não ocorria automaticamente, após a conclusão do ensino primário. O acesso ao ciclo fundamental, primeira etapa do ensino secundário, acontecia após a submissão e aprovação do candidato em uma sequência de provas escritas e orais, envolvendo português (redação e ditado), aritmética, geografia, história do Brasil e ciências naturais (BRASIL, 1942b). Esse exame, conhecido como admissão⁶⁴, era excludente. Tornou-se uma linha divisória entre o curso primário e o secundário, favoreceu o elitismo do ensino secundário e contribuiu para dificultar o prosseguimento dos estudos após a educação elementar.

Francisco Campos fixou a frequência obrigatória no ensino secundário. A aprovação nessa etapa da formação escolar combinava a apuração da frequência do estudante em pelo

⁶⁴ Ver Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário.

menos três quartos do período letivo, combinada com o rendimento escolar satisfatório. A avaliação da aprendizagem associava quatro provas parciais (escritas) por disciplina e um exame final (prova oral) por componente curricular, realizado no final do ano letivo. O exame final consistia em uma arguição oral do aluno, diante de uma banca constituída exclusivamente para essa finalidade (DALLABRIDA, 2009).

No ensino secundário, reforma mais urgente na concepção do governo, Francisco Campos fez a seguinte transformação: “o ensino secundário, que era de sete séries, foi transformado em fundamental, de cinco anos, e complementar, com mais dois anos. Ao completar esses dois ciclos, fundamental e complementar, tinha-se assim caminho aberto para o ensino superior” (SOUZA, 2018, p. 22).

Na opinião de Nunes (1999), a ampliação da duração do curso secundário elitizou ainda mais esse nível de ensino, pois naquela conjuntura da vida brasileira, somente a classe mais privilegiada tinha condições de se dar ao luxo de levar cinco anos para obter uma formação geral, sem profissionalização.

O ciclo fundamental, de maior duração, era comum a todos e se dedicava à formação geral dos alunos; o ciclo complementar, de menor duração, era propedêutico e filtrava os estudantes por área de interesse ou afinidade, oferecendo três campos de conhecimento para o aluno se dedicar e ingressar no ensino superior: (1) ciências jurídicas; (2) medicina, farmácia e odontologia; (3) engenharia e arquitetura. Dessa forma, o ciclo complementar proporcionava a formação acadêmica introdutória na área pretendida pelo estudante. Tais conhecimentos prévios eram desenvolvidos e aprofundados no ensino superior (DALLABRIDA, 2009).

Em linhas gerais, o programa educacional getulista visava atender ao cenário econômico e social brasileiro da época: industrialização e urbanização. Para isso, mais que homens alfabetizados, o país necessitaria de mão de obra qualificada para as fábricas que começavam a surgir. A meta era dar sequência aos estudos primários, passando pelo exame da admissão, continuando no ginásio, e terminando no ensino técnico, preferencialmente. Os estudos superiores ficavam reservados à elite econômica e intelectual (OTT; SILVA, 2020).

Embora a passagem de Francisco Campos pela pasta do Ministério da Educação e da Saúde Pública tenha sido fugaz e em que pesem as críticas desferidas à sua gestão, não se nega que a implementação de suas medidas modernizou o ensino secundário brasileiro e conferiu organicidade à cultura escolar nesse nível de escolaridade.

Nessa direção, “o projeto educacional de Vargas seguiu a lógica de expansão capitalista ao moldar-se por projetos em que a educação é um mecanismo de organização social, que não a modifica e nem abre espaço para questionar a lógica em vigor” (OTT; SILVA, 2020, p. 1).

Com a saída de Francisco Campos do Ministério da Educação e da Saúde, a pasta foi ocupada temporariamente por Washington Pires (1932-1934). Formado em medicina, fez uma gestão pouco ou quase nada expressiva no campo da educação.

Encerrando o Governo Provisório (1930-1934), com a eleição da Assembleia Nacional Constituinte em 1933 e a promulgação da Constituição de 1934, os deputados reconduziram Getúlio Vargas à presidência, por meio do voto indireto. O novo período, alicerçado na Constituição de 1934 deu início a uma segunda fase do governo de Vargas: o Governo Constitucional, que se estendeu de 1934 a 1937.

De acordo com a Carta Magna de 1934, estavam previstas para 1938 as eleições diretas para presidente da república em todo o território brasileiro, por sufrágio universal. O artigo 52 do texto legal proibia a reeleição, o que tornava Getúlio Vargas inelegível para o pleito de 1938: “Artigo 52 - O período presidencial durará um quadriennio, não podendo o Presidente da Republica ser reeleito senão quatro anos depois de cessada a sua função, qualquer que tenha sido a duração desta” (BRASIL, 1934).

Ainda em 1934, Vargas nomeou Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e da Saúde. O político ocupou o cargo por onze anos ininterruptos: de 1934 a 1945. Capanema continuou o projeto de modernização da educação brasileira por meio de reformas, mantendo o foco no ensino secundário, profissionalizante e superior, considerados imprescindíveis para a formação da mão de obra demandada pela expansão da indústria. Além de nacionalizar as escolas dedicadas à formação dos imigrantes (TRIVELINO, 2016), sua “gestão ficou marcada por uma série de decretos promulgados a partir de 1942 conhecidos como Leis Orgânicas da Educação, ou mesmo Reforma Capanema” (MEDEIROS, 2020, p. 843).

Gustavo Capanema lançou um bloco de reformas que abrangeu praticamente todo nível de ensino. O ensino primário além dos quatro anos obrigatórios passou a ter mais um ano complementar; o ensino secundário foi dividido em 4 anos de ginásio e 3 anos de colegial (com a divisão entre clássico e científico). Em paralelo ao ensino colegial, que dava acesso às universidades, criou-se o ramo secundário técnico/profissional (SOUZA, 2018, p. 25).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) traduzia o entendimento getuliano acerca da educação nacional, considerada por ele como o "magno problema" do país. O ministério deveria se colocar “a serviço da produção de uma cultura política voltada para a busca da legitimação e sustentação do Estado Novo” (MONARCHA, 1999, p. 58).

A proposta de modernização do ensino secundário empreendida por Gustavo Capanema acentuou ainda mais o viés dualista da educação brasileira. Para o segmento popular, a escola

técnica e profissionalizante; para a elite, a escola de formação geral, acadêmica e erudita, voltada para a elite intelectual e econômica. O conjunto de transformações educacionais propostas pelo ministro, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, visava essencialmente alterar o ensino secundário, em especial, o industrial e o comercial. Dessa forma, “o ensino assumia característica dualista, isto é, para os que queriam cursar a faculdade, era oferecido o ensino secundário; para os que objetivavam emprego imediato, o ensino era profissionalizante” (MELO, 2012, p. 55).

Embora o ensino primário não fosse objeto de modificação, o viés patriótico foi a tônica principal para endossar a aprovação da mudança. Na exposição de motivos apresentada a Getúlio Vargas para justificar a necessidade e importância da reforma e da aprovação do projeto de decreto-lei que a regulamentaria, Gustavo Capanema argumenta:

O ensino primário deve dar os elementos essenciais da educação patriótica. Nêlo o patriotismo, esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país, deverá ser formado como um sentimento vigoroso, como um alto fervor, como amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a pátria. Já o ensino secundário tem mais precisamente por finalidade a formação da consciência patriótica (CAPANEMA, 1942, p. 6717).

A reforma empreendida por Gustavo Capanema partiu da aprovação do Plano Nacional de Educação pelo congresso, em 1937, com vigência para dez anos. Para o ensino secundário, duas correntes teóricas disputavam o desenho que a matriz curricular a ser adotada deveria imprimir na formação dos estudantes desse nível de escolaridade: educação humanista, ensino generalizante e clássico de um lado, e educação técnica e profissionalizante, do outro. Considerando o tipo de instrução desejada no ensino secundário (continuidade no ensino superior, ou terminalidade, com a formação de mão de obra qualificada no nível técnico), as duas concepções curriculares contemplavam perspectivas de formação distintas, porém necessárias à formação da sociedade brasileira naquele momento histórico, e atendendo ao escopo do projeto de nação idealizado pelo Estado Novo (BOMENY, 1999). Ou seja, eram as duas faces de uma mesma moeda.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, trouxe mais aspectos formativos, normativos e de regulamentação desse nível de ensino que profundas transformações pedagógicas, curriculares ou métodos de ensino, assemelhando-se mais a um programa de ensino dos tempos da Primeira República.

Gustavo Capanema manteve o exame de admissão criado por Francisco Campos para ingresso no ensino secundário e sua divisão em dois ciclos de formação, renomeados como

ginasial e colegial. O ginasial compreendia os estudos realizados após o curso primário, mediante aprovação no exame de admissão; o colegial correspondia à etapa cursada após o ginasial. A conclusão do colegial era pré-requisito para acesso ao ensino superior (BRASIL, 1942a).

A Educação Moral e Cívica foi introduzida no currículo, não como uma cadeira autônoma, mas como conteúdo transversal a todas as disciplinas curriculares, devendo ser abordada com “elevada dignidade e fervor patriótico” (BRASIL, 1942a).

A formação da sociedade impressa no projeto do Estado Novo necessitava de duas formações na escola secundária: (1) a primeira, academicista, contemplava o currículo clássico humanista e proporcionaria o prosseguimento dos estudos no ensino superior. Seria responsável pela formação da elite intelectual que governaria a nação; a segunda, focada na terminalidade dos estudos no nível secundário, fornecendo à indústria, a mão de obra qualificada demandada. Essas eram, portanto, as vocações do Ministério da Educação no Estado Novo, comandado por Gustavo Capanema (BOMENY, 1999).

Durante a discussão sobre qual seria a formação ideal a ser oferecida aos jovens secundaristas – a vertente humanista, defendida pelos escolanovistas, e a vertente profissional e técnica, abraçada pelo governo – prevaleceu o currículo da primeira, academicista.

Para contornar o embate, o Ministério da Educação e Saúde Pública criou um sistema de ensino secundário paralelo: as escolas com cursos profissionalizantes, representadas pelas seguintes instituições: o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), criado em 1942; o Serviço Social da Indústria (SESI), fundado em 1946; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituído em 1946; e o Serviço Social do Comércio (SESC), constituído em 1946: “ao lado da reforma do ensino secundário, onde acabou prevalecendo a matriz clássica humanista, montou-se todo um sistema de ensino profissional, de ensino industrial que deu origem ao que conhecemos hoje como “Sistema S”, ou seja, os Senai, Senac, Sesi” (BOMENY, 1999, p. 138).

Em Vargas, os direcionamentos para o ensino conduziam para que os que dominavam economicamente continuassem a comandar a classe social trabalhadora, exacerbando dessa forma as diferenças entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Assim as diversas proposições para a educação, levadas a cabo pela gestão de Vargas, disfarçavam a verdadeira intenção de utilização do ensino como um instrumento que colaborava para o projeto reformista que ampliava as disparidades sociais e formava uma grande massa de trabalhadores dispostos a cooperar para o aumento do lucro e da produtividade do sistema capitalista (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4495-4496).

Além da formação escolar normatizada nacionalmente, “mediante a uniformização do ensino, dos currículos, dos compêndios e das metodologias pedagógicas” (DIAS, 2006, p. 84), a pluralidade cultural também precisava ser padronizada. A cultura nacional deveria expressar uma uniformidade livremente comungada por todos, a despeito da matriz étnica. Uma cultura única, resultado de “leve” miscigenação do povo brasileiro e forjada na aura contagiante de matiz verde-amarelo: “para consolidar seu propósito de promover o ‘espírito da brasilidade’, o governo Vargas concluiu ser imprescindível também [...] a aculturação das minorias étnicas presentes no país” (DIAS, 2006, p. 83).

A educação, necessariamente, foi campo privilegiado naquela construção de sentido de brasilidade, “de existência da coletividade” nacional. À esteira da metodologia empregada no álbum *A Juventude do Estado Novo*, as obras didáticas, ou aquelas com sentido instrucional, manipularam com grande eficiência não só textos, expressões ou axiomas, mas também um amplo leque de imagens no intuito de sedimentar valores, de educar e orientar as crianças às noções simpáticas do governo, como pátria, moral, civilidade, etc. (PINTO, 2011, p. 42).

A educação secundária, incluindo o ensino industrial e comercial, era concebida como “espinha dorsal do sistema escolar getuliano” (MONARCHA, 1999, p. 59-60). Com essa perspectiva de formação escolar, necessária para levar adiante o ideário de modernização social e econômica sustentado pelo capitalismo, Gustavo Capanema (1900-1985) contribuiu com o projeto de nação brasileira idealizado por Getúlio Vargas. Oficializou as escolas técnicas, formalizou as intenções explicitadas no discurso getulista e deu vazão à concretização da sonhada grande nação brasileira.

4.3 Ruptura com a democracia e instauração do autoritarismo

No cenário político da década de 1930, tudo parecia transcorrer dentro da normalidade aguardada. As eleições presidenciais de 1938 estavam previstas para o dia três de janeiro e deveriam acontecer dentro do esperado, conforme determinava a Constituição de 1934. O Brasil continuava sua marcha em direção ao desenvolvimento, buscando superar a crise econômica internacional que se instalou após a I Guerra Mundial (1914-1918), agravada pela Depressão de 1929. O liberalismo evidenciava não conseguir superar a instabilidade econômica que se alastrou pelos países e a confiança nessa doutrina, fio condutor do desenvolvimento capitalista, se abalou.

Esse panorama favoreceu o fortalecimento do intervencionismo do Estado na economia, na política e na sociedade como saída para a retomada da estabilidade capitalista e contribuiu

para a ascensão de governos caracterizados por um Estado autoritário, centralizador e antidemocrático. Com discursos salvacionistas e sob a promessa de retomar o equilíbrio e crescimento da economia mundial, diversos governos totalitários se instalaram no poder em diversas regiões do mundo, especialmente na Europa, como Benito Mussolini (Itália, 1922-1943), Antônio Salazar (Portugal, 1926-1974), Hitler (Alemanha, 1933-1945) e Francisco Franco (Espanha, 1936-1975). Em suas análises sobre a educação escolar durante o período do Estado Novo, Henn e Nunes (2013, p. 1047) verificaram “que o Estado Novo teve seu regime baseado, em muitos aspectos, nos regimes totalitários europeus”.

Desde o início do Governo Provisório (1930-1934), Getúlio Vargas enfrentava sucessivas crises políticas desencadeadas por disputas entre grupos civis (liberais e oligarcas dissidentes) e militares (oficiais de baixa patente, representados pelos tenentes) que participaram da Revolução de 1930.

Redigida sob o modelo liberal-democrático, com poderes distribuídos entre legislativo, executivo e judiciário e mantendo a autonomia conferida pelo federalismo na Constituição anterior (1891), a Constituição de 1934 desagradava profundamente Getúlio Vargas, que não concordava com a limitação do poder presidencial, ou melhor, com o princípio da separação dos poderes.

Acrescenta-se, ainda, a fundação da Aliança Nacional Libertadora (ANL) em março de 1935, organização política de alcance nacional que fazia uma oposição acirrada ao governo getulista. Inconformada com os rumos do governo central, a ANL congregava militares, revolucionários de 1930, comunistas, líderes de movimentos operários e antifascistas. Em pouco tempo, a ANL transformou-se em um movimento popular armado de amplitude nacional, culminando com a Revolta Comunista, em 1935, também conhecida como Intentona Comunista⁶⁵, assim denominada com o propósito de qualificar pejorativamente o movimento, classificando-o como um ato insano.

Em novembro daquele ano, em nome da ANL, comunistas e tenentes deflagraram um movimento armado cujo objetivo era derrubar Vargas do poder e instalar um governo popular. Restritas às cidades de Natal, Recife e Rio de Janeiro, as rebeliões foram rapidamente debeladas (PANDOLFI, 2004, p. 184).

Embora sufocada com rapidez, a Revolta Comunista de 1935 “serviu de forte pretexto para o fechamento do regime. A partir de então, o comunismo foi declarado o inimigo n. 1 do

⁶⁵ Cf. Abreu (2015), esta última designação foi cunhada pelos meios oficiais com uma intenção depreciativa, já que o termo *intentona* significa “intento louco, plano insensato”.

governo e uma forte repressão se abateu contra todos os considerados opositores do regime” (PANDOLFI, 2004, p. 184). Os adversários de Getúlio Vargas, aqueles que pensassem diferente ou discordassem dos atos do presidente, passaram a ser considerados inimigos comuns do povo e da nação brasileira.

O impacto do levante de 1935 apressou o Congresso Nacional a aprovar três emendas emergenciais na Constituição para tentar sufocar quaisquer outros movimentos de insurreição contra o governo. À medida que essas medidas eram aprovadas, o legislativo drenava seu poder, canalizando-o para o executivo, que foi investido de poderes de repressão quase ilimitados. Embora conseguisse o apoio do legislativo nacional para a ampliação de seu poder repressor, Getúlio Vargas não conseguia os dois terços necessários dos parlamentares para prolongar seu mandato (PANDOLFI, 2004), e a eleição seria inevitável.

Getúlio Vargas já se preparava para romper com a estrutura constitucional e democrática que orientava a política brasileira. Durante o Governo Constitucional (1934-1937), ele articulou junto ao Congresso Nacional a aprovação de modificações na Constituição recém-promulgada, dentre elas a Lei de Segurança Nacional⁶⁶ (“Lei Monstro”), o Decreto do Estado de Sítio⁶⁷, O Decreto do Estado de Guerra⁶⁸ e a instituição do Tribunal de Segurança Nacional⁶⁹. Tais dispositivos legais conferiam a Getúlio Vargas poder discricionário e autoritário, colocando todo o aparato estatal sob seu controle. Ao mesmo tempo, dissolvia e eliminava a liberdade individual garantida pela Constituição de 1934. Qualquer brasileiro que se opusesse a Getúlio Vargas era considerado adversário e inimigo da Nação, considerado subversivo e antipatriótico. Essas medidas fechavam cada vez mais o regime e sinalizavam a preparação para um possível Golpe de Estado.

No campo da educação, o governo estadonovista se empenhou com grande diligência em criar símbolos que representassem a imagem de um novo estado, um país diferente do Brasil do início do século XX, caracterizado por escândalos e corrupção, mas um país saudável e moralizado (PINTO, 2011).

Em 1936, tornou-se obrigatória a execução do Hino Nacional em todos os estabelecimentos de ensino, públicos, privados ou confessionais⁷⁰, com o propósito de incitar o

⁶⁶ Ver Lei nº 38, de 4 de abril de 1935.

⁶⁷ Ver Decreto nº 457, de 26 de novembro de 1935.

⁶⁸ Ver Decreto nº 702, de 21 de março de 1936.

⁶⁹ Lei nº 244, de 11 de setembro de 1936.

⁷⁰ Ver Lei nº 259, de 1º de outubro de 1936

sentimento patriótico e a consciência nacional. O Hino Nacional e a Bandeira Brasileira tornaram-se ícones da propaganda nacionalista do Estado Novo.

Dentro deste universo simbólico de crenças comuns que o governo estadonovista trabalhou com grande zelo, um dos elementos foi a Bandeira Nacional. Muitas foram as obras didáticas, ora ditas cartilhas, livros, enfim, materiais que tinham por objetivo educar a infância brasileira que largamente utilizaram a tópica da bandeira nacional como um semióforo (PINTO, 2011, p. 43).

O novo regime, civil-militar, representaria o desejo geral da população expresso na figura do presidente. Portanto, somente ele estaria legitimado para agir em nome do e para o povo. Em uma fusão indissolúvel, o presidente, símbolo do povo, refletiria todas as aspirações populares, em uma fusão indissolúvel entre o presidente e a população:

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

Em 1936, dos cinco estados mais influentes da federação, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco, apenas o interventor de Minas, Benedito Valadares, acolhia a ideia da prorrogação do governo de Getúlio Vargas. Os outros foram considerados inimigos. Para continuar sua tática continuísta, Vargas buscou se realinhar com os militares, e uma série de manobras meticulosamente pensadas desencadearam episódios sucessivos que sinalizavam a ruptura com o regime político em vigência, em especial um suposto documento que anunciava uma nova insurreição comunista, o Plano Cohen (PANDOLFI, 2004).

No final de 1936 e início de 1937 começam as organizações para as eleições que ocorreriam em breve. No entanto, o governo central procurava um pretexto para que se concretizasse um clima para o seu almejado Golpe de Estado, ou seja, de manutenção do poder sem necessariamente utilizar-se de recursos democráticos como as eleições. Com apoio militar e do movimento integralista, forjou-se um plano de insurreição comunista ao país nomeado de “Plano Cohen” (SOUZA, 2014, p. 4).

O famigerado Plano Cohen não passou de um mito. Na verdade, foi uma manobra política cuidadosamente pensada e divulgada junto à nação para servir de pretexto para o desfecho de um golpe que se concretizou em 10 de novembro de 1937, com a ruptura do regime político e instauração do Estado Novo, que vigorou de 1937 a 1945 (MAIO, 1999).

Ao colocar os partidos políticos na condição de ilicitude e fechar o Congresso Nacional imediatamente após o golpe que pôs fim ao regime constitucional, o país mergulhou em uma atmosfera de repressão e controle social que durou oito anos, assim traduzido por Dias (2006):

Por meio de um golpe político dissolveu o Congresso, colocou na ilegalidade os partidos políticos e instituiu o regime ditatorial do Estado Novo, em 1937. Tais modificações proporcionaram o início da modernização capitalista de talhe abertamente conservador, reforçaram ao extremo a presença estatal na sociedade, impuseram séria derrota à democracia política e inseriram o país, sete anos após a Revolução de 1930, em um período severo e incisivo, revelando uma preferência pela ordem à liberdade (DIAS, 2006, p. 74).

Em 10 de novembro de 1937, no mesmo dia em que foi instaurado o Estado Novo, Getúlio Vargas outorgou uma nova constituição para o país, dando início à Terceira República. Inspirada no modelo de regime totalitarista da Itália e Polônia, a Constituição de 1937 fortaleceu ainda mais o governo central, concedendo poderes quase ilimitados a Getúlio Vargas. Diferentemente da Constituição de 1934, inspirada nos ideais liberal, descentralizador e democrático, sendo elaborada, discutida e promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte. A Constituição de 1937 foi redigida por Francisco Campos, então Ministro da Justiça, e apresentava forte tendência ao autoritarismo.

Além da extinção do poder legislativo em todas as esferas da administração pública, assim como a submissão do judiciário ao poder executivo, a Constituição de 1937 deu poderes quase ilimitados a Getúlio Vargas. Trouxe mudanças significativas para o país, em especial quando aniquilou as instituições políticas brasileiras, episódio considerado por Porto (2012) como o mais sério de todos, sobretudo em relação ao tempo para fazer sua possível recomposição em um momento seguinte da história brasileira:

Pode qualificar-se a obra do Governo no terreno das instituições políticas como sendo a do mais absoluto niilismo. A obra de restauração das nossas instituições políticas será tanto mais difícil quanto mais se prolongar esse período de negativismo, destruição e arrasamento da obra secular de adaptação do Brasil às instituições políticas do mundo civilizado (PORTO, 2012, p. 31).

Embora desde o início o governo de Getúlio Vargas tenha se caracterizado pelo autoritarismo, é durante o Estado Novo (1937-1945) que a centralização do poder adquire sua plenitude. A gestão da educação em Capanema, influenciada por componentes ideológicos, foi conduzida a partir da perspectiva de que era possível transformar a sociedade brasileira por meio da formação da mente dos brasileiros.

O movimento escolanovista, a reaproximação com a Igreja Católica e a influência dos militares também contribuíram para a construção da proposta educativa capitaneada por Gustavo Capanema. Embora suas reformas tenham se caracterizado, paradoxalmente, como medidas de modernização conservadora, pois visavam à ampliação educação pública de forma padronizada, centralizadora e burocrática, é na gestão de Gustavo Capanema que a educação pública tomou forma de sistema nacional de ensino (SOUZA, 2014).

A educação era peça importante para a construção do Estado idealizado por Getúlio Vargas. A infância e a juventude deveriam ser doutrinadas por meio da idolatria de modelos de comportamento, de narrativas alegóricas, figuras políticas e seus feitos, massivamente difundidas, de modo a construir o arcabouço ideológico precisamente formulado e transformado em uma simbologia contagiante, capaz de aclamar o novo regime político.

No projeto político de construção do Estado Nacional há um lugar de destaque para a pedagogia que deveria ter como meta primordial a juventude. Ao Estado caberia a responsabilidade de tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário. Era indispensável, para que este plano fosse bem-sucedido, que houvesse símbolos a serem difundidos e cultuados, mitos a serem exaltados e proclamados, rituais a serem cumpridos (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 83).

A estrutura, a organização política e todo o aparato estatal foram disponibilizados para a sustentação do Estado Novo. Para Henn e Nunes (2013, p. 1047), para construir as bases de sustentação de seu governo, Getúlio Vargas criou uma “verdadeira máquina de propaganda” à sua disposição. A organicidade dos aparelhos públicos permitiu ao governo de Getúlio Vargas levar adiante sua proposta pessoal de nação desenvolvida, ainda que formulada dentro de uma perspectiva de padronização do pensamento da sociedade brasileira:

O projeto nacionalista tinha um caráter conservador e autoritário destacando-se pela contrariedade à diversidade e pluralismo, ou seja, manteve o tom excludente. A ênfase estadonovista privilegiava a uniformização, a padronização cultural e a eliminação de qualquer organização autônoma da sociedade. Em suma, tratava-se da homogeneização da cultura, dos costumes, língua e ideologia (SOUZA, 2014, p. 6).

Para Monarcha (1999), a criação do Conselho Nacional de Educação (1931), Plano Nacional de Educação (1937), Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, articulada à formatação e normatização das universidades brasileiras e das leis orgânicas reformadoras do ensino “construíram as bases

centralizadas e estatistas que iriam dar forma e conteúdo ao sistema de ensino da ‘Era Getuliana’ e décadas seguintes” (MONARCHA, 1999, p. 60).

O apoio militar não seria suficiente para sustentar e estabilizar Vargas no poder. Para isso, a aceitação popular era imprescindível para dar legitimidade ao governo, favorecendo o início de uma escalada autoritária que se instalou no país de 1937 a 1945. Getúlio Vargas “aproveitou, então, a oportunidade para defender um Estado mais forte, com maior poder de intervenção, com a capacidade de ser um mecanismo organizador e disciplinador da sociedade” (PAIXÃO, 2021, p. 169).

Por ter sido instaurado através de um golpe de Estado, o regime precisou se legitimar frente aos brasileiros e repreender qualquer tipo de oposição aos mandamentos estadonovistas. Assim, Vargas fez uso intensivo da propaganda, através de dois campos: do Gabinete Capanema, ministro da educação e, do Departamento de Imprensa e Propaganda, o DIP (HENN; NUNES, 2013, p. 1042).

O Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado no segundo ano de vigência do Estado Novo, tornou-se um poderoso aliado de Getúlio Vargas para divulgar, com requinte de produção, uma imagem positiva do presidente junto às massas populares, acompanhada da doutrina ideológica atribuída ao novo regime.

De acordo com Velloso (1997, p. 62), “é nesse período que se elabora efetivamente a montagem de uma propaganda sistemática do governo, destinada a difundir e popularizar a ideologia do regime junto às diferentes camadas sociais”. De acordo com a autora, o Departamento de Imprensa e Propaganda foi criado em dezembro de 1939, mas teve suas origens no período que antecedeu o Estado Novo. Ainda durante o Governo Constitucional, Getúlio Vargas já defendia a necessidade de articulação do rádio, do cinema, dos esportes e da cultura em prol de um sistema engenhosamente articulado, visando à construção de uma educação mental, moral e higiênica, nacionalmente padronizada (VELLOSO, 1997).

Atuando em nível diferente, mas em parceria com o Ministério da Educação e da Saúde Pública de Gustavo Capanema, o DIP “buscava, através do controle das comunicações, orientar as manifestações da cultura popular” (VELLOSO, 1997, p. 58), na tentativa de conferir à cultura brasileira um caráter também uniformizado. Enquanto aparato cultural, o DIP materializou

toda a prática propagandista do governo. A entidade abarcava os seguintes setores: divulgação, radiodifusão, teatro, cinema, turismo e imprensa. Estava incumbida de coordenar, orientar e centralizar a propaganda interna e externa; fazer censura a teatro, cinema, funções esportivas e recreativas; organizar manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições, concertos e conferências e dirigir e organizar o programa de radiodifusão oficial do governo (VELLOSO, 1997, p. 62-63).

O DIP, criado no segundo ano de vigência do Estado Novo, tornou-se um poderoso aliado de Getúlio Vargas para divulgar, com requinte de produção, a imagem do presidente com a doutrina ideológica atribuída ao seu governo. De acordo com os estudos de Schmitz e Costa (2015), ao longo regime autoritário adotado no Estado Novo, o Departamento de Imprensa e Propaganda tornou-se um fiel escudeiro de Getúlio Vargas, encarregado de promover a imagem pública do presidente perante a sociedade. Nessa esteira, O DIP transformou-se em

um amplo e poderoso aparato propagandístico emergiu articulado ao monopólio simbólico emanado do Estado. [...] Por meio de propaganda política e sofisticada produção editorial, encarregou-se de doutrinar a opinião pública acerca dos princípios da autoridade, hierarquia, ordem e patriotismo (SCHMITZ; COSTA, 2015, p. 10262).

Em parceria com o DIP, o sistema educacional brasileiro coadunou com o grande projeto getuliano. Ao lado do Departamento de Imprensa e Propaganda, a educação transformou-se em um instrumento de valor inestimável para a difusão da matriz autoritária do pensamento ideológico do Estado Novo, por meio da distribuição de cartilhas enaltecendo a figura de Getúlio de Vargas e exacerbando o sentimento nacionalista. Para Henn e Nunes (2013, p. 1040), “é sabido que a educação, assim como outros meios, foi utilizada como uma forma de propaganda política e de afirmação do regime que havia sido implantado no país”.

A educação, ou melhor, o sistema de ensino e as práticas educativas – tanto no ensino primário como secundário – ao longo do Estado Novo, não apenas despontaram como parte deste projeto político emanado do Estado, como, também, acabaram assumindo um papel fundamental no que consiste a configuração de uma nova identidade nacional (SCHMITZ; COSTA, 2017, p. 389).

Basicamente, a cartilha é um material didático-instrucional impresso que instrumentaliza o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Mas ela pode ter outras finalidades e utilidades para além da intencionalidade linguística:

A cartilha [...] constitui-se em um manual de comportamento e de conduta, de conselhos morais, de amor à família e à Pátria, de rememoração dos feitos considerados dignos de serem lembrados por toda uma nação, visando à formação de um sujeito-cidadão adequado aos valores dominantes em um tipo determinado de sociedade. Ela coloca em funcionamento diferentes formações discursivas, em que se pode observar uma migração e deslizamento de sentidos entre diferentes discursos, construindo novas formas de gestão do político nas práticas sociais. Ela dá visibilidade a um processo amplo e complexo de trabalho com a letra, a sílaba, a palavra, o texto (SILVA, 2022, n.p.).

É exatamente com base na definição de cartilha apresentada no verbete elaborado por Silva (2022), que Getúlio Vargas encomendou e fez circular dois manuais patrióticos pelas escolas brasileiras. Na verdade, não eram impressos contendo rudimentos de alfabetização, mas cartilhas de doutrinação, de enaltecimento e devoção ao presidente, exaltado como o amigo, um pai e protetor das crianças e da juventude brasileira.

Essas cartilhas, intituladas “Getúlio Vargas, o amigo das crianças”, de 1940, e “Getúlio Vargas para crianças”, datada de 1942, veicularam conteúdo nacionalista e patriótico, atribuindo à figura de Getúlio Vargas uma simbologia que conferia a ele o *status* de salvador da nação, das crianças e do povo brasileiro. Tal conteúdo povoou o ideário popular e, sobretudo, o imaginário infantil.

Esses materiais, na opinião de Schmitz e Costa (2015, p. 10266), foram produzidos e distribuídos “pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) durante o governo de Getúlio Vargas, essas fontes tinham por finalidade modelar comportamentos desejados, visões de mundo e de nação consideradas legítimas pelo governo estadonovista” e

nessa perspectiva, a análise das cartilhas escolares não pode ser reduzida meramente ao estudo do texto, mas como fonte/objeto material produzido em diálogo com as dimensões sociais, políticas e culturais de uma determinada época/contexto (COSTA; SCHMITZ; REMEDI, 2017, p. 254).

Para os autores (COSTA; SCHMITZ; REMEDI, 2017), essas cartilhas refletiam uma relação indissolúvel entre educação e nacionalismo, colocando o sistema educacional a serviço da divulgação de uma crença que passaria a sustentar, socialmente, o regime autoritário do Estado Novo:

[...] facetas significativas da relação entre nacionalismo e educação no período. De modo específico, revelam aspectos de um projeto político dedicado a difundir no imaginário infantil, princípios básicos da mentalidade que deu suporte ideológico ao regime varguista: autoridade, hierarquia, ordem e patriotismo (SCHMITZ; COSTA, 2017, p. 377).

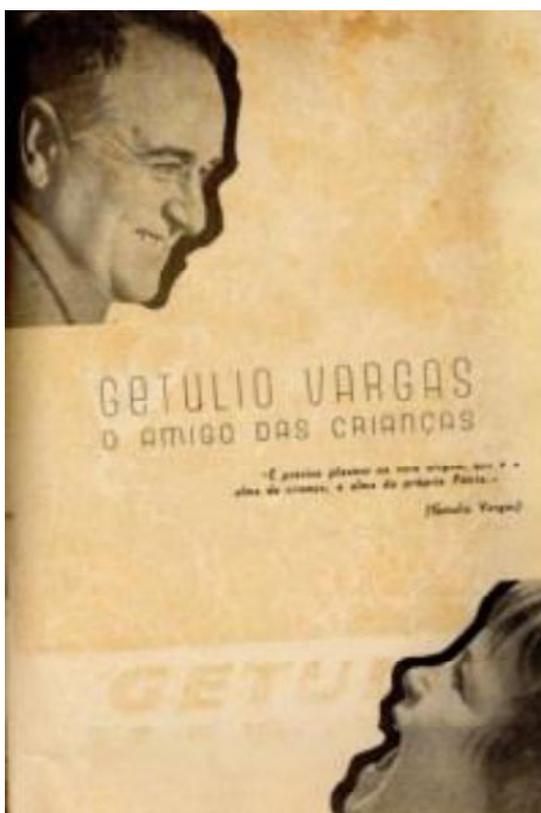
As duas cartilhas eram utilizadas como livros isolados⁷¹. Visavam à construção de uma infância concebida no interior da retórica nacionalista (SCHMITZ; COSTA, 2017) e “tinham

⁷¹ Cf. Batista, Galvão e Klinke (2002, p. 35), os livros isolados são aqueles que menos claramente apresentam suas funções escolares. Embora elementos do título e da organização permitam inferir uma destinação escolar, ela não é claramente explicitada por indicações de nível ou série.

por finalidade modelar comportamentos desejados, visões de mundo e de nação consideradas legítimas pelo governo estadonovista” (SCHMITZ; COSTA, 2015, p. 10266).

Costa, Schmitz e Remedi (2017) fazem uma análise das cartilhas getulistas em diálogo com a perspectiva teórica encontrada na obra “História cultural: entre práticas e representações”, de Roger Chartier (1990), especialmente em relação às representações e práticas que esses materiais impressos podem imprimir no cotidiano escolar e social.

Figura 13 – Cartilha Getúlio Vargas, o amigo das crianças



Fonte: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC (2022)⁷²

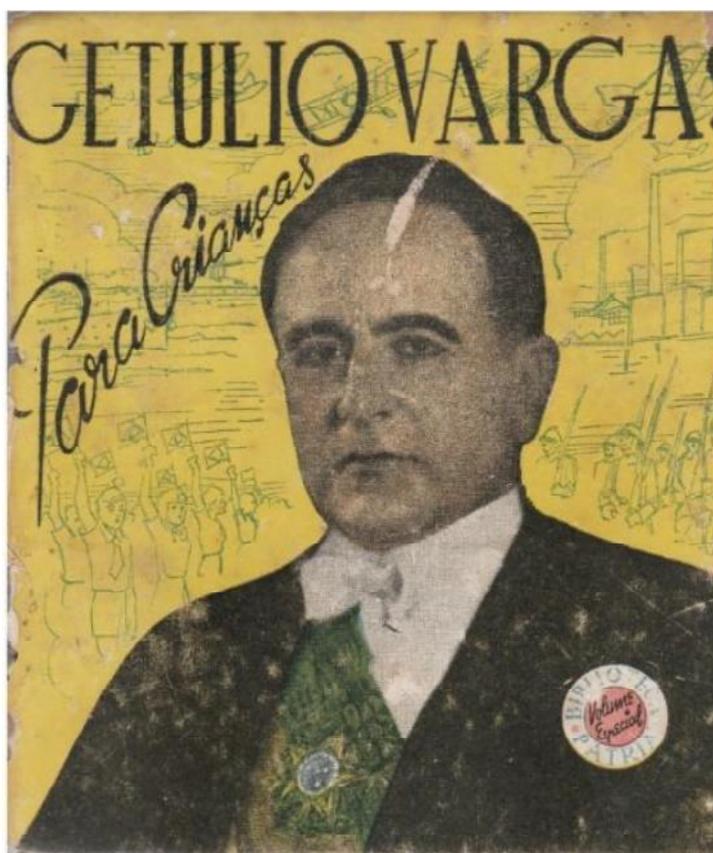
Na primeira página da cartilha “Getúlio Vargas, o amigo das crianças” (Figura 13), logo após o título, encontramos gravado o seguinte trecho: “É preciso plasmar na cera virgem, que é a alma da criança, a alma da própria pátria”. Ao analisar essa sentença, percebemos que ela sintetiza o escopo do suplemento literário, aqui denominado cartilha. Ou seja, a dimensão cognitiva da criança, ainda em formação, representava um terreno fértil para semear o ideal nacionalista. Na ingenuidade e inocência da criança, seria mais fácil introduzir e consolidar os dogmas patrióticos, imprescindíveis para a aceitação e manutenção do regime estadonovista.

⁷² Na página web do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), estão disponibilizadas trinta e duas páginas da cartilha *Getúlio Vargas: o amigo das crianças*, em: <http://www.fgv.br/cpdoc/exposicao-virtual/dip/getulio-vargas-amigo-criancas/>.

Com esse propósito, as mentes infantis precisavam ser moldadas nesse protótipo de cidadão, totalmente forjado no ideário da doutrina nacionalista.

Para Costa, Schmitz e Remedi (2017), um segundo suplemento literário, “Getúlio Vargas para crianças”, foi lançado em 1942 (Figura 14). Ricamente ilustrado e com teor político apelativo, a cartilha apresentava cinquenta e duas imagens das cenas do cotidiano de Getúlio Vargas. Utilizando a metáfora como artifício linguístico, a cartilha apresentava, de um lado, o texto; do outro, apresentava uma imagem com a finalidade de transferir, sintetizar e projetar, na imagem, o significado desejado.

Figura 14 – Cartilha Getúlio Vargas para crianças



Fonte: Barroso (1942)

Uma grande foto de Getúlio Vargas, ornado com a faixa presidencial e expressão austera, estava estampada na cartilha “Getúlio Vargas para crianças”. No segundo plano, a imagem e onipresença do grande líder dividiam a capa com mais três simbologias: ao alto, os aviões representando o progresso e a modernidade de seu governo; à direita, militares perfilados, retratando a organização, disciplina, retidão e lisura do governo, assim como a intenção de modernizar o país por meio da industrialização; à esquerda, os estudantes,

empunhando miniaturas da Bandeira Nacional, simbolizavam a devoção à pátria como caminho para a continuidade da prosperidade da nação (Figura 14).

A cartilha Getúlio Vargas para crianças, de 1942, integrava uma coleção composta por quinze exemplares, denominada Biblioteca Pátria. A cartilha criava representações do então presidente, a partir de sua história de vida. Ao longo do impresso, que tinha cento e doze páginas ricamente ilustradas, o léxico “Getúlio Vargas” foi chamado oitenta e duas vezes ao longo do texto. Embora outros personagens sejam citados nominalmente, a ênfase era dada a Getúlio Vargas, em torno do qual toda a história brasileira se desenrolava (COSTA; SCHMITZ; REMEDI, 2017).

A narrativa trazia a vida de Getúlio Vargas, da infância à presidência. A intenção era construir uma imagem positiva do personagem principal, simbólica e exemplar, cujos atributos eram apresentados como exemplos e/ou condutas a serem apropriados pelas crianças e compartilhados socialmente (COSTA; SCHMITZ; REMEDI, 2017).

O suplemento literário “Getúlio Vargas para crianças” narrava uma trajetória de vida simples de Getúlio Vargas, da sua infância à chegada no Palácio do Catete. Para conquistar e fidelizar o leitor, a utilização de imagens e metáforas foi um recurso bastante empregado. A leitura induzia à crença de que aquele que tivesse bom coração e caráter, com boa educação, poderia chegar à mais alta posição política dentro do país. Portanto, a trajetória de vida de Getúlio Vargas, sua conduta e hábitos eram um modelo a ser seguido para todos que desejavam o bem da Nação.

De acordo com Costa, Schmitz e Remedi (2017, p. 259), a cartilha “Getúlio Vargas para crianças” cumpria o papel de “reforçar o chamamento às crianças como as responsáveis pelo futuro da nação”, sem necessidade de reflexão, mas com a cumplicidade do ler ou ouvir.

O conteúdo da cartilha dedica-se a criar representações de Getúlio Vargas a partir da narração de sua vida. Uma espécie de biografia, que inicia com informações sobre sua infância e vão até sua escalada à presidência. [...] Vai do cotidiano simples, de uma vida tranquila de sua infância no Rio Grande do Sul, percorrendo situações inusitadas como participações em batalhas militares, até sua vida mais agitada como Presidente da República no Rio de Janeiro (COSTA; SCHMITZ; REMEDI, 2017, p. 258).

Essas cartilhas fizeram “parte de um conjunto de medidas adotadas na área educacional visavam se tornar uma ponte entre o governo, crianças e a juventude, no intuito de educar os corações a partir dos valores considerados legítimos pelo regime” (COSTA; SCHMITZ; REMEDI, 2017, p. 263).

No período estadonovista, a instrução individual cedeu espaço para a educação geral, com ênfase na instrução da população. Essa era a condição para desenvolver o sentimento de coletividade, estratégia que o sistema educacional lançou mão para sedimentar os valores da e para a nação. Além de cumprir a função de controle social, a educação, centralizadora, visou à pavimentação dos valores que o Estado Novo instituiu como adequados e corretos para o povo. Os valores individuais não eram levados em consideração, pois a educação estava incumbida de formar o sujeito para agir coletivamente, com vistas a construir e manter a nação brasileira nos moldes propostos por Getúlio Vargas. A escola tornou palco de propagação de noções, ideias e valores simpáticos ao regime getulista (PINTO, 2011).

Ao construir representações de comportamento e atitudes, as cartilhas mobilizaram sentimentos e emoções em prol da formação de uma consciência nacional acrítica. Uma consciência concebida no interior de um universo conceitual alicerçado nos bons costumes, na contemplação de signos e devoção de figuras. Enquanto dimensão agregadora em torno do regime estadonovista, a subjetividade humana foi cuidadosamente explorada, e, parece ter produzido bons resultados. Os dois suplementos literários (ou cartilhas) “Getúlio Vargas: o amigo das crianças”, e “Getúlio Vargas para crianças” cumpriram seu papel doutrinário, instrumentalizando a propaganda como elo de ligação entre o governo e a população em idade escolar.

4.4 O período populista-desenvolvimentista (1945-1964)

A entrada do Brasil na II Guerra Mundial (1939-1945), ao lado dos países aliados, desagradou as elites e militares que apoiavam Getúlio Vargas. Os Aliados (Inglaterra, França e Estados Unidos) defendiam a democracia e a liberdade e, naturalmente, combatiam o nazismo e o fascismo, regimes defendidos pelos países do Eixo, liderados pela Alemanha, Itália e Japão.

Dadas as características do modelo político adotado no Brasil durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), nada mais natural que o governo brasileiro mantivesse relações diplomáticas com as repúblicas autoritárias e adotasse uma postura política mais alinhada com essas nações, que compunham o bloco do Eixo na II Guerra Mundial. O fato de o Brasil entrar no conflito armado, apoiando os países democráticos, é um enigma ainda a ser decifrado, embora especula-se que tenha havido um acordo entre Vargas e o presidente norte-americano, Franklin Delano Roosevelt, que prometeu construir a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN).

A participação brasileira na II Guerra Municipal, em cooperação com os Aliados foi, no mínimo curiosa, se não contraditória, pois caminhava no sentido oposto ao que propalava o

ideário estadonovista: a manutenção de um regime autoritário e totalitário, com Estado centralizador personificado na pessoa de seu líder, ou seja, um tipo de governo essencialmente alinhado com a forma de governo adotada pela Itália fascista e pela Alemanha nazista.

O envolvimento do Brasil no conflito mundial ao lado dos Aliados contrariou profundamente as classes que apoiavam Getúlio Vargas e seu Estado Novo, em especial as oligarquias e os militares. Com o desgaste político, um golpe nos mesmos moldes daquele que manteve Vargas no poder, em 1937, contrariando a Constituição de 1934, fez sua deposição em 29 de outubro de 1945.

Com a deposição de Getúlio Vargas, o poder foi entregue, provisoriamente, a José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal. As eleições (indiretas) foram mantidas para o dia 2 de dezembro de 1945. Com as eleições, o General Eurico Gaspar Dutra foi escolhido presidente, e uma nova Assembleia Nacional Constituinte foi eleita (indiretamente), encarregada de elaborar uma nova constituição para o país. A Constituição de 1946 deu início à quarta República brasileira.

A Constituição de 1946 restabeleceu a democracia como regime político; restituiu a divisão entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; reconheceu o voto secreto e universal para os maiores de 18 anos; preservou a legislação trabalhista; manteve o controle dos sindicatos pelo governo. E restituiu outros direitos que haviam sido suspensos pelo Estado Novo. No plano político, restabelece a autonomia e o pluralismo partidário [...] (WEINGÄRTNER, 2003, p. 1).

Com a saída de Getúlio Vargas do poder e o encerramento do ciclo de autoritarismo imposto pelo Estado Novo, teve início o período conhecido como república populista ou república liberal, que durou dezenove anos, de 1945 a 1964. Esse período da história brasileira caracterizou-se pelo retorno da democracia, por grande salto no índice de desenvolvimento econômico (provocado pela aceleração do processo de industrialização), crescimento da urbanização e esvaziamento do campo, além de crises e instabilidade política. Durante o período populista-desenvolvimentista, que durou dezenove anos (1945-1964), o Brasil teve seis governos provisórios, conforme detalhamento no Quadro 11.

Quadro 11 – Presidentes do período desenvolvimentista (1945-1964)

PRESIDENTE	PERÍODO	CONDIÇÃO
José Linhares	1945-1946	interino
Eurico Gaspar Dutra	1946-1951	mandato eletivo
Getúlio Vargas	1951-1954	mandato eletivo
João Café Filho	1954-1955	interino
Carlos Luz	1955-1955	interino
Nereu de Oliveira Ramos	1955-1956	interino
Juscelino Kubitschek	1956-1961	mandato eletivo
Jânio Quadros	1961-1961	mandato eletivo
Paschoal Ranieri Mazzilli	1961-1961	interino
João Goulart	1961-1963	regime parlamentarista
João Goulart	1963-1964	restauração do presidencialismo
Paschoal Ranieri Mazzilli	1964-1964	interino

Fonte: Do autor, com base na literatura analisada (2022)

O Brasil teve onze presidentes no período denominado populista-desenvolvimentista, que se estendeu de 1945 a 1964. Embora democrático, esse período caracterizou-se por uma estabilidade política muitas vezes fragilizada. Alguns empossados mantiveram-se estáveis no poder. Outros, assumiram interinamente a presidência por motivos diferentes: afastamento do presidente titular por problemas de saúde, *impeachment*, cassação ou renúncia (Quadro 11).

Na seção seguinte, apresentamos, sucintamente, algumas características políticas do populismo, o significado simbólico do presidente junto à população, sua relação próxima com as massas populares, bem como o comportamento e a comparação das taxas de matrícula no período totalitário-autoritário e no período democrático.

O populismo resultou da dissolução de antigas estruturas políticas, as oligarquias da Primeira República, cujo poder concentrava-se nas mãos da aristocracia rural. Com o fim da Primeira República, por ocasião da Revolução de 1930, o poder das oligarquias brasileiras foi se diluindo, à medida que as indústrias emergiam como nova atividade e, paulatinamente, retirava o Brasil da dependência de seu modelo econômico agroexportador de café.

O poder oligárquico cedeu espaço para a burguesia urbana, ou seja, os industriais. Além da burguesia industrial, o rearranjo da economia brasileira passou a se basear na produção de bens manufaturados, ampliou o setor de serviços e fez despontar uma nova classe social: os trabalhadores urbanos. Os operários, numericamente importante nas eleições, tornaram-se foco de atuação do discurso populista.

O populismo, fenômeno típico da América Latina, surgiu a partir do período entre guerras, com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização, quando o modelo agrário-exportador foi sendo substituído pelo nacional-desenvolvimentismo (uma política de expansão da indústria brasileira). O governo interferia na economia criando vários grupos industriais (PASINATO, 2013, p. 1).

O populismo caracterizou-se por um conjunto de práticas políticas que estabelecia uma relação não institucionalizada entre o presidente e o povo. Embora um pouco apelativa, a relação entre o Chefe da Nação e as massas populares, bem como os discursos que mediavam tal ligação, alicerçavam-se na centralidade carismática do líder político.

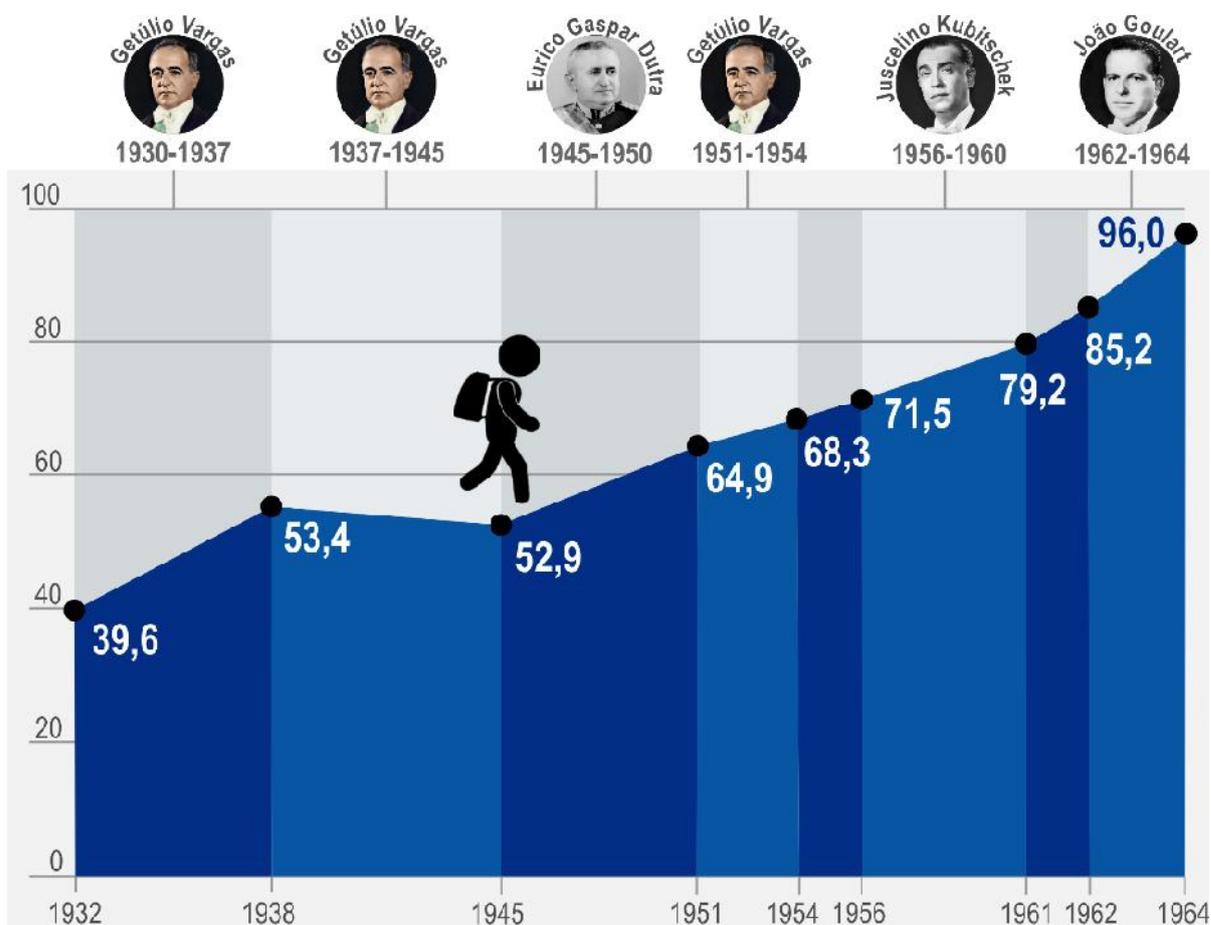
Os governos populistas pregavam um desenvolvimento genuinamente nacional, sem interferência de capitais externos. No discurso presidencial, tratava-se de um programa de desenvolvimento que visava promover o progresso da Nação e atender aos interesses e necessidades de todas as classes sociais.

Todavia, com o fim da II Guerra Mundial, a supremacia econômica dos Estados Unidos se impôs mundialmente e seus interesses imperialistas entraram em choque com o modelo de desenvolvimento nacionalista brasileiro (PASINATO, 2013). Essa divergência de interesses entre os Estados Unidos e os governos populistas brasileiros trouxe períodos de instabilidade para o Brasil.

Com relação à educação, os governos desse período parecem ter percebido a importância de investir na escolarização primária. Diferentemente do período anterior (Era Vargas), que concentrou esforços na melhoria do superior e, sobretudo, do ensino secundário, o período populista-desenvolvimentista buscou corrigir essa distorção, investindo na expansão do ensino primário no país.

A Figura 15 traz a evolução das matrículas no ensino primário desde o Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), passando pelo Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945), até o final do período desenvolvimentista (1964). Ilustra a dinâmica das matrículas no ensino primário e permite fazer uma comparação entre os dois períodos: Era Vargas e Período Populista-Desenvolvimentista.

Figura 15 – Matrículas no ensino primário durante o período desenvolvimentista



Fonte: Adaptado de Kang (2017) e Insper (2019)

Ao comparar a dinâmica de expansão do ensino primário durante os quinze anos da Era Vargas (1930-1945) com os dezenove anos de duração do período seguinte, populista-desenvolvimentista (1945-1964), mostrado no infográfico, encontramos um movimento caracterizado por um salto na quantidade de matrículas no ensino primário a partir do fim do Estado Novo e início da redemocratização do país (Figura 15).

Embora a população em idade escolar continuasse aumentando no período considerado, durante o Estado Novo houve uma redução na quantidade de crianças matriculadas na educação primária. Com o início do desenvolvimentismo, em 1945, a taxa bruta de matrícula no ensino primário apresentou um aumento crescente e constante até o final do período, em 1964. Inferimos que os governos do período desenvolvimentista investiram na ampliação da oferta de vagas e expansão da quantidade de escolas primárias no país (Figura 15).

4.5 Escola pública X escola privada no contexto da discussão da LDB de 1961

A promulgação da Constituição de 1946 desenhou o novo arranjo da organização social, política e econômica do Brasil. Conquistou alguns avanços, comparados à constituição anterior, de 1937, que sustentou o Estado Novo. De acordo com o artigo 166 da nova Carta, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BALEEIRO; LIMA SOBRINHO, 2012, p. 88), a educação retornou ao texto constitucional como direito de todos os brasileiros.

Durante as três primeiras décadas do século XX a discussão em prol de uma transformação da educação brasileira ocupou todo o debate educacional daquela época. Mas é no período populista e desenvolvimentista (1945-1964) que a discussão ganhou novos contornos e assumiu a centralidade dos embates entre políticos, intelectuais e religiosos.

Podemos dizer que é, nessa época e, em decorrência dessa contenda que um sistema nacional de educação começa a ser delineado. Devemos ao movimento renovador da escola e a seus defensores a construção do sistema brasileiro de educação pública, propriamente dito. Os escolanovistas compreendiam que a escola deveria atender a todos, e não somente à elite. Por isso, a escola deveria ser pública e democratizada.

Em sua luta pela construção da escola pública brasileira, os intelectuais do escolanovismo advogavam “além da laicidade, o movimento renovador reivindicava a institucionalização da escola pública e sua expansão, assim como a igualdade de direitos dos dois sexos à educação (ROMANELLI, 1986, p. 43).

Retomando o contexto anterior, da década de 1930, Romanelli (1986) afirma que, no cenário da ordem social imposta pela oligarquia aristocrática, a educação era privilégio das elites brasileiras e, assim, não fazia sentido a inoperância, o descaso e a indiferença do Estado em garantir educação para todos. Nas primeiras décadas do século XX, a incipiente burguesia urbana clamava por ensino secundário. Na mesma direção, as massas populares reivindicavam o ensino primário. É no bojo dessas reivindicações que o movimento escolanovista começa a atuar, buscando o compromisso do Estado com a educação, obrigatória e gratuita a todos os brasileiros, indistintamente.

Se a educação é um direito de todos, compreendemos a educação como um serviço essencialmente democrático e, enquanto tal, cabe ao poder público e à União, em especial, torná-la verdadeiramente democrática, de forma que todos os cidadãos tenham acesso, realmente, a todos os níveis de escolaridade. Nesse sentido, levando em conta que a iniciativa

privada na educação raramente é filantrópica, ela fica impossibilitada de proporcionar caráter democrático à atividade educacional, pois seus serviços são vendidos.

Na opinião de Pasinato (2013, p. 2), a quinta Constituição Brasileira, promulgada em 18 de setembro de 1946, “refletiu o processo de redemocratização do país, [...] defendendo a educação como um direito de todos”.

A Constituição definiu a jurisdição, atuação e responsabilidade dos entes federativos na educação: a União organizaria o sistema nacional de educação, incluindo os sistemas dos territórios, enquanto os Estados e o Distrito Federal eram autônomos para organizarem seus próprios sistemas, em consonância com o sistema federal. Como os municípios não são citados, subentende-se que estavam subordinados aos sistemas de seus respectivos estados.

Pasinato (2013) destaca que, pela primeira vez, a Constituição definiu a vinculação dos recursos que financiariam a educação no país: “Art. 169 - Anualmente, a união aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BALEIRO; LIMA SOBRINHO, 2012, p. 89).

Foi justamente o cunho democrático da educação, de um lado, e o seu financiamento com recursos da União, de outro, as duas razões que desencadearam um dos mais duradouros certames na história da educação brasileira. O embate entre dois grupos de intelectuais vinculados à educação, de matrizes filosóficas diferentes e posicionamentos políticos distintos, tornou-se uma querela político-ideológica que se arrastou por mais de uma década, de 1948 a 1961. Essa discussão, que tomou conta do cenário educacional desde o início do período populista-desenvolvimentista, tinha como mote a elaboração do texto que, submetido ao Congresso Nacional, daria origem à primeira lei de diretrizes e bases da educação do país.

Para compreender o grande embate travado entre os intelectuais renovadores e os intelectuais religiosos, torna-se necessário lembrar que durante o período colonial e o período imperial a Igreja Católica praticamente dominou o campo da educação nesse período. As intervenções administrativas do governo brasileiro na educação foram esporádicas e pontuais. A hegemonia da Igreja Católica, seu poder e domínio no campo educacional começam a perder espaço e prestígio junto ao governo a partir de 1889, com a proclamação da República e, sobretudo, após a promulgação da primeira Carga Magna do país. Com a promulgação da Constituição, “houve a separação entre a Igreja e o Estado, o que obrigou a hierarquia católica a buscar meios e estratégias para não perder espaço no campo educacional” (SILVA, 2013b, p. 16).

Para Romanelli (1986), desde a proclamação da República a Igreja Católica monopolizou a educação secundária no Brasil. O avanço do movimento renovador da escola, e a luta empunhada pelos escolanovistas para que o Estado Brasileiro assumisse a educação colocaram em risco a hegemonia da Igreja:

[...] em face do alcance do movimento renovador e em face, principalmente, das reivindicações que este fazia em torno da necessidade de se implantar efetivamente o ensino público, de âmbito nacional obrigatório e gratuito, ela se via ameaçada de perder aquele quase monopólio (ROMANELLI, 1986, p. 43).

Essa disputa, laicidade X religiosidade, tem suas origens ainda no início do movimento escolanovista da década de 1920. Já naquela época, a Igreja não aceitava ficar à margem da discussão em torno da construção da nova escola, nem abria mão da prerrogativa de ministrar o ensino religioso nos estabelecimentos de ensino. A Igreja sempre representou, ao lado do Estado, uma estrutura paralela de poder. Seu discurso, convincente do ponto de vista religioso, alcançava com facilidade as massas populares.

No então governo provisório (1930-1934), em meio ao embate que colocava, de um lado, os liberais escolanovistas, e, de outro, os conservadores religiosos, Getúlio Vargas sabia que perder o apoio do clero católico, afrontar a Igreja e defenestrá-la do projeto de renovação da escola representava uma decisão, no mínimo, arriscada. Para manter a Igreja no interior das escolas e sua participação na discussão sobre a nova escola, Francisco Campos resolveu baixar o Decreto nº 19.941, de 1931, restabelecendo, de maneira não compulsória, o ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e no Curso Normal: “Art. 1º - Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião” (BRASIL, 1931).

Embora o artigo 11 do referido decreto outorgasse ao executivo federal a prerrogativa de suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de educação, a qualquer momento, de acordo com os interesses do poder público (BRASIL, 1931), a legislação não agradou os intelectuais renovadores.

Tal decisão provocou grande descontentamento entre os intelectuais escolanovistas, que viam o projeto de escola pública laica recuar. Em artigo intitulado Questões de Liberdade, publicado na coluna Commentario, do jornal Diário de Notícias, datado de 06 de maio de 1931, Cecília Meireles desferiu severas críticas à Revolução de 1930, ao retorno do ensino religioso nas escolas, ao decreto e, em especial, ao então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos:

Mais de uma vez temos dito – e é preciso repetil-o sempre – que o principal problema da educação moderna é a liberdade humana, no seu mais grandioso sentido. [...] Mas, enquanto uma Reforma de Ensino Primario, como a que nos deixou o governo findo, nos promete, – a embora da sombra e da frialdada a que a condemnaram, – uma era nova, e de real importancia, para a nossa nacionalidade, – o regimen actual, que tanto tem invocado a Liberdade como sua padroeira, nos colloca nas velhas situações de rotina, de captiveiro e de atrazo que aos olhos attonitos do mundo proclamarão, só por si, o formidavel fracasso da nossa mallograda revolução... Ha dois dias li um discurso de um leader da Legião de Outubro, em que o sr. Francisco Campos é apontado aproximadamente como o salvador da liberdade brasileira – essa bella liberdade por que todos suspiramos, e que já nos está dando saudades dos tempos de antigamente... [...] Veiu o sr. Francisco Campos com o seu feixe de reformas na mão. E, em cada feixe, pontudos espinhos de taxas. Foi mesmo mais uma reforma de preços, que tivemos. E esperavamos uma reforma de finalidades, de ideologia, de democratização maxima do ensino, de escola unica – todas essas coisas que a gente precisa conhecer e amar, antes de ser ministro da educação... Depois veiu o decretozinho do ensino religioso. Um decretozinho provinciano, para agradar a alguns curas, e attrair algumas ovelhas... Porque – não se acredita que nenhum espírito profundamente religioso – qualquer que seja sua orientação religiosa – possa receber com alegria esse decreto em que fermentam os mais nocivos effeitos para a nossa patria e para a humanidade. [...] Um ministro que promove accordos orthographicos deve conhecer o sentido das palavras, de qualquer maneira por que estejam ellas escriptas (MEIRELES, 1931, p. 7).

Ainda que o Decreto nº 19.941/1931 reintroduzisse o ensino religioso de forma facultativa nos estabelecimentos oficiais de ensino, não como uma disciplina autônoma do currículo, mas como uma matéria complementar à formação dos estudantes, ressalta-se, conforme Fortes (2017), que o artigo 153 da Constituição de 1934 ratificou a manutenção do ensino religioso nos estabelecimentos oficiais. Na Constituição, o ensino religioso foi mantido nas escolas, sem obrigatoriedade, mas com o cunho de disciplina autônoma e integrante do currículo das escolas.

Após esta inclusão como artigo constitucional, todas as demais Constituições Brasileiras mantiveram um artigo sobre a disciplina Ensino Religioso. Este capítulo é uma forma de apontar a problemática existente em torno do Ensino Religioso e a solução encontrada pelos membros do Legislativo que sempre encontram uma brecha na legislação para amparar a disciplina Ensino Religioso (FORTES, 2017, p. 11-12).

De acordo com a Constituição de 1946, a instrução poderia ser ministrada tanto em casa, como na escola, em regime de parceria: “Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BALEEIRO; LIMA SOBRINHO, 2012, p. 88).

Embora a educação elementar tenha sido declarada obrigatória e considerada direito de todos, a quinta Constituição brasileira não definiu qual instituição, família ou Estado, teria o dever de assegurar a formação das crianças.

Acreditamos que educar e ensinar são, *a priori*, atividades correlatas e complementares. Ao considerar educação e ensino como atividades distintas, o texto constitucional de 1946 atribuiu funções diferentes para a família e o Estado. A educação, na concepção constitucional, referia-se a uma prática social que visava transferir para a criança, no âmbito familiar, bons hábitos e costumes, valores e virtudes morais. Por outro lado, o ensino remetia à transmissão, no contexto escolar, dos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (BALEEIRO; LIMA SOBRINHO, 2012, p. 88).

Seguindo alguns princípios da constituição anterior e, contrariando o movimento escolanovista, a Constituição de 1946 manteve o ensino religioso como disciplina facultativa no currículo escolar, a coexistência de escolas públicas e escolas particulares, assim como a liberdade de cátedra⁷³ (BRASIL, 1946).

No campo da educação, a Constituição de 1946 delegou, pela primeira vez à União, a responsabilidade pela elaboração dos princípios e fundamentos gerais para normatizar a educação brasileira: “Art. 5º - Compete à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946). Para a educação, a proposição de se elaborar uma legislação específica para a educação nacional, do ensino primário ao superior, regularizando a atividade educacional no país foi um dos mais importantes atos políticos do governo brasileiro.

Embora sua elaboração tenha sido prevista no inciso XIV do artigo 5º da Constituição de 1934, ainda durante a Era Vargas, a proposta de elaboração das diretrizes e bases da educação nacional permaneceu apenas no discurso por um período de treze anos (1934-1948). Getúlio Vargas investiu pouco esforço político para que seu texto deixasse o campo das ideias (ou da intencionalidade) e avançasse para o campo do debate. Para Pasinato (2012, p. 2) “o percurso desse projeto foi tumultuado e estendeu-se até 1961, data da sua promulgação”.

Somente em 1948, dois anos após a promulgação da Constituição de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani Bittencourt, resolveu abrir a discussão sobre a elaboração de uma legislação educacional específica, com base no

⁷³ A liberdade de cátedra foi asseverada como forma de garantir o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e de ensino, em especial no ensino secundário e superior. Inclui-se aqui, também, a coexistência de escolas públicas e escolas particulares, em sua maioria confessionais, geridas pela Igreja Católica.

artigo 5º da Constituição Federal de 1946, embora tenha transcorrido praticamente dois anos desde sua previsão no texto constitucional.

A tramitação da LDB na Câmara dos Deputados e no Senado Federal durou treze anos, se contada a partir da mensagem presidencial nº. 605 de 29 de outubro de 1948, que apresentou ao Poder Legislativo o seu anteprojeto, elaborado por uma comissão de educadores presidida por Manoel Lourenço Filho, então Diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde, tendo como relator geral o professor Antônio de Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo (MONTALVÃO, 2010, p. 22).

O debate em torno do texto que daria origem à futura lei de diretrizes e bases da educação ensejou um impasse que durou mais de uma década (1948-1961). Abertos os trabalhos para discutir o texto-base da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷⁴ a ser levado ao plenário do Congresso Nacional, o processo teve um percurso bastante turbulento. Para chegar ao consenso, o debate durou cerca de treze anos. A discussão da temática envolvendo a elaboração e aprovação de uma legislação exclusivamente destinada à organização do sistema de educação nacional foi um dos capítulos mais importantes da história da educação brasileira.

O prolongado e embaraçado processo de tramitação do projeto de lei que, em tese, seria rapidamente promulgado como a primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira encontrou pelo menos três estorvos: a disputa ideológica e a intensa divergência de interesses, aliadas às intervenções políticas dentro da Câmara dos Deputados, justificando, assim, o longo processo de promulgação da futura LDB.

Podem ser enumerados como fatores que obstruíram o andamento dos trabalhos em favor da promulgação da LDB: (1) a disputa doutrinária e ideológica entre os intelectuais escolanovistas e os intelectuais religiosos; (2) as manobras políticas realizadas pelo ex-ministro da Educação nos tempos de Vargas, Gustavo Capanema; e (3) o substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda ao projeto de lei da LDB.

O Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, integrante da grande rede de escolas primárias oficiais do país foi profundamente atingido pelos resultados da grande discussão que dominou o cenário educacional brasileiro a partir do momento em que Clemente Mariani Bittencourt propôs ao Congresso Nacional colocar em pauta a discussão para elaborar a lei de criação de

⁷⁴ Anísio Teixeira definiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como uma “lei federal *sui generis*, à maneira do Código Civil, do Código Comercial, etc. destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e da atividade particular no campo do ensino” (TEIXEIRA, 1976, p. 227).

um sistema nacional de educação, um sistema que articulasse todas as escolas primárias do país, geralmente submetidas à legislação estadual ou municipal.

O primeiro embaraço no andamento dos trabalhos em favor da elaboração do texto-base da futura LDB diz respeito à disputa doutrinária entre os intelectuais escolanovistas, liberais, e os intelectuais religiosos, conservadores.

Além da morosidade ou, talvez, do desinteresse político em avançar na discussão e tramitação do projeto de lei que, futuramente, legislaria os princípios e fundamentos filosóficos da educação nacional, é importante retomar e relembrar que o debate em torno de um marco legal para a educação brasileira foi uma celeuma instalada desde a década de 1920, com a consolidação do movimento liderado pelos intelectuais escolanovistas, de um lado, e dos religiosos e conservadores, do outro.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, entre idas e vindas no Congresso Nacional, passou por uma comissão mista de estudos, composta por protagonistas ligados aos mais diversos setores e tendências, desde católicos tradicionais, intelectuais escolanovistas e até mesmo antigos colaboradores do Estado Novo (ESQUINSANI, 2021, p. 3).

O primeiro grupo (escolanovistas) defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória; o segundo grupo (religiosos) protegia a escola particular, com orientação católica. A laicidade no ensino, defendida pelos escolanovistas, era uma maneira de “manter o ‘ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas’, demonstrando o aspecto racional em que deveria se pautar” (LIMA, 2017, p. 251). Segundo Romanelli (1986, p. 43), “estes três aspectos – laicidade, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coedução – constituíram o pomo da discórdia entre os educadores” (ROMANELLI, 1986, p. 43) liberais e conservadores.

Pela inerente condição plural da comissão, a mesma foi palco – e trouxe à tona – distintas discussões e posicionamentos, inclusive disputas entre os defensores da escola pública, sobretudo através do educador baiano Anísio Spínola Teixeira [...] e os contrários à maior intervenção do Estado no campo educacional, esses sob forte liderança da Igreja Católica (ESQUINSANI, 2021, p. 3).

Retomamos aqui a importância da IV Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro, em 1931, sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação para a sequência, nos anos seguintes, do debate entre os dois grupos dissidentes. Julgamos ser importante essa retomada por considerar o evento como um grande influenciador do debate que seria instalado no campo da educação nas décadas seguintes.

A IV Conferência Nacional de Educação contou com a participação do Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, e do então Presidente da República, Getúlio Vargas, que solicitou aos congressistas a elaboração de uma proposta de sistematização da educação, assentada nos princípios filosóficos liberais, tão defendidos por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. A conferência terminou com a publicação do documento solicitado por Getúlio Vargas, “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, ou, como é frequentemente conhecido, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932 (LIMA, 2017).

O documento explicitou a discordância entre os dois grupos de intelectuais e acirrou ainda mais a disputa por um campo de poder dentro da escola. De acordo com Lima (2017), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trouxe uma grande polêmica que se instalou no debate: o ensino religioso dentro da escola pública. Os escolanovistas não concordavam com a introdução dessa disciplina na composição do currículo da nova escola primária, uma vez que eles faziam “uma defesa clara à escola pública, obrigatória, laica e gratuita, tendo como base a perspectiva da racionalidade científica” (LIMA, 2017, p. 249).

Em relação à presença do ensino religioso na composição do currículo escolar, Romanelli (1986) não acredita que essa disciplina tenha sido o mote do desentendimento entre os dois grupos de educações: “a questão do ensino religioso poderia ser considerada uma questão de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fossem as polêmicas que suscitou e as lutas ideológicas em que se envolveu” (ROMANELLI, 1986, p. 43).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, provocou a cisão entre liberais e católicos que debatiam a construção de um projeto de educação nacional, desde a década de 1930, pois “a defesa do Manifesto por uma escola pública, obrigatória e laica, de responsabilidade do Estado, não coincidia com a ideia de uma educação privada, com base religiosa, de responsabilidade da família, como defendiam os católicos” (LIMA, 2017, p. 252).

Acuada, e de acordo com Silva (2013b, p. 27), “a Igreja se vê obrigada a demarcar seus locais de influência dentro de uma nova ordem social, para tanto, encara a educação como um espaço estratégico”. Para se manter, a Igreja reconstruiu seu discurso doutrinário-catequético, articulou seu cânone e sua antologia doutrinária com a prática necessária e requisitada pela nova conjuntura das atividades produtivas. Assim, buscou redimensionar sua área de influência para não perder o espaço que foi conquistado ao longo do tempo no campo educacional (SILVA, 2013b).

Os religiosos argumentavam que a mediação do Estado cerceava a liberdade das famílias decidirem, com soberania, a gestão do ensino dos filhos, promovendo uma formação espiritualmente vazia: “a intelectualidade católica fazia uso da palavra como contraponto entre a liberdade das famílias regerem a educação da prole e a interferência estatal, sempre negativa, no sentido de impor uma escolarização sem o menor sentido religioso” (MONTALVÃO, 2010, p. 32).

Por outro lado, a Escola Nova pretendia promover a pedagogia da existência, da racionalidade, em superação à tradicional pedagogia da essência, marcada pela influência religiosa. A escola precisava educar para a existência do indivíduo, uma existência livre de valores e dogmas tradicionais e seculares. A Escola Nova não considerava a criança um adulto mirim, mas um sujeito com especificidades psicológicas da natureza infantil, as quais deveriam ser levadas em conta no ato de educar. Nessa direção, a criança era o verdadeiro sujeito da educação, e todos os esforços deveriam se voltar para sua formação (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

O modelo de escola tradicional faz referência ao modelo de escola católica – o mais difundido no país naquele momento –, no qual a relação ensino-aprendizagem tinha o professor como centro; aprendizagem baseada na memorização, no ensino humanístico, no aluno passivo, receptivo e disciplinado (SILVA, 2013b, p. 27).

Na década de 1950, os embates entre liberais escolanovistas e religiosos conservadores continuaram se ampliando. Parafraseando Lima (2017), a dissidência entre os dois grupos se acirrou ainda mais à medida que o ideário conservador (católico) ganhava mais adeptos. Os pioneiros, liberais, eram acusados de tentar destruir a escola confessional. O estrangulamento da desgastada relação entre liberais e católicos se deu quando uma proposta de texto foi apresentada à Câmara dos Deputados. O texto-base foi elaborado por um grupo de intelectuais, coordenados por Lourenço Filho e

versava sobre a descentralização da educação, ensino primário gratuito e obrigatório, além da gratuidade e escolas públicas para outros níveis de ensino. No campo administrativo, era proposta a criação de um Conselho Nacional de Educação e de um sistema federal de educação para administrar de forma supletiva, tendo em vista que a organização e administração seria competência dos Estados, além de destacar pontos sobre as escolas privadas que deveriam ser supervisionadas pelos poderes públicos (LIMA, 2017, p. 253).

O educador baiano Anísio Teixeira, defensor contumaz da democratização do ensino, convicto de que a transformação social ocorre pela via da educação, foi diretor-geral do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) por doze anos, de 1952 a 1964. De notório saber ação e posicionamento político, Anísio Teixeira apresentou uma conferência no I Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto (São Paulo), no ano de 1956. Na conferência, o intelectual defendeu a escola pública como a única verdadeiramente democrática e atacou, indiretamente, a educação privada, atribuindo à escola particular (incluindo a confessional) parte da responsabilidade sobre a desfiguração da política educacional brasileira (ESQUINSANI, 2021).

A Igreja Católica, defensora da escola privada, reagiu em seguida por meio de diversas manifestações públicas. No mesmo ano do pronunciamento de Anísio Teixeira no I Congresso Estadual de Educação Primária, em 1956, o deputado padre José Trindade da Fonseca e Silva discursou na Câmara, alertando o ministro da Educação (Clóvis Salgado), atacando Anísio Teixeira, enquanto diretor do INEP, de exercer influência sobre o MEC e prejudicar as escolas particulares, confessionais ou não, além de acusá-lo de alinhamento com o comunismo. O Ministro da Educação manifestou-se favorável a Anísio Teixeira, e o deputado Fonseca e Silva discursou novamente na Câmara dos Deputados, com o mesmo teor de ataques (ESQUINSANI, 2021).

De acordo com Esquinsani (2021), o atrito entre os dois grupos elevou a temperatura quando a Comissão Federal de Abastecimento e Preços (COFAP) impôs às escolas particulares a manutenção das mesmas mensalidades escolares cobradas em 1957 para o exercício de 1958, “mexendo abertamente no ‘caixa’ das instituições privadas” (p. 5).

O episódio com a manutenção das taxas escolares cobradas pelas escolas particulares atraiu outros membros do clero a se manifestarem. Em março de 1958, o movimento religioso em defesa da escola confessional (e particular) ganhou a adesão de Dom Vicente Scherer, arcebispo de Porto Alegre (Rio Grande do Sul), que publicou um memorial intitulado Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única. O memorial foi chancelado por todos os bispos daquele estado e dirigido ao então presidente da República, Juscelino Kubitschek. Em abril do mesmo ano, os bispos de Belo Horizonte tornaram pública a Carta Pastoral contra o monopólio estatal e a favor da liberdade de ensino. Na sequência, em julho de 1958, na cidade de Goiânia, oitenta e seis membros do alto clero publicaram a Declaração dos Cardeais, Arcebispos e Bispos do Brasil (ESQUINSANI, 2021).

Os manifestos do alto clero não atacavam, diretamente, a escola pública, mas defendiam taxativamente a escola confessional (e particular). A afirmação e consolidação da escola pública enquanto instituição democrática, voltada para todos e totalmente financiada pelo Estado, não pretendiam extinguir a escola privada. Os liberais concordavam com sua existência, ao lado da

escola pública. Anísio Teixeira confirmou essa concordância ao escrever o artigo “A nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo educacional?”, no periódico *Comentário*, de 1960: “a nossa Constituição liberalmente permite a sua existência. Mas entre isto e promovê-la, e custeá-la, vai um abismo!...” (TEIXEIRA, 1960, n. p.).

O que estava em jogo, disputado pelos dois grupos de intelectuais (pioneiros liberais e católicos conservadores), era a origem dos recursos financeiros que sustentariam as duas esferas administrativas de instituição escolar. Os liberais escolanovistas discordavam do financiamento das escolas particulares (e confessionais), mesmo que indiretamente, sob o manto dos recursos públicos. Para os escolanovistas e, em especial, Anísio Teixeira, a escola particular deveria se manter à custa de seus próprios recursos, sem usurpar dos recursos públicos. Esse era o nó que precisava ser desatado entre as duas lideranças.

Os pronunciamentos públicos tinham caráter ideológico, escamoteando em defesas pastorais o que de fato estava em jogo: a materialização de projetos educacionais a serem garantidos no corpo da futura LDB e que intentavam ganhos para muito além da garantia do direito das famílias escolherem a educação dos filhos (ESQUINSANI, 2021, p. 5).

A polêmica instigada pelos religiosos acabou enfraquecendo a defesa da escola pública como instituição exclusivamente mantida pelos cofres estatais. O encaminhamento do debate acabou favorecendo a iniciativa privada e forçando uma espécie de vinculação entre o público e o privado (ESQUINSANI, 2021). No início de 1960, enfraquecido em sua causa pela defesa da escola pública, laica e democrática, Anísio Teixeira desabafa no periódico *Comentário*, tecendo uma retrospectiva da história da educação brasileira, dos tempos coloniais à era republicana:

Já observei, certa vez, que as origens dessa tendência mergulham em nosso passado colonial. Os primeiros donatários deste país já eram exemplos desse público que se faz privado. Os donatários tinham o poder público, mas para gozo e uso privado. [...] Guardamos o velho vinco, o velho hábito, a antiga mazela e eis que ressurgiu ela agora na lei básica da educação nacional [...]. Todos sabemos com que resistência o Estado, no Brasil, vem cumprindo a obrigação constitucional de ministrar educação. Em toda a monarquia, podemos dizer que não passamos da ação acidental de criar e manter alguns institutos de educação, com o caráter que se poderia chamar de “exemplar”. Ao Estado, cabia a ação de estímulo, no máximo de organizar as instituições “modelo”, “padrão”. Com a República, tivemos modesta exaltação de consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite. O primeiro constituiria o sistema público; o segundo, o privado, dado por concessão pública, mas para ser mantido por meio de recursos privados (TEIXEIRA, 1960, n. p.).

Anísio Teixeira receava que acatar os argumentos dos religiosos no texto da futura lei de diretrizes e bases da educação nacional “preceito legal máximo do sistema educacional brasileiro” (MARCHELLI, 2014, p. 1482), significaria manter a estrutura dualista de educação brasileira desde os tempos imperiais, ao mesmo tempo que fomentaria o desenvolvimento e a consolidação de uma escola para a elite (particular), responsável pela manutenção do *status quo* secular do país, em detrimento da escola pública:

As tendências que vão ser fortalecidas pela nova lei serão as do **desinterêsse do poder público pela educação, do fortalecimento da iniciativa privada, da preferência pela educação de “classe”, da expansão da educação para os já educados, ou seja, a expansão, sem plano, das formas de educação mais aptas a promover certo “aristocratismo educacional”**, eufemismo com que encobrimos a educação para lazer, o parasitismo burocrático e a promoção de **status** social (TEIXEIRA, 1960, n. p., grifos do autor).

Em seu texto, intitulado “A educação na Primeira República”, Nagle (1977) acredita que, tanto o Ato Adicional de 1834, no período Imperial, quanto a Constituição de 1891, no período republicano, tornaram-se marcos legais para a manutenção do sistema educacional dualista no Brasil por mais de um século. Ambos os documentos estabeleciam a responsabilidade da União de cuidar dos parâmetros das escolas secundárias e superiores (para as elites), enquanto que os Estados se encarregavam de cuidar da escola primária e profissional (para a classe mais pobre). Essa distribuição de poderes competitivos às unidades federadas foi responsável, segundo o autor, por conservar a estrutura de escola dualista desde o período imperial, até a primeira década do século XX.

Embora tenha se arrastado por anos, a contenda avançou e a batalha escola pública X escola particular/confessional se aproximou de um consenso, mesmo desagradando os intelectuais liberais. Ideologicamente, os religiosos e conservadores conquistaram espaço no orçamento do dinheiro público, e, por meio de argumentações apelativas dos religiosos, a família se sobrepôs à educação formal. O próprio texto aprovado para se transformar em uma LDB dava prerrogativa à família de decidir sobre qual modelo (público ou privado) de educação a prole seria instruída. No contexto da LDB, a família ocupava uma posição central, enquanto a educação assumia um papel periférico (ESQUINSANI, 2021).

O segundo componente que dificultou a tramitação do projeto de lei das diretrizes e bases da educação relacionou-se com a posição intransigente do ex-ministro da educação dos tempos de Vargas, o deputado Gustavo Capanema, eleito pelo Partido Social Democrático (PSD) de Minas Gerais. Por muito tempo, Capanema conseguiu impedir, a todo custo, que o projeto de lei prosseguisse seu curso e chegasse ao debate em plenário na Câmara dos

Deputados. A razão que justifica a atitude do deputado Gustavo Capanema (PSD-MG) é explicada nos próximos parágrafos.

Segundo Montalvão (2010), o pluripartidarismo admitido após a derrocada do Estado Novo desenhou um quadro político competitivo dentro do Poder Legislativo. Essa competição se estendeu pelos dezenove anos de duração do período democrático que sucedeu a ditadura estadonovista de Getúlio Vargas.

Três partidos políticos dominaram o Congresso Nacional no período populista-desenvolvimentista: o Partido Social Democrático (PSD), a União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Tal composição partidária favoreceu o fato de que “nas cinco legislaturas da Quarta República, esses partidos mantiveram juntos mais de 70% da Câmara Federal” (MONTALVÃO, 2010, p. 24).

Para Saviani (2011), a tendência à descentralização da educação era uma vertente pretendida pela ABE desde a década de 1930. De acordo com Montalvão (2010), Capanema combatia ferozmente o princípio da descentralização da educação nacional, instruído em conformidade com a orientação doutrinária predominante no texto constitucional de 1946. A descentralização da educação, tão rejeitada por Capanema, assegurava aos Estados e ao Distrito Federal o direito de organizar seus próprios sistemas de ensino, adequando-os ao regime federativo do país, ou seja, levando em conta a pluralidade e diferenças regionais entre os estados. Gustavo Capanema combatia a descentralização da educação porque enxergava nela:

A possibilidade de cada estado formular um sistema singular de ensino, que, na soma das vinte e uma unidades da federação, iria formar o sistema nacional de educação, significava um retrocesso: a dispersão pedagógica facilitaria a imposição dos apetites das oligarquias locais. Foi esta a lógica que presidiu o esforço do ex-ministro da Educação em vetar o anteprojeto elaborado pela comissão de educadores em 1948, que teve como consequência a paralisação total da LDB até 1951, e a sua tramitação bastante irregular até 1957 (MONTALVÃO, 2010, p. 27).

A posição de Capanema acerca da descentralização da educação foi severamente criticada pelo deputado Carlos Lacerda, da UDN, na sessão do plenário da Câmara dos Deputados, em 04 de junho de 1957, publicado na coluna 1 da página 3619 do Diário do Congresso Nacional:

Nós consideramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não deve, de modo algum confundir-se com uma reforma do ensino. Achamos que esta lei visa, em primeiro lugar, o arcabouço, a estrutura do sistema educacional brasileiro; em segundo lugar; a definição de uma filosofia educacional no Brasil. E, em matéria de filosofia educacional, pugnamos pelo planejamento centralizado, e pela descentralização na execução (BRASIL, 1957, p. 3619).

Na mesma sessão plenária, em que se discutia o projeto de lei de diretrizes e bases da educação, o Deputado Ruy Santos, da UDN, desferiu críticas a Gustavo Capanema em sua empreitada de obstruir o andamento da aprovação do referido projeto de lei:

O que o Deputado Gustavo Capanema precisa compreender é que no regime ditatorial em que S. Ex.^a foi Ministro da Educação, justificava-se plenamente a centralização excessiva em que vivia o Brasil. Hoje, que estamos no regime democrático, temos de reconhecer os males decorrentes daquela centralização e daquele regime, e temos de seguir trilhos novos (BRASIL, 1957, p. 3618).

Para Montalvão (2010), a morosidade na discussão e aprovação da proposta de uma lei de diretrizes e bases da educação deve-se aos impasses estabelecidos pelo ex-ministro da Educação e Saúde de Vargas, Gustavo Capanema, líder do Partido Social Democrático (PSD). A legenda do PSD⁷⁵ tinha predomínio absoluto na Câmara dos Deputados: em 1958, das doze comissões técnicas existentes na casa legislativa, o PSD de Capanema presidia sete delas. A influência de Gustavo Capanema estava ancorada na força do PSD, partido que controlou e presidiu a Comissão de Educação e Cultura por quase doze anos, de 1947 a 1959, fato que justificou a demora para aprovar a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional.

As manobras políticas e o poder de veto do deputado Capanema emperraram a tramitação da proposta de lei durante dez anos. De 1959 a 1961, o poder do PSD na Câmara diminuiu e o partido perdeu forças para travar o andamento das discussões da temática envolvendo a futura lei de diretrizes e bases da educação: “esses dados nos auxiliam a compreender as possibilidades de tramitação da LDB em um território que começava a se ver livre da intervenção de seu maior algóz: o deputado Capanema” (MONTALVÃO, 2010, p. 26).

O terceiro e último entrave na tramitação da lei estava articulado à atuação política do deputado Carlos Lacerda. Ao ser apresentada no parlamento, a proposta de texto para a futura LDB (Projeto nº 2.222-B, de 1957), sob a relatoria de Lourenço Filho, ganhou um substitutivo⁷⁶ que promovia a iniciativa privada na educação.

⁷⁵ Cf. Montalvão (2010), entre 1945 e 1964, o PSD tornou-se o principal partido político do país, majoritário em termos de recursos primários, isto é, quantidade de representantes de votos no poder legislativo nacional. A maioria quantitativa permitiu ao partido controlar a maior parte das comissões e mesas diretoras, tanto da Câmara dos Deputados, quanto do Senado Federal.

⁷⁶ Trata-se de uma emenda a uma determinada proposta de lei, introduzindo profundas mudanças no texto original, a ponto de alterá-lo integralmente (AGÊNCIA SENADO, 2022).

O referido substitutivo representou uma inteira mudança de rumos na trajetória do projeto. Seu conteúdo incorporava as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948. Conseqüentemente, os representantes dos interesses das escolas particulares tomavam a dianteira do processo (SAVIANI, 2011, p. 18-19).

O substitutivo *ad referendum* foi “apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal em 26 de novembro de 1958” (ESQUINSANI, 2021, p. 6), pelo Deputado Carlos Lacerda (UDN-DF), simpatizante da escola particular e confessional e aliado dos religiosos conservadores.

O pensamento educacional veiculado pelo substitutivo de Carlos Lacerda e Perilo Teixeira entendia que a responsabilidade pela educação em uma sociedade democrática não caberia ao Estado, e sim aos particulares, sendo a escola uma instância complementar à educação dada pelas famílias (MONTALVÃO, 2010, p. 34).

A Igreja Católica afirmava que a responsabilidade pela educação (transmissão de valores e virtudes) dos filhos cabia decisivamente ao pai, e não ao Estado. A escola particular, por vez, se encarregava de repassar os saberes eruditos (ensino). Os artigos 3º, 4º e 5º do Título II do substitutivo proposto por Lacerda refletiram, literalmente, essa concepção:

Art. 3º - A educação da prole é direito alienável e imprescindível da família.

Art. 4º -A escola é, fundamentalmente, um prolongamento e uma delegação da família.

Art. 5º - Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhes os suprimentos indispensáveis, seja **estimulando a iniciativa particular**, seja proporcionando ensino gratuito (BRASIL, 1958, p. 7622, grifo nosso).

Montalvão (2010) ainda acrescenta que a proposta apresentada pelo deputado Carlos Lacerda apresentava um viés rigidamente conservador e católico, responsável pela manutenção de uma sociedade produtiva, organizada e justa:

O substitutivo de Carlos Lacerda voltava-se para proteção da família cristã, chefiada pelo homem da casa e alicerçada na propriedade privada. A instituição familiar era considerada a base permanente de uma sociedade ordeira, voltada para o trabalho e a justiça de todos. A continuidade desta “boa sociedade” dependia da educação de seus filhos; educação que não poderia se desvincular da evangelização (MONTALVÃO, 2010, p. 34).

Insatisfeitos com o substitutivo de Carlos Lacerda, o grupo de liberais escolanovistas lançou o Manifesto dos Educadores de 1959, sob o título de “Mais uma vez convocados:

manifesto ao povo e ao governo”, capitaneado por Fernando de Azevedo e em repúdio à articulação de Carlos Lacerda na defesa da escola particular (LIMA, 2017).

Com a manchete “Substitutivo Lacerda transformaria em comércio todo o ensino no Brasil!”, o jornal Última Hora, datado de 20 de março de 1959, desferiu duras críticas à proposta substitutiva apresentada pelo parlamentar:

Trata-se do substitutivo com que o Deputado Carlos Lacerda, a trôco de “devolver a educação à família brasileira”, pretende generalizar no País a comercialização do ensino, extinguindo a escola pública e entregando a grupos particulares o monopólio da educação. Já não parecia possível que alguém no Brasil, ao elaborar um projeto de lei de tamanha importância política para a Nação, pudesse pôr-se a serviço de tão estranha bandeira, em nome da qual o espírito do senhor de engenho, de clã e do interesse particular investe contra o interesse público e procura esmagá-lo sob a forma de lei. Mas foi isto precisamente o que fez o Deputado Carlos Lacerda ao propor recentemente ao Congresso um substitutivo ao projeto governamental de Diretrizes e Bases da Educação, onde, além de se proibir ao Estado exercer a função constitucional de assegurar a educação para todos, arma-se, ao mesmo tempo, contra os cofres públicos, um assalto de 25 bilhões anuais para financiar, sem riscos, o negócio do “ensino livre” (ÚLTIMA HORA, 1959).

Para Lima (2017), o Manifesto dos Educadores de 1959 não era contrário à coexistência da escola particular (essencialmente católica)⁷⁷ no âmbito de um sistema nacional de educação. Os manifestantes argumentavam, no documento, que não se tratava de um monopólio estatal da educação, embora coubesse ao Estado acompanhar e disciplinar a educação no país. Sob a tutela do Estado e com a ampliação do ensino público, a educação seria capaz de se adequar à nova realidade econômica (industrial) do país, desde a escola elementar aos mais altos níveis dos estudos superiores. O alcance dessa competência seria possível somente “por meio do Estado, através da escola universal, obrigatória e gratuita, baseada em uma política nacional de educação” (LIMA, 2017, p. 255).

Ao analisar o Manifesto dos Educadores de 1959, Lima (2017) acrescenta que o substitutivo proposto por Carlos Lacerda evocava a liberdade e a democracia em nome do financiamento público da iniciativa privada na educação, em especial as escolas católicas:

Afirma-se ainda que contra tudo isso que foi posto – contra um plano de organização com bases sólidas e democráticas – “opõem-se abertamente as forças reacionárias”, que buscam “sob a capa da liberdade” um retrocesso e recursos públicos para manterem instituições privadas, sem que para isso fossem fiscalizadas. Dessa forma, o autor acusa tais instituições de mercantilizar as escolas, e finaliza falando em desprendimento, patriotismo, desinteresse pessoal e devoção à causa do ensino (LIMA, 2017, p. 255-256).

⁷⁷ Cf. Montalvão (2010), as instituições católicas não disputavam o ensino primário com as escolas públicas. As escolas confessionais, em sua grande maioria, dominavam o ensino secundário brasileiro.

A cooperação de Carlos Lacerda com os conservadores escamoteava uma pretensão política do deputado, pois “tudo indica que o interesse de Carlos Lacerda no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seu, inicialmente, por motivação tipicamente partidária” (SAVIANI, 2011, p. 17).

Montalvão (2010) corrobora essa suspeição, afirmando que o apoio de Carlos Lacerda aos interesses católicos transcendia a coexistência das escolas pública e particular, financiadas com recursos públicos. O deputado esperava a cooperação dos religiosos em sua candidatura ao governo do Estado da Guanabara e, depois, à presidência da República: “e é com vistas a este eleitorado que o deputado patrocina os interesses do setor privado da educação, ainda majoritariamente de propriedade das congregações católicas” (MONTALVÃO, 2010, p. 34).

Toda a querela ao redor da construção do texto-base, discussão e tramitação do projeto de lei foi um processo que se arrastou por treze anos. De acordo com Saviani (2011), no Congresso Nacional, a correlação de forças manifestou-se mais como disputa ideológica do que disputa político-partidária. Forças políticas, lideranças intelectuais e religiosas se engalfinharam em um território que, ao invés de organizar as bases filosóficas da educação, pressupondo o estabelecimento de diretrizes curriculares claras para os três níveis de ensino, fizeram o debate em torno da LDB tornar-se um campo de batalha e disputa de poder:

A elaboração e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) ocorreram em meio a uma ampla discussão teórica sobre as mudanças necessárias para que a educação brasileira se modernizasse. No entanto, as prescrições referentes ao currículo escolar apareceram de forma pouco elaborada no texto legal, impedindo que a oportunidade de haver uma ampla renovação educacional se consumasse (MARCHELLI, 2014, p. 1480).

As alterações no projeto de lei da futura lei de diretrizes e bases da educação nacional, decorrentes do grande embate travado entre renovadores e conservadores, assim como suas dissidências ideológicas, podem ser observadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Modificações na estrutura do projeto de LDB

	Projeto Original (1948)	Substitutivo Lacerda (1958)	LDB 4.024/1961
Títulos	12	18	13
Capítulos	08	16	09
Ensino Primário	Título VI, nenhum capítulo	Título VI, Capítulos I e II	Título VI, Capítulo II

Fonte: Saviani (2011)

O texto original, elaborado pelos escolanovistas e colocado sob apreciação do Parlamento Nacional em 1948, apresentava uma estrutura composta por doze títulos, subdivididos em oito capítulos, sintetizando a aspiração desse grupo de intelectuais para a educação brasileira. Os religiosos conservadores, representados no Congresso Nacional pelo deputado Carlos Lacerda, propôs uma alteração no projeto original (Projeto nº 2.222-B, de 1957). Por meio do substitutivo Lacerda, em 1958, o texto inicial ganhou mais seis títulos e um capítulo, integrando as escolas confessionais e particulares ao projeto de construção de um sistema nacional de educação, subsidiado com recursos da União, demonstrando que, “na verdade, do projeto original o texto da subcomissão guardava apenas a estrutura formal, isto é, a disposição dos títulos; seu conteúdo já era outro” (SAVIANI, 2011, p. 20).

Entre vetos, acréscimos e decréscimos, visando à conciliação dos diferentes interesses na construção do sistema nacional de educação, o texto final do projeto de lei chegou ao consenso, mas “confrontando-se os principais títulos nas três versões é possível perceber como a lei aprovada configurou uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original e pelo Substitutivo Lacerda” (SAVIANI, 2011, p. 22-23). Em 20 de dezembro de 1961, sob o número 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi finalmente aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo então presidente da República, João Goulart.

Embora a querela travada entre escolanovistas e conservadores que tomou conta da pauta da educação dos anos 1920 aos anos 1950 tenha contribuído para que tanto o poder público, quanto a iniciativa privada e/ou confessional ampliassem suas redes de ensino, a construção de um sistema nacional de educação era um projeto inadiável e não podia mais ser postergado.

A Tabela 1 apresenta a evolução do quantitativo de escolas públicas (federais, estaduais e municipais) e particulares, bem como a dinâmica das matrículas no ensino primário, em três momentos do período populista-desenvolvimentista: 1945, 1961 e 1964.

Tabela 1 – Escolas primárias e matrículas efetivas (1945-1964)

	1945		1961		1964	
	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas
Total	39.331	3.238.940	99.677	7.798.732	124.946	10.217.324
Federais	5	192	530	40.174	448	37.927
Estaduais	19.459	1.957.785	44.447	5.007.816	52.125	6.435.539
Municipais	13.959	782.878	45.403	1.877.332	61.600	2.520.001
Particulares	5.908	498.085	9.297	873.410	10.773	1.223.854

Fonte: Fonte: IBGE (2022)

O período caracterizado pela calorosa discussão entre intelectuais liberais e religiosos conservadores na disputa por financiamentos apresentou um cenário de expansão do ensino primário no país. O número de escolas públicas (federais, estaduais e municipais) deu um grande salto quantitativo entre 1945 e 1961. A quantidade de escolas particulares e confessionais duplicou entre 1945 e 1961 (Tabela 1).

Em parte, essa expansão da rede particular de ensino justifica a grande defesa que os religiosos fizeram da escola privada, pois o número de estabelecimentos de ensino particular estava em franco crescimento. Nota-se, também, que a quantidade de escolas primárias criadas pelo governo federal cresceu mais de cem vezes, passando de cinco unidades em 1945 para 530 escolas em 1961. A quantidade de escolas estaduais e municipais também deu um grande salto entre 1945 e 1961. Em 1964, a quantidade de escolas primárias municipais superou o número de escolas estaduais (Tabela 1).

A comparação dos dados permite inferir que, a partir de 1961, o número de escolas, tanto públicas quanto particulares, apresentou tendência à estabilização. Embora novas escolas fossem criadas, o ritmo desse movimento foi menos acelerado, possivelmente porque a quantidade de estabelecimentos de ensino primário apresentava sinais de conseguir atender à demanda, ainda que a população do país continuasse sua curva ascendente de crescimento (Tabela 2).

4.6 A escola primária na LDB 4.024: algumas considerações

Na tentativa de apaziguar o clima fervoroso da discussão entre os dois grupos de intelectuais, intransigentes em seus pontos de vista, o governo brasileiro procurou aproximar as duas tendências, sem negar o direito de uma ou outra corrente integrarem o futuro sistema nacional de educação. Para acalmar os católicos, antes mesmo da Constituição de 1934, o governo de Getúlio Vargas baixou o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que, na opinião de Saviani (2013, p. 196), “introduziu, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais⁷⁸”.

O alinhamento entre o governo central e a Igreja Católica, ainda que discreto e, talvez, não declarado, remonta à década de 1930 e perdurou durante todo o período seguinte, até que, finalmente, a LDB nº 4.024/1961 fosse promulgada e publicada. Getúlio Vargas e seus

⁷⁸ A expressão “escolas oficiais” refere-se às escolas públicas (federais, estaduais ou municipais), excluindo-se dessa classificação as escolas particulares ou confessionais.

ministros da educação, Francisco Campos e Gustavo Capanema, não percebiam nenhum entrave político com os fundamentos católicos na esfera educacional e, dessa forma, também não representavam nenhum risco para a atuação do governo.

Para a “trindade governamental” (Vargas, Campos e Capanema), os princípios da educação cristã assim os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica (SAVIANI, 2013, p. 271).

De acordo com Saviani (2013), estabelecer um ponto de equilíbrio entre duas forças divergentes e atender às reivindicações renovadoras e conservadoras significava, para o governo central, construir um elo entre díspares que, de um modo ou outro, favoreceria a implementação de um projeto político em construção para o país. Os católicos, ao recuperar os valores perdidos por meio do ensino religioso, contribuiriam para a manutenção de uma sociedade obediente; os renovadores, representantes do racionalismo e da técnica, viabilizaram o projeto de desenvolvimento econômico.

Nas palavras de Saviani (2013, p. 271), o grande impasse entre intelectuais e religiosos terminou como uma “modernização conservadora” para o governo e seu ideal de progresso econômico. Nesse sentido, “a derrota do movimento renovador”, representada pelo pacto com a Igreja [...] precisa ser relativizada” (SAVIANI, 2013, p. 270).

A respeito dessa pseudoderrota, ou meia vitória dos liberais, confirmando que a Igreja Católica absorveu elementos da teoria renovadora na sua ação pedagógica, assim como os escolanovistas trouxeram para o seu discurso componentes da doutrina religiosa, o autor traz alguns exemplos que confirmam esse alinhamento:

Um equilíbrio harmonioso quando o avanço dos métodos renovados penetrava nas próprias fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina da educação católica, como ocorreu com Everardo Backheuser; ou quando os escolanovistas, como Mário Casassanta, assumiam que a renovação do ensino se deveria dar sem prejuízo de sua cristianização; e Jônatas Serrano, que desempenhou importante papel na reforma Fernando Azevedo da Instrução Pública do Distrito Federal e, sendo entusiasta dos métodos novos, integrava, ao mesmo tempo, o movimento da educação católica (SAVIANI, 2013, p. 271-272).

Todo o embate travado entre os educadores liberais (escolanovistas) e os educadores tradicionais (católicos) que se estendeu do final da década de 1920 até 1961, terminou com a promulgação da Lei Federal nº 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, no governo do então presidente João Goulart. De sua previsão no texto constitucional de 1934 até a sua

promulgação, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional percorreu um caminho sinuoso, marcado por calorosas discussões, estudos e análises sob diferentes perspectivas e pontos de vista. Um processo que se arrastou por, praticamente, três décadas, e que, na visão de Santos, Prestes e Vale (2006):

versavam sobre centralização e descentralização da educação, o ensino primário gratuito e obrigatório, gratuidade e escolas públicas nos demais níveis de ensino, bem como normatização e regulamentação desta obrigatoriedade. Esses estudos determinavam os fins, estipulando as condições que a escola deveria criar para que os princípios de liberdade e solidariedade humana fossem respeitados (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 140).

A LDB nº 4.024/1961 estabeleceu as finalidades da educação, tendo como princípios os direitos e os deveres da pessoa, do Estado, da família e da sociedade; o respeito à dignidade e à liberdade fundamental do homem; o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; o desenvolvimento integral do ser humano e sua integração à sociedade; a formação educacional como meio para dominar os recursos (técnicos e científicos) necessários à sobrevivência do indivíduo; a preservação e continuidade da cultura; e, por fim, a reprovação a qualquer tipo de preconceito, independentemente de sua natureza (BRASIL, 1961).

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 4.024, de 20/12/61 – dá um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do Império. Inicia-se, pela primeira vez, uma relativa descentralização do sistema como um todo, concedendo-se considerável margem de autonomia aos estados e proporcionando-lhes as linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas, linhas estas que deveriam responder por uma certa unidade entre entres (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 96).

A LDB 4.024 buscou assegurar oportunidades iguais a todos os brasileiros. Reconheceu a educação como um direito social, estabeleceu a responsabilidade do Estado em garantir educação aos cidadãos e admitiu a coexistência de escolas públicas (oficiais), particulares e confessionais na integração do sistema nacional de educação.

Sobre o ensino primário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mostrou-se bastante sintética. Estabeleceu a duração do ensino primário, sua obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade, de forma superficial, e tentou resumir a finalidade do ensino primário em apenas três propósitos:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

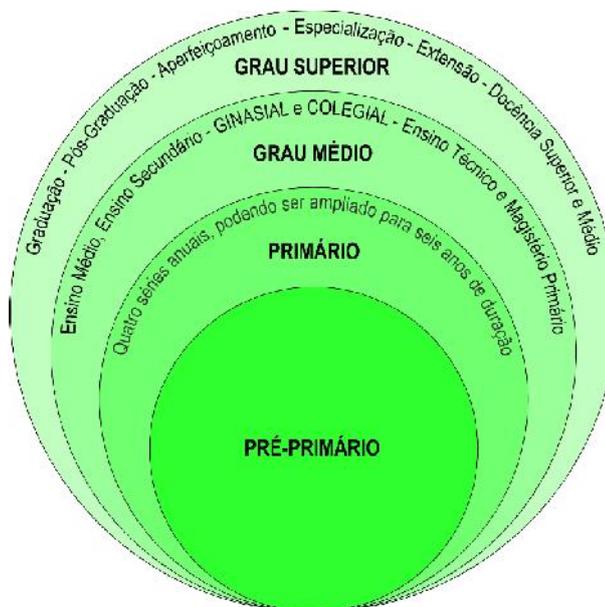
Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

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 (BRASIL, 1961).

Paralelamente, a LDB permitiu o exercício da educação no lar⁷⁹ e na escola, dando prerrogativa para a família decidir qual tipo de educação os filhos receberiam – pública, privada ou confessional (BRASIL, 1961). Para Haidar e Tanuri (1998, p. 96), “no tocante à estruturação do ensino, a primeira LDB não trouxe soluções inovadoras, conservando as grandes linhas da organização anterior” (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 96).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, “a estrutura tradicional do ensino foi mantida. E o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação anterior” (ROMANELLI, 1986, p. 181). O sistema nacional de educação apresentou organização e estrutura compostas por quatro níveis de escolarização sobrepostos e hierarquizados, conforme ilustrado pela Figura 16:

Figura 16 – Graus e categorias da educação na LDB 4.024/61



Fonte: Do autor, com base na Lei Federal nº 4.024/61 (2022)

⁷⁹ Cf. a LDB 4.024/1961, a educação domiciliar era reconhecida e se igualava oficialmente à educação ministrada nos estabelecimentos de ensino. O artigo 30 da referida lei estabelecia que a admissão em cargo ou função pública seria possível somente se o pai ou responsável comprovasse que o filho em idade escolar obrigatória frequentava a escola ou recebia educação domiciliar (BRASIL, 1961).

A organização do sistema nacional de educação, criado pela Lei 4.024 de 1961, não fugiu à forma como havia sido desenhado nos tempos de Gustavo Capanema, que assumiu o Ministério da Educação de 1934 a 1945. Relembramos que Capanema, enquanto deputado federal, fustigou o projeto inicial de uma LDB e interferiu na elaboração do texto final. As mudanças, ainda que tímidas, contemplavam o ensino secundário e o ensino superior. Para o ensino primário, nenhuma alteração substancial foi acrescida, dificultando, em certa medida, o prosseguimento dos estudos a partir da conclusão do ensino primário, como atesta Haidar e Tanuri (1998, p. 97): “a descontinuidade entre o ensino primário e o médio ficava ainda evidente pela exigência de exame de admissão para ingresso ao ginásio”.

Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei n. 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou um a estrutura que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial (SAVIANI, 2011, p. 25).

O Quadro 13 apresenta alguns detalhes da estrutura da educação nacional definida na LDB 4.024 de 1961. O sistema educacional ficou dividido em uma estrutura composta por quatro níveis de escolaridade, buscando atender às necessidades educativas da sociedade (alfabetização) e da economia (mão de obra), da pré-escola à universidade, conforme demonstrado na sequência.

Quadro 13 – Estrutura do sistema nacional de educação (LDB 4.024/61)

(continua)

	NÍVEL	CARACTERIZAÇÃO	PÚBLICO
PRÉ-PRIMÁRIO	Pré-Primário	- Destinado aos menores de sete anos, ministrado em escolas maternas ou jardins-de-infância.	Crianças na faixa etária inferior a sete anos de idade, sem obrigatoriedade.
PRIMÁRIO	Primário	- Ministrado em quatro séries anuais, podendo ser ampliado, por iniciativa dos sistemas estaduais de educação, para seis anos de duração, caso o estado optasse pela iniciação profissional. - Obrigatório a partir dos sete anos e ministrado na língua nacional - destinado às crianças, a partir dos sete anos de idade. - Após essa idade, admitia-se a formação de classes especiais ou cursos de suplência.	Todas as crianças brasileiras, com idade de sete anos completos, com obrigatoriedade.

Quadro 13 – Estrutura do sistema nacional de educação (LDB 4.024/61)

(conclusão)

	NÍVEL	CARACTERIZAÇÃO	PÚBLICO
GRAU MÉDIO	Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Visava dar prosseguimento do ensino primário. - Englobava os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. - Ministrado em dois ciclos: ginásial e colegial. - O ingresso no 1º ciclo (ginásial) dependia de aprovação no exame de admissão, a partir dos onze anos de idade, - O ingresso na 1ª série do colegial dependia da conclusão do curso ginásial. 	Visava a formação de mão de obra.
	Ensino Secundário	<ul style="list-style-type: none"> - Composto pelo ciclo ginásial (quatro séries anuais) e o colegial (três séries anuais). - Definição do currículo, quantitativo de disciplinas (obrigatórias e optativas) por série. 	Preparava alunos para o ingresso no ensino superior.
	Ensino Técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Três cursos: industrial, agrícola e comercial - Cada curso era composto por dois ciclos: o ginásial (duração de quatro anos) e o colegial (duração mínima de três anos) 	Visava a formação profissional mais qualificada.
	Magistério para o Ensino Primário	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de profissionais da educação para o ensino primário e médio. - Ofertado em escola normal de grau ginásial (quatro séries anuais) ou em escola normal de grau colegial (três séries anuais, no mínimo) - Além das disciplinas obrigatórias era ministrada a preparação pedagógica; - As escolas normais, de grau ginásial, expediam diploma de regente de ensino primário; as escolas de grau colegial, conferiam o diploma de professor primário. 	Formação destinada a profissionais da educação voltados para o ensino primário.

Fonte: Brasil (1961)

O sistema nacional de educação, criado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961, contemplava a coexistência de escolas e instituições de ensino públicas, privadas e confessionais, a coeducação e a liberdade de ensino. O sistema se organizou em quatro níveis de escolaridade, hierarquicamente verticalizados ou linearmente justapostos. Embora tenha guardado uma estrutura bastante semelhante àquela proposta durante os tempos de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, alguns avanços foram conquistados para o ensino primário, em especial a flexibilidade para os sistemas estaduais de educação definirem o currículo para essa etapa da escolarização (Quadro 13).

Além de definir, organizar e regularizar o sistema nacional de educação, tendo como parâmetros os princípios da Constituição de 1946, de descentralizar o sistema e conceber maior autonomia aos Estados na organização de seus sistemas de educação (em conformidade com as diretrizes nacionais), o que a LDB 4.024, trouxe de novo para o ensino primário?

O texto da LDB trouxe pouco, ou quase nada sobre o ensino primário. A lei se debruçou mais na definição das diretrizes, bases, fundamentos e princípios gerais dos níveis posteriores ao ensino elementar. Sobre a educação primária, a LDB se restringiu a limitar “um mínimo de dispositivos referentes a esse nível de instrução, não indo muito além da fixação de suas finalidades, duração e obrigatoriedade” (HAIDAR; TANURI, 1998, p. 96).

O primeiro artigo da LDB de 1961, que traz a finalidade da educação nacional, deixou bem registrado, no âmbito do discurso, o ideal da educação, o desejado para a educação, embora com pouca assertividade no sentido prático. Tomando as palavras de Romanelli (1986):

Os fins por ela propostos são os fins genéricos da educação universalmente adotados. Aplicam-se a qualquer realidade, porque, na verdade, embora sejam incontestáveis em termos axiológicos, em termos práticos tem pouca objetividade (ROMANELLI, 1986, p. 180).

A LDB 4.024/1961 estabeleceu que Estados, Distrito Federal e Territórios eram encarregados de fazer o levantamento anual das crianças em idade escolar obrigatória. Era também responsabilidades desses entes federativos incentivar e fiscalizar a frequência à escola. Aos municípios, a referida lei atribuiu a função de fazer a chamada da população escolar de sete anos e matricular as crianças na escola primária (BRASIL, 1961).

Para o ensino primário, a LDB se mostrou bastante comedida no estabelecimento de fundamentos, diretrizes curriculares e orientações metodológicas mais específicas para esse nível de escolaridade. Em apenas três artigos, a lei se restringiu em definir: (1) a finalidade da instrução elementar; (2) a organização desse nível de escolaridade em quatro anos, no mínimo; e (3) a obrigatoriedade da frequência escolar.

Para Romanelli (1896, p. 181), os progressos com a LDB 4.024 foram pequenos, “em essência, pois, a lei nada mudou”. A autora faz uma síntese das estagnações e avanços consagrados na LDB 4.024, afirmando que o progresso da lei se restringiu ao não estabelecimento de um currículo único para todo o território nacional e um certo nível de descentralização, embora timidamente ensaiada:

A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação. Dissemos *em matéria de legislação* e dissemos bem, porque, na prática, as escolas acabaram compondo seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professores e programa (ROMANELLI, 1986, p. 181, grifos da autora).

Sobre a participação das escolas particulares no orçamento público, o artigo 95 da LDB de 1961 agradou aos religiosos e frustrou os escolanovistas, pois as alíneas “a” e “c” do referido artigo contemplaram e permitiram o financiamento das escolas confessionais e privadas com recursos públicos:

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

a) subvenção, de acôrdo com as leis especiais em vigor;

[...]

c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acôrdo com as leis especiais em vigor (BRASIL, 1961).

Romanelli (1986) tece duras críticas a esse artigo, pois, segundo a autora, o país não dispunha de recursos para financiar, integralmente, a rede pública de ensino e se comprometia a auxiliar, financeiramente, a iniciativa particular e/ou confessional. Privilegiavam-se o acesso e a formação de uma classe social com condições de sustentar seus próprios estudos, em detrimento da exclusão dos menos favorecidos de frequentar a escola:

Para um país, que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo, sim, em termos de justiça social, embora, perfeitamente adequado à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo (ROMANELLI, 1986, p. 182-183).

Um país que intenta, realmente, deixar a situação de atraso e desenvolvimento econômico, deve focar seus esforços na democratização do acesso, permanência e sucesso de todos em suas trajetórias escolares. Nas palavras de Romanelli (1986), democracia e desenvolvimento são condições que estão imbricadas à educação. A educação pode não ser condição única para a conquista desses aspectos pela sociedade.

Não se concebe, portanto, que um Estado pobre, de poucos recursos destinados à Educação, deixe de atender às necessidades básicas de todos para privilegiar culturalmente poucos". Assim fazendo, deixa o Estado de ser um Estado democrático, ou seja, o Estado de todos para ser o Estado de poucos. Mas não é só isso. Na medida em que o Estado privilegia uns poucos, em detrimento de muitos, ele cria as condições, comprometendo assim o seu próprio desenvolvimento econômico (ROMANELLI, 1986, p. 184).

Mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 trouxe também alguns pontos positivos e inovadores na organização do sistema nacional de educação. Pode ser destacado o estabelecimento de quotas obrigatórias para o financiamento da educação nacional, por meio do repasse de doze por cento das receitas da União aos entes federativos. Tais recursos deveriam ser aplicados na manutenção e ampliação do ensino primário, secundário e superior:

Art. 92 – A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo (BRASIL, 1961).

Além do financiamento público do ensino primário, pode ser salientado o auxílio financeiro às famílias menos abastadas, com dificuldades de manter sua prole na educação primária. Esse auxílio seria viabilizado por meio de bolsas, desde que fosse comprovada a não existência de vagas nas escolas oficiais (públicas e gratuitas), conforme definido no § 4º do artigo 94 da Lei Federal nº 4.024: “somente serão concedidas bôlsas a alunos de curso primário quando, por falta de vagas, não puderem ser matriculados em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1961).

Ressaltamos que o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, criado para dar formação elementar às crianças de Arcos, enfrentava dificuldades financeiras para se sustentar. Embora criado para atender à demanda dos segmentos sociais mais abastados, a escola atendia também alunos de classes sociais menos favorecidas. Não havia legislação específica de repasse de recursos públicos para o financiamento das atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino. Por isso, era comum a sociedade civil arcoense contribuir com a escola por meio de doações financeiras. Essas contribuições, espontâneas, foram encontradas nos livros de registro da movimentação financeira do caixa escolar.

Merece reconhecimento, também, o artigo 88 da LDB, que reconhece a necessidade e importância da educação especial. O referido artigo prevê a oferta de educação aos estudantes com algum tipo de deficiência, visando assegurar-lhes sua inserção e integração na sociedade: “a educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Em relação ao ensino médio, secundário, técnico, superior e formação docente, a LDB de 1961 trouxe uma grande quantidade de dispositivos e parâmetros a serem seguidos, tanto pela União, quanto pelos Estados e Distrito Federal. A lei definia diretrizes curriculares bastante simplificadas, sugestão de disciplinas práticas, obrigatórias e optativas, bem como a organização e normatização desses níveis de ensino.

4.7 A organização da escola mineira no Código do Ensino Primário de 1962

O ensino primário ficou sob a responsabilidade dos Estados e Distrito Federal, de acordo com a quinta Constituição Brasileira (1946), obrigação mantida na LDB nº 4.024 (1961). Com essa determinação, os Estados organizaram seus sistemas de ensino, congregando as escolas primárias mantidas pelos Municípios.

Diante da inexistência de organização e estruturação do ensino primário na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Estados, em conjunto com os Conselhos Estaduais de Educação e com a colaboração da União, elaboraram os documentos legais que estruturaram e organizaram esse nível de escolaridade dentro de suas áreas de competência e jurisprudência.

Em Minas Gerais, foi elaborado o Código do Ensino Primário (CEP), transformado em lei pelo então governador do estado, José de Magalhães Pinto, que administrou o Estado no período compreendido entre 31/01/1961 e 31/01/1966. Lepick e Araújo (2014) destacam que o CEP manteve, para o ensino primário, a mesma estrutura que o Decreto-Lei Federal nº 8.529, de 1946, definiu para essa etapa da escolaridade, isto é, a duração de quatro anos, com a possibilidade de ser estendida para seis anos, caso o Estado optasse pela iniciação técnica dos alunos após a conclusão do 4º ano primário.

O CEP, consubstanciado na Lei Estadual nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962, estabeleceu as normas que regeram, no âmbito de Minas Gerais, o ensino pré-primário e o ensino primário, definiu os quadros de pessoal e regulou as condições de provimento dos cargos e funções para os profissionais da educação que atuavam nesse nível da escolarização (MINAS GERAIS, 1962).

O Código do Ensino Primário definiu como atribuição dos municípios mineiros, em regime de colaboração com o Estado, a responsabilidade pelas escolas de ensino primário na zona rural, classificando os estabelecimentos em urbanos, distritais e rurais conforme sua localização (cidades, vilas e zona rural, respectivamente). A criação de uma unidade escolar dependeria da existência de prédio adequado ao seu funcionamento (MINAS GERAIS, 1962).

O CEP organizou os estabelecimentos de ensino primário (e pré-primário) como apresentado no Quadro 14. Tais designações eram de uso obrigatório, respeitadas as características pelas quais cada organização escolar se enquadrava para ser classificada (MINAS GERAIS, 1962).

Quadro 14 – Classificação das escolas mineiras (Lei Estadual nº 2.610/62)

CLASSIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
Jardim de Infância	Estabelecimento de educação pré-primária constituído de um conjunto de classes instaladas em um só prédio e com a matrícula mínima de 240 alunos.
Escola Singular	Estabelecimento de ensino primário com uma só turma de, pelo menos 40 alunos matriculados, embora de séries diferentes do curso, a cargo de um só professor.
Escolas Combinadas	Conjunto de escolas singulares de uma mesma localidade, funcionando no mesmo prédio ou distantes, no máximo 3 quilômetros umas das outras, e pelas quais se distribuem os alunos, discriminadamente, por séries do curso.
Escolas Reunidas	Estabelecimento de ensino primário constituído pelo agrupamento de, pelo menos seis classes instaladas em um só prédio, dirigidas por um dos professores e com a matrícula total mínima de 240 alunos.
Grupo Escolar	Estabelecimento de ensino primário constituído pelo conjunto de pelo menos 10 classes, instaladas em um só prédio, subordinadas a direção especial e com a matrícula total mínima de 400 alunos.

Fonte: Lei Estadual nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962

Em Minas Gerais, o pré-primário foi dividido em períodos escalonados, segundo gradação especial. O CEP estabeleceu cinco finalidades para o ensino pré-primário, visando ao desenvolvimento físico, mental e socioemocional das crianças. A matrícula no pré-primário era facultativa. Caso fosse do interesse dos pais ou responsáveis, as crianças com idade entre quatro e seis anos eram matriculadas nos jardins de infância.

O ensino primário em Minas Gerais foi organizado e classificado em três categorias: fundamental comum, supletivo e emendativo: (1) no ensino primário fundamental comum, eram matriculadas, obrigatoriamente, as crianças com idade entre sete e treze anos; (2) a partir dos quatorze anos, os alunos eram matriculados no supletivo; e (3) atendendo ao disposto no artigo 88 da da LDB nº 4.024, de 1961, inseriu-se o ensino primário emendativo, buscando atender os estudantes com alguma deficiência (nutritiva, física, visual, auditiva ou intelectual).

Em função de sua denominação, o ensino emendativo sugere uma concepção distorcida (ou mal-entendida) da educação especial, pois remete à visão de um ensino paliativo, um remendo ou uma tentativa de cumprir o disposto no artigo 166 da Constituição de 1946, que declarava a educação como um direito de todos (BRASIL, 1946). Esse entendimento fica evidenciado no próprio Código do Ensino Primário, em seu artigo 55: “a estrutura e o funcionamento dos cursos emendativos obedecerá a instruções especiais baixadas pela Secretaria” (MINAS GERAIS, 1962), provavelmente reformulando o Programa Experimental para as Classes Preliminares de 1959, utilizando um currículo funcional e mais enxuto, voltado para as crianças “excepcionais”.

O ensino fundamental comum era destinado às crianças sem nenhum tipo de deficiência e dentro da faixa etária regular e obrigatória, prevista no CEP. Os alunos em situação diferente, deveriam ser matriculados em uma das outras duas categorias: ensino primário emendativo ou ensino primário supletivo, conforme demonstrado no Quadro 15 (MINAS GERAIS, 1962).

Quadro 15 – Categorias do ensino primário em Minas Gerais (Lei Estadual nº 2.610/62)

CATEGORIA	CURSO	IDADE	ESTABELECIMENTO
Fundamental	Elementar	Maiores de sete anos	Escolas singulares, combinadas e reunidas.
	Elementar Complementar	Sete a quatorze anos	Grupos escolares
Emendativo	Cursos especiais, de acordo com as peculiaridades dos alunos	Maiores de quatorze anos e adultos	Classes ou estabelecimentos especiais, anexos aos grupos escolares
Supletivo	Limitado a um só curso	Menores em idade escolar, com algum tipo de deficiência	Qualquer categoria de estabelecimento de ensino primário

Fonte: Lei Estadual nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962

Em seu artigo 11, a LDB nº 4.024, de 1961, endossou o disposto no artigo 171 da Constituição Federal de 1946, que atribuiu aos Estados e ao Distrito Federal a responsabilidade pela organização de seus próprios sistemas de ensino. Dessa forma, coube aos sistemas estaduais de ensino definir a matriz curricular para o ensino primário. Com essa prerrogativa, o CEP mineiro estabeleceu as disciplinas obrigatórias das escolas primárias.

O ciclo complementar do ensino primário não era obrigatório. Contemplava apenas os estabelecimentos de ensino nos quais as autoridades competentes detectavam a necessidade de avançar para o ensino de conteúdos não propedêuticos e práticas que visavam à preparação dos egressos para o trabalho (Quadro 15).

Desde o final do Império, a educação física tornou-se disciplina significativa no processo de formação dos alunos, em especial para doutrinar comportamentos, tornando mais dóceis e disciplinados os estudantes. Em Minas Gerais, ela permaneceu como componente curricular de grande importância no ensino primário, mantendo seu espaço na organização didático-pedagógica das escolas. A instrução moral e cívica, com ranços herdados do Estado Novo, ocupa espaço no currículo, ao lado de disciplinas básicas como língua pátria, aritmética, geometria, geografia, história e ciências naturais, transitando por todas as séries, ciclos e categorias do ensino primário. Visava à iniciação do aluno na vida cívica, patriótica. Enquanto a educação física trabalhava a disciplina e a obediência por meio de atividades práticas, a

instrução moral e cívica utilizava atividades teóricas para formar alunos patriotas, disciplinados, com base nos bons costumes e na obediência (Quadro 16).

Quadro 16 – Currículo do ensino primário em Minas Gerais (Lei Estadual nº 2.610/62)

ENSINO	CICLO/CATEGORIA	SÉRIES	DISCIPLINAS
Primário	Elementar	Quatro	Língua Pátria; Aritmética; Geometria; Geografia e História do Brasil; Ciências Naturais, Higiene e Puericultura; Desenho, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Canto; Educação Física; Instrução Moral e Cívica
Primário	Complementar	Uma ⁸⁰	Língua Pátria; Aritmética; Geometria; Geografia do Brasil; História do Brasil; Noções de Geografia Geral; História da América; Ciências Naturais e Higiene; Conhecimento das atividades econômicas da região; Desenho; Trabalhos Manuais; Canto; Educação Física; Instrução Moral e Cívica
	Supletivo	Quatro	Língua Pátria; Aritmética; Geometria; Geografia do Brasil; História do Brasil; Ciências Naturais e Higiene; Noções sobre Legislação do Trabalho; Instrução Moral e Cívica
	Emendativo ⁸¹	-	-

Fonte: Lei Estadual nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962

Encerrando a análise da matriz curricular estabelecida no Código do Ensino Primário de 1962, vale ressaltar a situação da religiosidade na composição do currículo da escola primária de Minas Gerais. A intensa discussão travada entre conservadores (católicos) e liberais (reformadores) acerca da construção do sistema nacional de educação terminou com uma semi-laicidade do ensino público, representando uma vitória parcial dos intelectuais escolanovistas, pois o ensino religioso permaneceu no currículo, ainda que sem obrigatoriedade.

Dessa forma, o ensino religioso continuou impregnando o currículo da escola primária. Relembramos que a Igreja Católica teve o monopólio da educação durante todo o período colonial. Ao longo do Império, aliou-se ao Estado e manteve sua hegemonia sobre a atividade educacional, em especial no ensino secundário. Com o início da República, embora a

⁸⁰ Cf. Minas Gerais (1961), o § 1º do artigo 53 da Lei Estadual nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962, previa a possibilidade de o curso primário complementar ser estruturado em duas séries, conforme as possibilidades e a conveniência do ensino.

⁸¹ Cf. Minas Gerais (1961), a Lei Estadual nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962 não definiu a organização curricular do ensino primário emendativo. O artigo 55 da referida lei trouxe: “a estrutura e o funcionamento dos cursos emendativos obedecerá a instruções especiais baixadas pela Secretaria”.

Constituição de 1891 tenha estabelecido o Estado laico, a religiosidade nunca se afastou, literalmente, das atividades de ensino.

Com a pressão pela imposição de uma educação laica no país, a Igreja Católica perdeu um pouco de seu prestígio na composição do novo currículo escolar, provocando, pelo menos superficialmente, a secularização⁸², explicada por Pierucci (2000), como fenômeno histórico-social caracterizado pelo declínio do poder religioso e enfraquecimento de sua posição basilar na organização da sociedade.

Embora o Ensino Religioso não tenha conseguido ocupar um espaço formal na matriz curricular oficial, figurando como disciplina autônoma ao lado das outras disciplinas propedêuticas, Minas Gerais reconheceu sua importância no processo educativo, admitindo seu exercício na escola primária, sem compulsoriedade: “Art. 69 - O ensino religioso constitui disciplina dos horários dos estabelecimentos oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável” (MINAS GERAIS, 1962).

Ao lado da educação física e da instrução moral e cívica, o ensino religioso constituiu estratégia para doutrinar, moralmente, a população em idade escolar obrigatória. Em conjunto, as três disciplinas favoreciam a formação de um cidadão bem-comportado, disciplinado, organizado, obediente, respeitoso, temente a Deus e, moralmente, bem formado: “Art. 66 - Dentro do horário escolar, só será ministrado o ensino das disciplinas constantes dos programas, **reservando-se tempo suficiente para o ensino religioso**” (MINAS GERAIS, 1962, grifo nosso).

O Código de Ensino Primário estabeleceu, detalhadamente, as finalidades do curso pré-primário em seu artigo 51, bem como diretrizes curriculares bem formuladas a serem seguidas. Por outro lado, e curiosamente, o CEP não definiu o que era curso primário, não estabeleceu suas finalidades, nem apresentou diretrizes curriculares para esse nível de escolaridade. Determinou apenas o conjunto de disciplinas obrigatórias para o primário.

O sistema de avaliação da aprendizagem adotado no CEP mineiro era rígido e estabeleceu critérios bem definidos e pouco flexíveis, assim como regras minuciosamente detalhadas, para obter os resultados de cálculos quantitativos a serem considerados na avaliação do aluno em curso no ensino primário, classificando-o em apto ou não apto ao prosseguimento dos estudos.

⁸² Cf. Ranquetat Jr. (2009, p. 11), “a secularização se refere ao declínio da religião na sociedade moderna e a perda de sua influência e de seu papel central e integrador.

Para aferir os resultados do estudante, a escola deveria proporcionar provas em momentos preestabelecidos, distribuídos ao longo do ano letivo: “Art. 102 – No curso primário, o aproveitamento do aluno será aferido por meio de provas mensais, prova parcial e exame, a que se atribuirão notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez)” (MINAS GERAIS, 1962).

Quadro 17 – Avaliação da aprendizagem na escola primária em Minas Gerais

TIPO	PERÍODO	CARACTERÍSTICA	CÁLCULO
Provas mensais	Março, abril, maio, agosto, setembro e outubro	Exercícios, arguições, trabalhos práticos e provas escritas a que o aluno é submetido durante o mês.	A nota mensal era obtida pelo cálculo da média aritmética, somando-se as notas obtidas em cada atividade.
Prova Parcial	Segunda quinzena de junho	Contemplava todo o programa desenvolvido ao longo do primeiro semestre.	A nota da prova parcial não era calculada por disciplina, mas pela média aritmética das notas de todas as disciplinas, apuradas globalmente.
Exame Final ⁸³	Primeiros dez dias de dezembro	Todo o conteúdo ministrado ao longo do ano em: língua pátria, aritmética, geometria, geografia do Brasil, história do Brasil, ciências naturais e higiene, instrução moral e cívica.	A nota do exame era obtida pelo resultado da média aritmética das notas atribuídas ao aluno em cada disciplina.
Média Anual	Era obtida por meio da soma das notas mensais com a nota da prova parcial, dividindo o total por 2 (dois).		
Nota Final	Calculada a partir do somatório da média anual e da nota do exame, dividindo-se o total por 2 (dois).		

Fonte: Lei Estadual nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962

Os momentos de avaliação eram rigidamente organizados no calendário escolar. A avaliação contemplava apenas os aspectos quantitativos da aprendizagem, sendo desprezados os aspectos qualitativos. Paralelamente, observa-se que a avaliação somativa era hegemônica sobre os outros tipos de avaliação. A avaliação diagnóstica e/ou formativa não é mencionada no Código do Ensino Primário, que valorizava os instrumentos somativos de avaliação, ou seja, aqueles que representavam com maior precisão e fidelidade, na visão do Código do Ensino Primário, a aprendizagem do aluno (Quadro 17).

No ensino primário, a promoção de um ano para outro acontecia após o aluno se submeter a diversas avaliações, devidamente previstas no calendário. As provas apresentavam uma graduação quantitativa e qualitativa de conteúdos a serem avaliados ao longo do ano letivo:

⁸³ Cf. a Lei Estadual nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962, o exame final era pré-requisito para o prosseguimento dos estudos no ensino primário. O artigo 110 estabelecia que “os exames serão processados perante banca examinadora, constituída do professor da classe e 2 (dois) outros membros, designados pela autoridade que a Secretaria determinar” (MINAS GERAIS, 1962).

conteúdos estudados mensalmente, semestralmente e anualmente, o que tornava o sistema avaliativo bastante rigoroso. O mínimo exigido para aprovação, de um ano para outro, ou para a conclusão do ensino primário, era de 5 (cinco) pontos no exame final e nota mínima igual ou superior a 4 (quatro) em língua pátria, aritmética e geometria (MINAS GERAIS, 1962).

Acresce-se, ainda, que o prosseguimento dos estudos para o nível subsequente, o ginásial, exigia a aprovação no exame de admissão, uma prova igualmente rigorosa que avaliava o conteúdo dos quatro anos do ensino primário. A continuação dos estudos e o aceite do estudante no curso ginásial somente eram autorizados após a comprovação da aprovação no exame de admissão.

4.8 Linguagem, alfabetização e métodos

Vários métodos de alfabetização foram utilizados ao longo da história da educação. À medida que as pesquisas sobre os métodos de alfabetização se desenvolviam, eles se modificaram, adequaram-se às novas realidades e tornaram-se tendências a serem seguidas pelas professoras. Ainda que um ou outro método se afirmava como o mais competente para ensinar a leitura e a escrita às crianças, na maioria das vezes, coexistiram mais de um método de alfabetização. No caso do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, havia uma padronização do método de alfabetização? As professoras seguiam a tendência metodológica da época ou optaram por manter o método de alfabetização que estavam acostumadas a utilizar, acreditando que era o mais eficaz para inserir as crianças no mundo da leitura e da escrita?

De acordo com Silva (2014), nascemos como seres falantes. Por meio da oralidade, aprendemos a ler e compreender as palavras por meio da audição, o que não impediu o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, assim como a construção de uma interpretação da realidade e do mundo, com base apenas na perspectiva de leitura pelo ouvido. Esse tipo de leitura não permite ao sujeito atribuir significado ou sentido às diferentes configurações da escrita. É com o início da alfabetização, a partir do momento em que a leitura passa a ser feita, também, com o auxílio dos olhos, que a criança mergulha no universo escrito e amplia seu poder de comunicar e compreender o mundo.

Durante muito tempo, o domínio da leitura e da escrita não era entendido como uma habilidade necessária à população. O domínio dessa competência interessava à elite, especialmente a quem governava. De acordo com Magalhães (2014), somente a partir da segunda metade do século XIX é que a alfabetização se tornou uma espécie de termômetro, um indicador do nível de desenvolvimento e modernização de um país. Na virada do século XIX

para o século XX, o analfabetismo representava a exclusão, a incultura. No período entreguerras (1918-1939), quanto mais alfabetizada a população, maiores o capital humano e o progresso da nação.

Leitura e escrita são processos distintos e complementares entre si, por isso, eram ensinados em momentos diferentes, ou seja, primeiramente, o aluno aprendia a ler, para, em seguida, ingressar na escrita. Os programas de ensino da primeira metade do século XX atribuíam à leitura uma grande importância. O principal papel da escola era ensinar a ler, pois era por meio dessa habilidade que a criança ampliava seus saberes sobre as coisas, sobre o mundo e sobre si mesma:

A leitura é a mais importante das disciplinas escolares. Além de ser a chave da literatura, della depende, quasi exclusivamente, a função principal da escola, — a habilitar o alumno a aprender por si mesmo. E' o instrumento mais valioso para adquirir e ampliar conhecimentos (MINAS GERAIS, 1925, p. 4).

O programa do ensino primário de 1925 (Decreto nº 6.758, de 01/01/1925) indicava dois tipos de leitura para o 1º ano primário: oral e silenciosa, mas a ênfase era dada à leitura silenciosa, considerada indispensável na prática cotidiana, no dia a dia dos alunos (MINAS GERAIS, 1925).

Com relação à escrita, o programa do ensino primário de 1925 orientava as professoras a não ter preocupação excessiva com a beleza das letras. Embora as orientações não desprezassem a estética e o talho das letras, as educadoras deveriam zelar pela legibilidade, regularidade e rapidez com as quais as letras deveriam ser traçadas. A escrita auxiliava a leitura, o domínio da língua pátria e era considerada um instrumento necessário à aprendizagem de todas as matérias do programa escolar (MINAS GERAIS, 1925).

O ensino da língua pátria era de suma importância na escola primária. O objetivo do ensino da língua pátria focava no desenvolvimento da oralidade, expressão e retórica dos alunos. Os estudantes deviam aprender a expressar seus desejos com clareza e precisão, de forma a convencer seu interlocutor, resguardadas as devidas capacidades intelectuais da criança, em especial o domínio das regras de gramática (MINAS GERAIS, 1925). Sobre o ensino da língua pátria, o programa do ensino primário orientava: “no primeiro ano, os exercícios visam, sobretudo, o desenvolvimento da linguagem oral. Seu objectivo é ensinar o alumno a falar com relativa correcção” (MINAS GERAIS, 1925, p. 10).

Em um estudo publicado recentemente, discutimos de forma concisa a construção da leitura e da escrita, da sua gênese à modernidade. Ao longo do estudo, notamos que a linguagem

é uma das mais importantes formas de expressão da cultura de um grupo social e, simultaneamente, o principal dispositivo utilizado por esse grupo para manter sua identidade e existência (COSTA; SANTOS, 2021). Sobre esse aspecto, Soares (2008, p. 16) afirma que “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”.

A linguagem se manifesta de formal verbal e não verbal. Independentemente do plano em que ela se manifesta, o domínio da leitura e da escrita pressupõe a aprendizagem de um sistema de comunicação composto por sinais gráficos representativos dos sons da fala humana que possibilita ampliar o alcance da linguagem, permitindo que os sujeitos possam ser entendidos em suas tentativas de comunicação, sobretudo no plano não verbal. A aquisição e o domínio desse sistema de comunicação representam a alfabetização (COSTA; SANTOS, 2021).

A alfabetização reflete uma determinada concepção social de linguagem e retrata um determinado momento histórico da sociedade. Nessa linha de raciocínio, a alfabetização é uma construção social e, como tal, constitui um processo em constante transformação. Alfabetizar consiste na habilidade adquirida de decodificar um sistema de sinais gráficos (as letras), permitindo ao sujeito ler o código escrito e, percorrendo outro caminho, transformar os sons da fala em signos que, devidamente rearranjados, determinam a escrita, a relação fonema e grafema. Mais que isso: para além do simples processo de apreender o sistema alfabético, a leitura e escrita das palavras, sentenças e pequenos textos, a alfabetização é um processo complexo que possibilita ao sujeito comunicar-se com o outro, com o meio e realizar trocas sociais (COSTA; SANTOS, 2021).

Para Paula e Brotto (2012), é difícil definir a alfabetização com precisão, pois a alfabetização é um processo vivo e dinâmico; reflete maneiras de pensar, acreditar e fazer a prática pedagógica circunscrita em um determinado tempo na história.

Em relação à definição de alfabetização, “não há como não reconhecer que, no campo do SABER sobre alfabetização, temos tido dissensos, discordâncias, divergências...” (SOARES, 2014, grifo da autora), ou melhor dizendo, “não há homogeneidade nos ‘sentidos’ atribuídos à alfabetização, no que se refere ao SABER; na verdade, há multiplicidade de SABERES, no plural, não um SABER sobre a alfabetização” (SOARES, 2014, p. 29, grifos da autora).

O sistema de escrita é um código abstrato para a maioria das crianças que chegam à escola. Construir significados para os símbolos, reuni-los em uma composição escrita e decompor os sons da fala em signos não era tarefa simples para as crianças. É da imposição

dessa dificuldade que decorreram os métodos de alfabetização. Eles surgem da necessidade de racionalizar, padronizar e facilitar o ensino da leitura e da escrita (COSTA; SANTOS, 2021).

Tomando as palavras de Soares (2016, p. 330-331), considera-se método de alfabetização “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Os métodos de alfabetização devem ser flexíveis, pois eles “têm a importante função de propiciar ao ensino substrato científico e pedagógico que fundamente a prática, ao mesmo tempo que pode ser corrigido por ela, e de oferecer critérios para encaminhamentos e correção de rumos” (SOARES, 2016, p. 53).

Quadro 18 – Principais métodos de alfabetização

GRUPO	MÉTODO	METODOLOGIA
SINTÉTICOS	Alfabético	A aprendizagem da leitura e da escrita parte de pequenas unidades desprovidas de sentido (letras). Paulatinamente, deve-se fazer combinações de letras que originam as sílabas que, por sua vez, formam as palavras. Por meio da soletração, a criança deve ser capaz de reconhecer as letras em ordem alfabética ou não, soletrar seu próprio nome, memorizar algumas sílabas e tentar identificá-las em vocábulos, sentenças ou textos.
	Silábico	As sílabas são apresentadas às crianças obedecendo uma graduação de dificuldade, das mais simples para as mais complexas, sem explicitar a articulação entre consoantes e vogais nem destacar as partes que formam uma sílaba. A ênfase está nas sílabas e não nas letras do alfabeto, pois somente as sílabas são consideradas unidades linguísticas que permitem a aprendizagem introdutória da leitura.
	Fônico	A ênfase é dada na relação fonema e grafema, entre o som e a escrita, iniciando pelo som das vogais e, depois, pelo som das consoantes. Cada grafema é entendido como uma unidade sonora ou fonema. A junção dos fonemas forma sílabas e palavras. A apresentação dos sons deve obedecer à sequência dos mais simples para os mais complicados.
ANALÍTICOS	Palavração	O destaque é dado à palavra, e não no texto. As palavras são agrupadas e apresentadas às crianças para que sejam reconhecidas pela visualização e formato gráfico.
	Sentencição	Ênfase na frase enquanto uma das unidades do texto. Após reconhecer e compreender a sentença, a criança deve ser capaz de fazer sua decomposição em palavras e, em seguida, em sílabas.
	Global	Parte do todo para as partes menores, com ênfase em textos do cotidiano da criança, de diferentes funções e gêneros textuais. Persegue as seguintes etapas: história, sentença, sentido, palavração e silabação. Reconhecimento global do texto após memorização da “leitura” por um determinado tempo; identificação de sentenças dentro do texto que são desconstruídas e reconstruídas; identificação de expressões em frases já reconhecidas; identificação de palavras dentro das frases e decomposição de frases em palavras; após dominar os processos anteriores, pressupõe-se que a criança seja capaz de dividir as palavras em sílabas.

Fonte: FRADE (2022)

Os métodos clássicos de alfabetização podem ser reunidos em dois grandes agrupamentos: sintéticos (alfabético, silábico e fônico) e analíticos (palavração, sentencição e global⁸⁴). Os métodos sintéticos partem da premissa de que a aprendizagem da escrita se dá a partir da junção de unidades menores e a criança deve procurar a relação entre o som (fala) e a sua representação gráfica (escrita), ou seja, a análise fonológica. A criança estuda as letras do alfabeto, em seguida aprende as sílabas, depois as palavras, a frase e, finalmente, avança para o texto. Por sua vez, o método analítico percorre um caminho mais diferente. Parte do todo para a decomposição. No método analítico, a ênfase está mais na palavra ou na frase (COSTA; SANTOS, 2021).

Para Maciel (2001), foi a partir da Reforma Francisco Campos (1926-1930) que o método global de alfabetização se tornou oficial na escola pública primária de Minas Gerais.

Nuances do método global de alfabetização podem ser observadas no Decreto nº 6.758, de 01/01/1925, que aprovou os programas do ensino primário em Minas Gerais. Nas instruções para o primeiro ano primário, ao invés de cartilhas, encontramos livros; ao invés de introduzir letras, sílabas, palavras e frases, temos o processo invertido: das sentenças e frases completas, para a decomposição em palavras, sílabas e letras:

I - Antes de iniciar o ensino da leitura, o professor conversará com os alumnos, em linguagem simples, animada e interessante, sobre o assumpto da primeira lição, usando illustrações no quadro negro, afim de despertar a attenção e o interesse da classe.

II - As primeiras sentenças do **livro** adoptado serão escritas nitidamente, no quadro negro, pelo professor.

III - Logo que a maioria dos alumnos reconheça facilmente taes sentenças, o professor destacará, para estudo especial, algumas palavras que representam cousas concretas e interessantes.

IV - Habitue-se o alumno, desde as primeiras lições, **a ler a sentença como um todo**. Deve tambem habituar-se a pronunciar distinctamente as syllabas finaes e a ler as palavras com voz firme e bem timbrada.

V - Assim que a maioria dos alumnos reconheça bem as palavras destacadas para estudo, **serão ellas decompostas em syllabas e estas em letras**.

VI - Para fixar o conhecimento das syllabas, realizem-se variados exercícos de decomposição de palavras e composição de novas, com os elementos já conhecidos.

VII - Para conseguir boa leitura, as primeiras lições serão curtas, não se passando á lição seguinte, sem que a anterior tenha sido aprendida pela maioria dos alumnos (MINAS GERAIS, 1925, p. 4-5, grifos nossos).

⁸⁴ Também conhecido como método global de contos, inspirou-se nos estudos de Jean-Ovide Decroly (1871-1932). O método global de contos foi construído por Lúcia Casassanta e amplamente defendido pela professora, durante sua atuação na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, de 1929 a 1946. O método global de contos tornou-se um dos mais importantes modelos de alfabetização nas escolas mineiras, pelo menos entre as décadas de 1930 e 1970 (MACIEL, 2001).

O Programa de Ensino elaborado por ocasião da Reforma do Ensino de Minas Gerais de 1927 prescreveu o método global como o mais eficaz para a alfabetização dos alunos (CRUZ, 2016). O método se disseminou, e sua utilização como orientação metodológica para ensinar a leitura e a escrita predominou como a mais adequada pelas escolas mineiras por, pelo menos, cinco décadas.

O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc. (MACIEL, 2001, p. 121).

A hegemonia do método global de contos não significa dizer que os métodos sintéticos foram totalmente substituídos e/ou abandonados. Eles coexistiram e muitas alfabetizadoras o mantiveram como estratégia de alfabetizar seus alunos, conforme é atestado nos estudos de Veloso e Cordeiro (2020):

Em Minas Gerais, no ano de 1975, o índice de reprovação era de 57% na 1ª série, fato que provocou a necessidade de modificações no sistema de ensino. E assim, visando reverter o quadro e enfrentar os altos percentuais de evasão e repetência, em 1976, o governo mineiro implantou o Projeto Alfa, que propôs diversas medidas educativas, dentre elas a adoção do método fônico de alfabetização (VELOSO; CORDEIRO, 2020, p. 4).

As mudanças curriculares continuaram avançando ao longo do século XX. Em 1962, o Código do Ensino Primário (CEP) estabelecia em seu artigo 65: “o ensino obedecerá a orientação e programa baseados em pesquisas e estudos de caráter objetivo, processados por órgãos técnicos” (MINAS GERAIS, 1962).

Na elaboração do Programa do Ensino Primário de 1964, dando continuidade às mudanças em curso para melhorar a aprendizagem (e combater o fracasso escolar) e, buscando atender ao propósito do programa, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) buscou perseguir alguns princípios: (1) o combate ao analfabetismo; (2) a reformulação dos currículos; (3) a valorização da cultura popular; (4) a preparação das novas gerações para os desafios do futuro; (5) a integração da criança à sociedade e da escola à comunidade; (6) a educação enquanto preparação para a vida; (7) a educação como instrumento de mudança social; (8) a escola como continuação do lar e a educação como expressão do mais profundo amor à pátria e à liberdade (MINAS GERAIS, 1965).

Por meio dessas linhas gerais, “o Programa do Ensino Primário de Minas Gerais consistiu em um instrumento orientador da maneira como o ensino deveria ser conduzido pelas(os) professoras(es) do Ensino Primário” (LEPICK; ARAÚJO, 2014, p. 5).

Na primeira série, a Língua Pátria estava dividida em seis campos de conhecimento necessários ao domínio da leitura e escrita pelos alunos: leitura, linguagem oral, composição, gramática funcional, ortografia e escrita (MINAS GERAIS, 1965), sob orientação do método global: “o método analítico satisfaz plenamente a condições exigidas à boa aprendizagem e que pelos seus resultados, incontestáveis, aqui se implantou definitivamente, condenando ao esquecimento os ultrapassados métodos sintéticos” (D'ÁVILA, 1959, p. 25).

Em sua obra, “Práticas Escolares”, um compêndio contendo orientações didáticas, metodologias de trabalho docente e minuciosos planejamentos de aula das diferentes disciplinas do ensino primário, D'Ávila (1959) indicou o método global como adequado e eficaz para o ensino da leitura e escrita e pontuou que:

- a) O método analítico se fundamenta no processo perceptivo-sincrético da criança – do todo para as partes, da sentença para a palavra, sílaba, letra. Outras vezes da palavra à sílaba, à letra;
- b) A processuação das lições é feita por passos naturais, normais – a história, as primeiras sentenças (curtas e sugestivas), a decomposição analítica pela criança, o domínio das sílabas fundamentais;
- c) Tal domínio se dá em virtude de leis psicológicas, de análise mental – da semelhança, da dessemelhança, do interesse em jôgo na aprendizagem de palavras e sílabas;
- d) Abreviam de muito a aprendizagem inicial da leitura, os jogos e os artifícios (D'ÁVILA, 1959, p. 25).

Embora o método global tenha sido sempre indicado pelas autoridades competentes do ensino, não significa dizer que ele tenha sido adotado em todas as escolas primárias de Minas Gerais. Entre o fazer docente das professoras alfabetizadoras, outras circunstâncias talvez tenham exercido influência nas práticas de alfabetização.

Dentre essas influências, pode-se presumir: (1) em seus processos de formação, grande parte das futuras professoras aprenderam a alfabetizar por meio dos métodos sintéticos; (2) a longa experiência e familiaridade das professoras com os métodos sintéticos; (3) a firme convicção das alfabetizadoras na eficácia dos métodos sintéticos; (4) carência de material didático específico; e (5) a falta de formação específica para trabalhar com uma nova metodologia de alfabetização e, provavelmente, a natural resistência àquilo que é novo e desconhecido. Essas hipóteses, em conjunto ou isoladamente, podem ter contribuído para justificar uma possível resistência das professoras em não abandonar os métodos sintéticos em

suas práticas alfabetizadoras, pois “o fazer não se realiza apenas pela orientação deste ou daquele saber, mas se constrói também nas práticas e pelas práticas, no cotidiano das salas de alfabetização” (SOARES, 2014, p. 31).

É preciso reconhecer que SABERES sobre a alfabetização se constroem não só por teorias, mas também se constroem em decorrência dos FAZERES cotidianos dos que alfabetizam: há SABERES teóricos e há os SABERES da prática; dessa maneira, há FAZERES propostos por teorias, e há os FAZERES propostos pelas práticas, aqueles FAZERES que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, por participantes específicos e para participantes específicos (SOARES, 2014, p. 31, grifos da autora).

A insegurança com o novo e, sobretudo, a falta de formação para trabalhar com o novo método de alfabetização proposto na reforma da educação mineira de Francisco Campos, durante a década de 1920, justificam a provável resistência ao método global e a permanência do método sintético em escolas de ensino primário de Minas Gerais, pois:

Decretar o uso do método global em todo estado implicava garantir domínio por parte dos professores no uso dessa nova metodologia. O idealizador da Reforma, Francisco Campos, reconhece que isso não garante a atuação dos professores em sala de aula, principalmente no que dizia respeito ao novo método de leitura (MACIEL; GOULART; ROCHA, 2020, p. 48).

As mudanças pretendidas em relação à alfabetização, em especial, a adoção do método global em substituição aos métodos sintéticos como caminho para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita talvez não tenham alcançado plenamente todas as escolas de ensino primário de Minas Gerais. As propostas veiculadas nas reformas, as orientações e prescrições amplamente divulgadas nos programas de ensino desde os anos 1930 podem não ter sido apropriadas pelas professoras alfabetizadoras. Não por incúria, nem por insubordinação. Possivelmente pela insegurança decorrente da falta de formação acadêmica para trabalhar com o método global.

Pode-se cotejar que a crença nos métodos tradicionais de alfabetização, estudados e apreendidos durante a formação na Escola Normal, bem como sua aplicação em sala de aula por longos períodos, possam justificar a resistência à infiltração do método global em muitas escolas primárias de Minas Gerais. Por longos anos, muitas professoras utilizaram os métodos sintéticos na prática alfabetizadora. A formação obtida na Escola Normal proporcionou a essas profissionais o domínio da utilização do método sintético (notadamente o silábico) no trabalho

com a alfabetização. A confiança no método silábico como caminho para ensinar a leitura e a escrita permaneceu dominando a prática docente de muitas alfabetizadoras.

Essa convicção pode ter dificultado a assimilação do método global de alfabetização em muitas escolas primárias do Estado. A mudança de um paradigma, a substituição de práticas e posturas pedagógicas cristalizadas no tempo, no espaço escolar e na experiência docente por outras não são tarefas simples de se conquistar. Nem sempre se processam de cima para baixo, de maneira instituída, por força de um ato ou determinação legal. Assim como a produção da cultura escolar não decorreu da simples instituição, por lei, desse modelo de cultura e organização escolar, a construção de uma nova prática dentro dessas instituições pode ter enfrentado resistências e muitas permanências podem ter se manifestado.

A substituição de um método de alfabetização por outro, mais moderno, compatível com a realidade e necessidade de aprendizagem dos alunos na visão dos órgãos competentes e instâncias superiores, colocou as alfabetizadoras em contato com o novo. Seus princípios indicavam percorrer exatamente o caminho inverso do método sintético, aquele com o qual elas tinham domínio e segurança para trabalhar. O novo método era pouco conhecido pelas alfabetizadoras. Aprender o método global de contos exigia estudos a serem realizados na Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte. Talvez resida, nesse fato, tantas permanências (e desobediências) pedagógicas que impediram que o método global alcançasse todas as escolas de ensino primário de Minas Gerais.

V

O ECLIPSE SOBRE A LIBERDADE DO ENSINO E O ALVORECER DA DITADURA NA EDUCAÇÃO

Em 31 de março de 1964, quando iniciada pelo Golpe Militar, a ditadura era herdeira da disputa permanente entre público e privado no campo da política educacional, ou seja, a emblemática luta entre aqueles que defendiam a educação como um campo de atuação a ser desenvolvido predominantemente pelo setor privado e aqueles que compreendiam que esta é uma área de atuação, senão exclusiva, pelo menos predominantemente do Estado e, portanto, a atuação privada, se existente, só poderia ocorrer mediante concessão, avaliação e acompanhamento do poder público. Esta luta sempre esteve longe de significar a constituição de um clássico mercado educacional, dado que o setor privado não apenas reivindicou e reivindica a “liberdade de ensinar”, ou seja, de vender serviços educacionais, como o de realizar suas atividades por meio da gestão de recursos estatais.

— ÂNGELO RICARDO DE SOUZA E TAÍS MOURA TAVARES, 1999

A década de 1960 representou um período histórico de grande relevância para os estudos em História da Educação. Encerrada a Primeira Guerra Mundial, vencida a crise econômica que se instalou nos países europeus no pós-guerra, uma nova ordem mundial começa a configurar. A retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento social tornou-se a pauta política das nações. Organizações políticas e instituições econômicas foram criadas visando retomar a paz entre as nações e auxiliar a recuperação dos países mais atingidos pelo conflito. O capitalismo entrou em sua terceira fase, o capitalismo financeiro. As indústrias se expandiram pelo planeta, surgiram as multinacionais e o monopólio financeiro se fortaleceu. O desenvolvimento adquire um novo significado: somente por meio da industrialização as nações mais pobres poderiam almejar o ingresso no rol dos países ricos. Essa ideia, divulgada pelos países ricos e amplamente absorvida pelas nações mais pobres, incubou o ovo da serpente pelo tempo necessário para que ele eclodisse na ditadura civil-militar de 1964. Com a instauração da ditadura, a escola passou a ter uma nova orientação e função social.

5.1 Antecedentes políticos e econômicos do regime militar (1950-1960)

Para Bittar M. e Bittar M. (2012), o Brasil entrou na fase do nacional-desenvolvimentismo de forma mais intensa durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Seguindo a ideologia nacional-desenvolvimentista, que buscava superar a condição de subdesenvolvimento do país a partir de um programa de industrialização, criou-se o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), destinado a formular uma política nacional de desenvolvimento para o Brasil. O ISEB foi muito importante no estabelecimento das diretrizes necessárias à implementação do projeto de desenvolvimento com base na valorização da indústria nacional.

O modelo de desenvolvimento adotado no período populista seguia as diretrizes elaboradas pelo ISEB, considerado “inteligência a serviço do desenvolvimento” (SAVIANI, 2008, p. 292). A ideologia criada pelo ISEB ficou conhecida como nacionalismo-desenvolvimentismo. Embora esse modelo orientasse um desenvolvimento genuinamente nacional, com pequena interferência do capital estrangeiro, o então presidente do período 1956-1961, Juscelino Kubitschek, contrariou as orientações do ISEB ao atrair e instalar, no Brasil, empresas estrangeiras voltadas para a produção de bens de consumo duráveis (SAVIANI, 2013).

Para Saviani (2013), a instalação desse tipo de indústria requeria grandes investimentos financeiros, os quais o país não tinha disponibilidade. Embalando o lema do governo de JK, “cinquenta anos em cinco”, as empresas internacionais entraram no Brasil e colocaram sob sua órbita boa parte das indústrias e empresas nacionais. Essa política, adotada no governo Juscelino, evidenciou uma contradição interna: a incompatibilidade de seu projeto com o modelo elaborado e difundido pelo ISEB. O autor acrescenta, ainda, que Juscelino Kubitschek “ao mesmo tempo em que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia (SAVIANI, 2013, p. 361-362).

Essas duas tendências eram incompatíveis entre si, mas no curso do processo o objetivo comum agregava grupos com interesses distintos, divergentes e até mesmo antagônicos. Nessas condições, a contradição permanecia em segundo plano, em estado latente, tipificando-se na medida em que a industrialização progredia, até emergir como contradição principal quando se esgotou o modelo de substituição de importações (SAVIANI, 2008, p. 292).

A indústria teve seu momento de maior desenvolvimento e expansão nos anos 1950, após a Segunda Guerra Mundial, exigindo grandes investimentos na infraestrutura do setor e mão de obra cada vez mais qualificada. Carente de tais recursos financeiros e humanos para viabilizar um processo de industrialização genuíno, o Brasil recorre aos empréstimos, à dependência do capital internacional e ao auxílio técnico estrangeiro (COUTINHO; SILVA, 2015).

Em sua última fase de existência, o ISEB analisou criticamente as teses nacionais desenvolvimentistas. O instituto constatou que o Brasil havia crescido economicamente com a consolidação do capitalismo industrial, mas as históricas e graves desigualdades sociais e regionais não haviam sido resolvidas, pelo menos em profundidade (TOLEDO, 2005).

Ao final do período populista-desenvolvimentista, a gestão do presidente João Goulart (1963-1964) agonizava e não era bem-vista por alguns grupos conservadores do Brasil. A aproximação do então chefe da Nação com o movimento sindical e sua defesa pela implementação das Reformas de Base⁸⁵, cujas ações contemplavam mudanças como a reforma agrária, tributária, eleitoral, bancária, urbana, salarial e educacional, por exemplo, movimentavam e alimentavam a insatisfação de alguns setores da sociedade brasileira.

Scocuglia (2020) acredita que, do ponto de vista macroestrutural, o declínio do populismo voltava aos tempos do segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), e o modelo de substituição de importações já agonizava. Para continuar governando, João Goulart se viu diante de um dilema: aprofundar as reformas de base ou ceder ao capital estrangeiro, à hegemonia dos Estados Unidos e à adequação da economia brasileira aos interesses do capital norte-americano: “neste prisma, o econômico e sua ‘sobredeterminação’ tornou necessário e irreversível o desmantelamento das forças que sustentavam Goulart, ou melhor, ajudavam-no a equilibrar-se na ‘corda bamba’, quase sempre, ‘por um fio’” (SCOCUGLIA, 2020, p. 65).

O governo dos EUA, por meio de seu Embaixador no Brasil – Lincoln Gordon – e da Agência Central de Informações (CIA), colaborou decisivamente para a articulação do golpe, em sintonia com as Forças Armadas (FA), a Ação Democrática Parlamentar (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Isso porque, segundo tais segmentos, o comunismo havia se infiltrado no governo e nos movimentos populares, representando um perigo para a democracia (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022, p. 4).

⁸⁵ Cf. Sayed (2013, p. 34), as reformas de base representavam um projeto de nação que visava a mudanças estruturais da economia, envolvendo também parâmetros não econômicos, especialmente a educação e as instituições, como fundamentais para o desenvolvimento econômico nacional e para a supressão das necessidades e barreiras históricas.

O período que antecedeu o golpe de 1964 caracterizou-se pelo crescimento de movimentos sociais, como o aumento da quantidade de sindicatos, além de organizações coordenadoras das ações dos operários, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), das Ligas Camponesas, articuladas ao movimento e luta pela reforma agrária, e do apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE), que reivindicava uma reforma na universidade brasileira (PAULO NETTO, 2014).

Saviani (2008) explica que os empresários (nacionais e estrangeiros), a classe média, os trabalhadores e as forças de esquerda se uniram em torno do projeto de industrialização do país, embora as razões que os aglutinaram na mesma direção fossem divergentes. Atingida a meta da industrialização, a burguesia capitalista procurou consolidar seu poder, o que provocou forte reação na esquerda. Simpatizante da ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista, a esquerda levantou uma nova bandeira: a nacionalização das empresas estrangeiras em solo brasileiro, controle da remessa de lucros, *royalties* e dividendos, além da implementação das reformas de base, pois o modelo que passava a vigorar no país conflitava com o ideário nacional-desenvolvimentista.

Nesse contexto, a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, procuravam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia (SAVIANI, 2008, p. 293).

Em parte, o golpe civil-militar⁸⁶ de 1964 foi resultado de tensões políticas e conflitos sociais que movimentaram as décadas de 1950 e 1960: de um lado, setores conservadores dedicavam-se à internacionalização da economia, com a abertura ao capital estrangeiro; do outro lado, a resistência nacionalista e as massas populares, que reivindicam participação política e melhoria das condições de trabalho e de vida (SILVA, 2018).

As transformações desencadeadas no campo da educação a partir do golpe civil-militar reverberaram no interior do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, assim como em todas as escolas brasileiras. O Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz se adaptou aos novos regramentos, orientações e determinações impostas pelo regime militar. As modificações impostas à escola brasileira desenharam um modelo de escola distante daquele que foi discutido e desejado pelos

⁸⁶ Cf. Simões, Ramos e Ramos (2018), a expressão golpe civil-militar é mais adequada que a expressão golpe militar. Com fundamento nos estudos de Schmidt (2001), Cox (2007) e Ramos (2015). Simões, Ramos e Ramos (2018) defendem que a historiografia recente desmente que os militares, sozinhos, tomaram o poder em 01/04/1964. Para tomar o poder, os militares contaram com o apoio de amplos setores da sociedade civil (empresários, classe média e alta) que, assim como os militares, desejavam uma intervenção militar.

escolanovistas e religiosos no segundo quartel do século XX. Os militares impuseram uma escola moldada e engessada à ideologia do novo regime, um novo *modus operandi* se estabeleceu e influenciou o modo de ser e de fazer das professoras.

Em meio ao cenário da Guerra Fria, a expansão do império soviético e sua influência ideológica havia chegado à América Latina, por meio da Revolução Cubana (1953-1959), ameaçando se espalhar pela América Central, com o surgimento do movimento sandinista na Nicarágua.

Inseridas no território brasileiro, as doutrinas americanas executaram um papel que foi além do militarismo, investindo numa reconstrução ideológica da população brasileira e lutando contra a “doutrina vermelha”, pois os EUA estavam ameaçados pela Revolução Cubana, temerosos pela perda do controle da América latina (GOMES; ZANELATO; PITA, 2021, p. 392-393)

O discurso da ameaça comunista se instalou novamente no país. O movimento contra a democracia populista e a preparação de um golpe ganharam contornos mais definidos, sob a alegação de que o comunismo havia impregnado o governo democrático populista, antes mesmo de João Goulart chegar ao poder.

O golpe não foi um [...] um ato de força de oficiais que desejavam a queda de Goulart, mas a materialização da ruptura do chamado pacto populista, em que a burguesia demonstrou seus reais interesses no rompimento com a ordem instituída pela Carta de 1946. Não se tratava de uma revolução, como as forças conservadoras cunharam, mas de preservação de outra ditadura, a do capital (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022, p. 5).

Segundo Assis (2012), o movimento de 1964 foi uma reação às recorrentes crises no Estado brasileiro, desde a década de 1950. A contestação da hegemonia burguesa foi marcada pela intervenção das Forças Armadas, rompeu com a ordem institucional democrática e reconstruiu o Estado sobre novas bases ideológicas. Estava consolidada a conjuntura para a tomada do poder, o sufocamento da democracia e o surgimento do Estado autoritário e repressor (ASSIS, 2012).

5.2 A Doutrina da Segurança Nacional e a infiltração das Forças Armadas na política

O projeto inicial de desenvolvimento proposto pelos militares foi baseado na Doutrina de Segurança Nacional⁸⁷ (DSN) e na Teoria do Capital Humano⁸⁸ (TCH). Segundo Assis (2012), esse projeto recebeu alguns reajustes entre 1965 e 1967, buscando conciliar interesses dos grupos aliados, fazer o controle social e alcançar o propósito desenvolvimentista orientado pelas duas correntes ideológicas estruturantes do governo: DSN e TCH.

A Doutrina da Segurança Nacional foi cunhada a partir dos textos elaborados pelo General Golbery do Couto e Silva, no contexto da Guerra Fria, que dividiu o mundo em dois blocos antagonísticos (capitalistas e socialistas). Em 1948, os Estados Unidos criaram o *National War College*, uma instituição dedicada à formulação de políticas estratégicas para a paz e para a guerra (SAVIANI, 2013).

No ano seguinte, em 1949, em parceria com oficiais norte-americanos, o Alto Comando das Forças Armadas do Brasil criou a Escola Superior de Guerra (ESG), incumbida de elaborar um projeto de desenvolvimento econômico-industrial para o país. A ESG teve como o mais ilustre e influente membro, o General Golbery do Couto e Silva. Na ESG e em outros postos ocupados no Estado-Maior, o referido general se dedicou à elaboração de textos e teorias que gestaram a Doutrina da Segurança Nacional (SAVIANI, 2013).

Em 1959, a classe empresarial criou o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), voltado para a ação política. O propósito do IBAD era combater o comunismo. Dois anos depois, em 1961, empresários paulistas, fluminenses e estrangeiros fundaram o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) (SAVIANI, 2008).

⁸⁷ Cf. Bueno (2014, p. 59), o conceito de Segurança Nacional, já presente na Constituição de 1946, vislumbrava a defesa do território nacional das ameaças externas, bem característico do “perigo” observado no período nacional-desenvolvimentista. Com o advento da Constituição de 1967, num contexto de ditadura civil-militar, foi incorporado o sentido da ameaça interna, do “inimigo interno”, que transformava todos os cidadãos em informantes do regime. Para Ferreira (2012), a Doutrina da Segurança Nacional (DSN) é um conjunto de construções teóricas que orientava a política norte americana e de seus aliados diante da disputa ideológica imposta pela Guerra Fria e pela geopolítica bipolar (EUA e URSS). Seu objetivo era difundir a ideia da caracterização da União Soviética como uma ameaça à “segurança nacional”, conceito polissêmico, que abrange desde a proteção da integridade territorial e a expansão do capitalismo, até mesmo a defesa do estilo de vida americano (*american way of life*).

⁸⁸ Cf. Viana e Lima (2010, p. 139), o capital humano é um conjunto de capacidades produtivas que uma pessoa pode adquirir, devido à acumulação de conhecimentos gerais ou específicos, que podem ser utilizados na produção de riqueza. Assim, sua principal preocupação é decorrente de que os indivíduos tomam a decisão de investir em educação, levando em conta seus custos e benefícios, atribuindo, entre estes melhores rendimentos, maior nível cultural e outros benefícios não-monetários. Desse modo, o nível de capital humano de uma população influencia o sistema econômico de diversas formas, com o aumento da produtividade, dos lucros, do fornecimento de maiores conhecimentos e habilidades, e também por resolver problemas e superar dificuldades regionais, contribuindo com a sociedade de forma individual e coletiva.

Em 1962, o general Golbery deixou a ESG e assumiu a direção do IPES. Em sua atividade ideológica, em parceria com os meios de comunicação de massa, o IPES atuou em todas as frentes possíveis: organizações sociais, entidades de representação civil e sindical, no meio estudantil, dentre outros segmentos representativos. Por meio de uma guerra psicológica, a atuação do IPES procurou desarticular e desmontar as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares (SAVIANI, 2008).

5.3 O sequestro do Estado democrático pelos militares (1964-1985)

De acordo com Ramos (2015), a tomada de poder, assim como a hegemonia de uma classe ou segmento da sociedade, precisa do consentimento civil e seus instrumentos hegemônicos de poder (igreja, associações, escolas, sindicatos). Para alcançar a hegemonia, é necessário bem mais que um arranjo esquemático.

A consumação do golpe civil-militar de 1964 e “a revolução que não aconteceu” (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022, p. 4) não devem ser atribuídas a uma ação conspiratória planejada e executada exclusivamente pelos militares brasileiros. O movimento contou com a adesão da imprensa, empresários e organizações sociais, incluindo a interferência estrangeira:

O governo dos EUA, por meio de seu embaixador no Brasil – Lincoln Gordon – e da Agência Central de Informações (CIA), colaborou decisivamente para a articulação do golpe, em sintonia com as Forças Armadas (FA), a Ação Democrática Parlamentar (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Isso porque, segundo tais segmentos, o comunismo havia se infiltrado no governo e nos movimentos populares, representando um perigo para a democracia (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022, p. 4).

De acordo com Assis (2012, p. 323) “o golpe civil-militar de 1964 teve um caráter burguês, pois contou com o apoio das classes dominantes do país, em conjunto com as multinacionais, com o governo dos Estados Unidos e da UDN (União Democrática Nacional)”. Na opinião de Boutin e Camargo (2015, p. 5857) “os grandes empresários, [...] em conluio com os setores da direita ultraconservadora, sistematizaram uma estratégia de irromper com a situação que ali apresentava” e no entender de Gomes, Caetano e Lobo (2022), “a burguesia optou pela alternativa golpista que garantiu a retomada da expansão capitalista e de concentração oligopolística”.

Scocuglia (2020) acredita que são inúmeras as razões que, somadas, explicam o afastamento do presidente João Goulart e a tomada do poder pelos militares. Além do colapso

populista e falência do modelo de substituição de importações, o autor cita o intervencionismo norte-americano nas questões nacionais e, em especial a intenção conspiratória dos militares:

Algumas décadas depois, apesar de contarmos com um farto material historiográfico à disposição, com depoimentos os mais variados – inclusive de militares diretamente (ou não) envolvidos no golpe e de representantes das forças de esquerda – permanece a visão conspiratória e unilateral sobre os acontecimentos políticos que fizeram a cena brasileira entre 1961 e 1964 e que culminaram com a deposição do presidente (SCOCUGLIA, 2020, p. 61).

Na literatura que busca esclarecer o golpe civil-militar de 1964, Figueiredo (1993) afirma que existem várias razões para explicar o movimento golpista. Essas motivações, segundo a autora, podem ser agrupadas em dois tipos de explicações para o fenômeno: a estrutural e a intencional. Portanto, não é totalmente correto afirmar que a deposição de João Goulart resultou, exclusivamente, de uma manobra conspiratória:

O regime autoritário instalado em 1964, no Brasil, não foi o resultado de uma todopoderosa conspiração direitista contra o regime anterior. Tampouco foi a consequência inevitável de fatores estruturais políticos e/ou econômicos, alguns dos quais já atuavam quando em 1961, um golpe militar foi abortado” (FIGUEIREDO, 1993, p. 22).

Parafraseando Scocuglia (2020), as intervenções militares foram mais relevantes para os próprios militares no período compreendido entre o golpe de abril de 1964 até a edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em dezembro de 1968. Foi nesse período que os militares legitimaram suas ações à frente da governança do país, sufocando o setor social que mais resistência ofereceu ao golpe: os profissionais da educação e os universitários:

Os estudantes e os professores que protagonizaram a educação política, localizados entre os principais atores sociais de esquerda antes do golpe de 1964 e como principal grupo de resistência à implantação definitiva da ditadura, antes e depois de 1968, constituíram alvos preferenciais desse processo (SCOCUGLIA, 2020, p. 104-105).

O golpe civil-militar teve início em 31 de março de 1964. No dia seguinte, em 1º de abril, João Goulart foi deposto. O episódio pôs fim à Quarta República e instaurou a ditadura militar no país, que durou vinte e um anos, de 1964 a 1985.

O movimento de deposição de João Goulart guardou algumas semelhanças com episódios passados, como a Revolução de 1930 e a instauração do Estado Novo, em 1937. A diferença residiu na composição do elenco político: no Golpe de 1964, os militares deixaram a

condição de coadjuvantes na administração pública para assumirem o papel de protagonistas políticos.

A ditadura que se instalou no país a partir de 1964, na compreensão de Gomes, Caetano e Lobo (2022), materializou os interesses burgueses e sua associação com o capital internacional, isto é, “o Estado que emergiu após o golpe de 1964 fortaleceu a defesa dos grandes grupos econômicos, constituídos pelo capital multinacional, e abandonou definitivamente a orientação de uma política externa independente” (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022, p. 6).

Saviani (2013) alerta para o fato de que o golpe civil-militar de 1964 não rompeu com a estrutura socioeconômica do período populista. A ruptura deu-se no âmbito político, pois as ideias e o avanço de uma política de desenvolvimento independente, em curso no governo populista, colocavam em risco a preservação da ordem socioeconômica que interessava aos burgueses e aos militares.

Cinco presidentes governaram o Brasil durante o período militar. Os candidatos à presidência eram militares indicados das mais altas patentes das Forças Armadas, submetidos, apreciados e eleitos indiretamente por um colégio eleitoral. Na percepção de Ferreira Jr. e Bittar (2008), a pluralidade de tendências político-partidárias poderia comprometer a democracia representativa. Com essa perspectiva, os militares reduziram o espectro partidário a duas agremiações: ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Todos os presidentes desse período pertenciam às mais altas graduações do Exército Brasileiro, sempre filiados à ARENA, partido político que os representava (Quadro 19).

Quadro 19 – Presidentes do Brasil no período militar

PRESIDENTE	INSTITUIÇÃO	PATENTE	PERÍODO	LEGENDA
Humberto de Alencar Castelo Branco	Exército	Marechal	1964 a 1967	ARENA
Artur da Costa e Silva	Exército	Marechal	1967 a 1969	ARENA
Emílio Garrastazu Médici	Exército	General	1969 a 1974	ARENA
Ernesto Beckmann Geisel	Exército	General	1974 a 1979	ARENA
João Baptista de Oliveira Figueiredo	Exército	General	1979 a 1985	ARENA/PDS

Fonte: Adaptado de Barros (2006)

Carvalho (2002) pontua que, durante a vigência do período militar, a sociedade brasileira experimentou momentos de euforia e depressão econômica, mesclados com períodos de repressão acentuada e abrandamento da violência. Com base nesses parâmetros, o autor

divide o período militar em três fases distintas. A leitura do Quadro 20 permite notar que os períodos de maior crescimento econômico coincidiram com os momentos de maior perseguição política.

Quadro 20 – Fases dos governos militares

PERÍODO	PRESIDENTE	CARACTERÍSTICAS DO GOVERNO
1964 a 1968	Castelo Branco Artur da Costa e Silva	<ul style="list-style-type: none"> - Intensa repressão seguida de sinais de abrandamento. - Combate à inflação. - Forte queda no salário mínimo. - Pequeno crescimento econômico. - Em 1968, a economia retomou o alto crescimento.
1968 a 1974	Artur da Costa e Silva Garrastazu Médici	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio dos militares mais truculentos. - Violenta repressão política. - Altos índices de crescimento econômico. - Salário mínimo continuou a decrescer.
1974-1985	Ernesto Geisel João Figueiredo	<ul style="list-style-type: none"> - Tentativa de liberalizar o sistema pelo general Geisel. - A liberalização continua sob o general Figueiredo. - Leis de repressão aos poucos revogadas. - Fortalecimento da oposição. - Crise do petróleo (1973) reduz o índice de crescimento. - Início dos anos 1980, o crescimento chega a ser negativo.

Fonte: Carvalho (2002)

No plano econômico, os “anos de chumbo”⁸⁹ não representaram apenas violência, silêncio e tempos sombrios para o país. Houve um período de grande prosperidade econômica para o país, embalada pelo “milagre brasileiro”, ainda que essa geração de riqueza mantivesse uma tendência cada vez mais acentuada de concentração de renda.

A crise do milagre econômico acentuou o descontentamento com o regime militar, alvo de profundas críticas, dentre elas a acusação de ter acentuado as desigualdades regionais e sociais, com uma brutal concentração de renda pela classe mais favorecida (ASSIS, 2012, p. 324).

Para Gaspari (2002, p. 115), “o milagre brasileiro e os anos de chumbo foram simultâneos. Ambos reais, coexistiam negando-se. Passados mais de trinta anos, continuam negando-se. Quem acha que houve um, não acredita (ou não gosta de admitir) que houve o outro”.

⁸⁹ Expressão que corresponde ao período mais repressivo da ditadura militar. Estendeu-se do fim de 1968, com a edição do AI-5 (Ato Institucional nº 5), até o final do governo do general Emílio Garrastazu Médici, em 1974. O período foi marcado pelo endurecimento do aparato repressor do Estado e confrontos violentos entre a extrema esquerda e a extrema direita.

Sobre essa dicotomia, no texto intitulado “Anos de chumbo ou anos de ouro?”, Cordeiro (2009) escreveu:

Uma inabalável fé no progresso do país contagiou segmentos expressivos da sociedade. Estes acreditavam – tal como dizia o slogan ufanista da agência de propaganda do governo – que o Brasil era, de fato, “o país do futuro”. E o futuro parecia estar cada vez mais ao alcance das mãos. As vitórias na área do esporte; as estradas e pontes se multiplicando, integrando as diversas regiões do país; o país que agora também via e era visto pelo mundo inteiro a partir de um moderno sistema de comunicações. Tudo isso colaborava para o fortalecimento de uma imagem positiva do Brasil, criando uma atmosfera de entusiasmo, refletida nas campanhas publicitárias oficiais, as quais insistiam que “este é um país que vai pra frente” e que “ninguém segura este país” (CORDEIRO, 2009, p. 86).

De 1968 até 1973, o país experimentou um período de crescimento econômico, denominado “milagre brasileiro”, com apogeu no governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Para Cunha (2007), o “milagre brasileiro” aconteceu em função de grandiosos empréstimos contraídos junto ao Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outras organizações internacionais que financiaram a continuidade da industrialização e a construção de grandes obras de engenharia. Entretanto,

Sob o efeito do milagre econômico [...], o regime militar parecia consolidado e forte, mas durante o governo do presidente Ernesto Geisel o milagre começou a mostrar sua fraqueza. Os dois pilares do desenvolvimento brasileiro – endividamento externo e arrocho salarial – chegaram ao seu limite (ASSIS, 2012, p. 324).

As altas taxas de crescimento do PIB somente foram possíveis em função da exclusão das classes trabalhadoras das tomadas de decisão política nacional, por meio de um processo de supressão das liberdades democráticas (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

Durante o período 1968-1973, o PIB brasileiro cresceu a uma taxa de cerca de 11,1% a.a., enquanto no período 1964-1967 o crescimento havia sido de 4,2% a.a..2 [...] Uma característica notável do “milagre” é que, simultaneamente a taxas muito elevadas de crescimento econômico, o período 1968-1973 caracterizou-se por taxas de inflação declinantes e relativamente baixas para os padrões brasileiros e por superávits no balanço de pagamentos (VELOSO; VILLELA; GIAMBIAGI, 2008, p. 224).

O Regime ampliou seu intervencionismo visando assegurar o crescimento do poder produtivo do país, embora nos dizeres de Germano (2005), a interferência do Estado tenha se caracterizado por um modelo que gerava, ao mesmo tempo, desenvolvimento econômico e uma concentração de renda cada vez mais contumaz (Tabela 2).

Tabela 2 – Concentração da renda no Brasil (1960-1976)

População Economicamente Ativa/PEA	Percentual do Produto Nacional Bruto/PNB por ano		
	1960	1970	1976
Os 50% mais pobres	17,71%	14,915	11,6%
Os 30% imediatamente acima	27,92%	22,85%	21,2%
Os 15% da camada média	26,20%	27,38%	28,0%
Os 5% mais ricos	27,69%	34,86%	39,0%

Fonte: Paulo Netto (2014)

Nos três períodos considerados (1960, 1970 e 1976), observa-se o empobrecimento da maioria da população, em detrimento do enriquecimento de uma minoria dos brasileiros. Ao final do período analisado, quase metade da riqueza nacional (39%) se concentrou nas mãos de apenas 5% dos brasileiros. A classe média foi a única que não apresentou grande oscilação em sua renda: uma pequena redução de 1,8%, mantendo sua participação no Produto Nacional Bruto entre 26% e 28%. Em 1976, 20% da população brasileira centralizavam 67% da riqueza do país, enquanto 80% dos brasileiros ficavam com apenas 32,8% da riqueza produzida no Brasil (Tabela 2).

A partir de meados da década de 1970, uma instabilidade econômica começou a se instalar no país e perdurou até meados da década de 1980, quando o regime militar entrou em colapso e iniciou o processo de reabertura política, culminado com o grande movimento das "Diretas Já" e a redemocratização do Brasil após o encerramento do pleito de João Baptista de Oliveira Figueiredo (ASSIS, 2012).

5.4 Concepção e visão de educação no período militar

Na percepção de Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 336), a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan ‘Brasil Grande Potência’”. Os autores assinalam que as reformas a serem empreendidas pelo Regime “tinham como escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 335).

Para Silva e Gomes (2019), havia algum tempo a escola brasileira fadigava, não encontrando sua articulação e finalidade para a sociedade, que também se reconfigurava:

As escolas construídas pela República começaram a apresentar sinais de ruínas, uma vez que a proposta inicial já não estava mais atendendo as necessidades sociais, e vinha com uma crescente cultura urbano-industrial. Como consequência disso, havia urgência em qualificar-se, isto é, possuir mais adequação profissional através de mais tempo de instrução escolar (SILVA; GOMES, 2019, p. 109).

De acordo com Gomes, Caetano e Lobo (2022), no âmbito da educação, a atuação do Estado brasileiro foi orientada no sentido de conciliar desenvolvimento econômico e a Doutrina da Segurança Nacional (DSN). Para isso, as sugestões e reformas propostas pelos militares fundamentavam-se na Teoria do Capital Humano (TCH), importante corrente de pensamento ideológico que se articulava aos interesses hegemônicos do capital.

A TCH foi desenvolvida pelo economista norte-americano Theodore William Schultz, e, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 343-344), “estabelecia uma relação direta entre educação e economia, na medida em que atribuía a primeira a capacidade de incrementar a produtividade da segunda”. Os líderes tecnocratas militares afirmavam que, para ter quantidade e qualidade, a atividade educacional deveria se pautar nos princípios da TCH.

Nesse contexto, o desenvolvimento capitalista brasileiro – do qual se beneficiavam a burguesia e as empresas estrangeiras ou associadas ao capital estrangeiro – exigia um projeto educacional que contemplasse o interesse de uma parcela específica de indivíduos. Não foi casual, portanto, a presença da Teoria do Capital Humano (TCH) e da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) como arcabouços ideológicos legitimadores das ações do Estado no âmbito da educação (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022, p. 3).

Na percepção de Boutin e Camargo (2015), a educação foi utilizada pelo governo militar como ferramenta para a difusão de valores e ideologias, visando ao desenvolvimento da economia e ao fortalecimento do capital (nativo e estrangeiro) naquele contexto histórico, que legitimava o capitalismo como o sistema capaz de trazer progresso para a sociedade brasileira. Para as autoras, “foi através da educação que o governo difundiu seus ideais e valores, reafirmando o capitalismo como um modelo ideal, capaz de levar o país ao progresso e à prosperidade econômica” (BOUTIN; CAMARGO, 2015, p. 5854).

O lema “segurança e desenvolvimento” propalado pelos militares guiou as ações do governo no sistema educacional, aplicando à educação os postulados econômicos da Teoria do Capital Humano e seu modelo organizacional, que deu origem à concepção da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013), que pode assim ser definida:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2013, p. 381).

Em 1967, foi outorgada a sexta constituição brasileira. Com a nova Carta Constitucional, o Estado se desobrigou a financiar a educação pública, ao passo que encorajava e auxiliava, financeiramente, a privatização do ensino. Os recursos públicos foram comprometidos com o capital privado, com o repasse de verbas para as escolas particulares. Nesse cenário, com o fortalecimento da escola particular à revelia da escola pública, a iniciativa privada ganhou espaço em todos os níveis do ensino: do pré-primário aos mais elevados níveis de escolarização no ensino superior (GERMANO, 2005).

Assim, gratuidade e obrigatoriedade seguem juntas e continuam como tais quando, em 1967, a Constituição Federal as estende para oito anos. Curioso aspecto: aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho (CURY, 2000, p. 574).

Embora à União tenha ficado a responsabilidade de auxiliar, técnica e financeiramente, os Estados e o Distrito federal, a Constituição não estabelecia, mais, esses valores, ou seja, a própria União é que definiria o valor a ser repassado aos entes federativos, sem nenhuma obrigatoriedade. Por outro lado, o texto da Constituição manteve a iniciativa privada no campo da disputa com a escola pública, absorvendo parte dos recursos financeiros da União:

A Constituição de 1967 deixou claro o descomprometimento do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o incentivo à privatização do ensino. Ela extinguiu os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. Apenas manteve a obrigatoriedade financeira dos municípios, no montante de 20% da receita tributária municipal por ano, investidos no ensino primário. A União, segundo esta Constituição, deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, mas não houve referência aos percentuais mínimos a serem despendidos (ASSIS, 2012, p. 328).

Para Assis (2012), o que a Constituição de 1967 assegurou foi “o ensino livre à iniciativa popular, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo, ou seja, o estímulo à privatização é visível” (ASSIS, 2012, p. 328).

Essa observação pode ser constatada no parágrafo 2º do artigo 168 da Carta Constitucional de 1967: “§ 2º: Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa

particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Podêres Públicos, inclusive bôlsas de estudo” (CAVALCANTI; BRITO; BALEEIRO, 2012, p. 131).

Foi a partir do golpe de 1964 que as empresas da educação alcançam notável expansão, na medida em que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, como a Constituição, que abriram espaço à iniciativa privada, à educação como um negócio rentável. Os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação pública e gratuita, e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular (ASSIS, 2012, p. 328).

Com esse espaço na Constituição de 1967, ou melhor, com a desobrigação do Estado financiar o ensino oficial, a educação foi compreendida pelo Regime “como estratégia para legitimação da ordem burguesa a partir da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e da Teoria do Capital Humano (TCH) (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022, p. 4).

No entendimento de Assis (2012), com vistas a assegurar a cooperação técnica para a execução de seu projeto de educação para o Brasil entre 1964 e 1968, o Ministério da Educação assinou acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID).

Para a autora, os acordos firmados entre a instituição brasileira e a norte-americana previam a “reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, bem como o controle do conteúdo geral do ensino, por meio do acompanhamento de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos” (ASSIS, 2012, p. 330).

As reformas educacionais empreendidas pelo regime militar foram propostas de cima para baixo, ou seja, do ensino superior para o ensino primário e, no entender de Lima e Medeiros Neta (2020, p. 4), “estavam diretamente ligadas ao Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, [...] que dava plenos poderes aos presidentes militares”. Na perspectiva de Gomes, Caetano e Lobo (2022), as reformas propostas pelo Regime expressaram os interesses burgueses e não propuseram uma ruptura com o passado, pois a dualidade educacional manteve suas bases intactas. De fato, as reformas, instituídas ao longo dos governos militares, tais como a Lei nº 5.540, que determinou a Reforma do Ensino Superior de 1968, e a Lei nº 5.692/71, e que estabeleceu as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, constituíram-se como expressões dos interesses burgueses.

A cronologia dos acontecimentos é reveladora da lógica economicista que presidia os objetivos propugnados pelos governos dos generais-presidentes: primeiramente, os planejamentos econômicos, nos quais estavam estabelecidas as diretrizes que vinculavam organicamente economia e educação, e depois a materialização dessas diretivas no âmbito das reformas educacionais (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 340).

Com esses princípios e escopo, essas reformas educacionais buscavam “adequar a formação dos indivíduos às demandas do mundo empresarial e, ao mesmo tempo, expurgar qualquer possibilidade de pensamento crítico em qualquer instância do sistema educativo” (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022, p. 4).

O governo precisaria de homens formados sob esta perspectiva, e foi nesse sentido, através do ensino que foi posta em evidência a diferenciação entre aqueles que detinham o poder financeiro e poderiam desfrutar de uma formação que os qualificasse para serem os dirigentes e aqueles que possuíam nada além da sua força de trabalho, lhes restando um ensino técnico que os empurrava a triste sina de operários (BOUTIN; CAMARGO, 2015, p. 5854).

A atuação da USAID atingiu todos os níveis da educação brasileira, com foco no ensino superior. A USAID propôs uma integração entre a escola primária e a escola média, buscando eliminar ou minimizar a segmentação entre os dois níveis, ampliando a escolaridade da população, mas essa articulação entre a escola primária e a escola média não interessava aos técnicos do MEC. A proposta brasileira era alterar os objetivos da escola média, transformando-a em instituição formadora de mão de obra profissional e afastando a possibilidade de prosseguimento dos estudos no nível acadêmico (ROMANELLI, 1986).

Dos acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID, da apresentação de propostas, tanto do governo brasileiro, quanto da agência norte-americana de cooperação, decorreram os consensos que fundamentaram as duas grandes reformas educacionais do regime militar. A primeira, datada de 1968, mudou a organização e a estrutura da universidade brasileira, com base nos princípios da universidade norte-americana; a segunda, de 1971, reestruturou o ensino primário, ginásial e colegial, propondo terminalidade dos estudos ao final da formação no nível médio.

A partir das reformas propostas pelos militares para a educação, as vagas ofertadas no ensino básico, profissional e acadêmico tinham alvos bem definidos, pois o sistema educacional passaria a formar os liderados (operários), no nível médio, e os quadro de dirigentes de grandes empresas (burgueses), no nível superior. Gomes, Caetano e Lobo (2022, p. 7) afirmam que “as reformas educacionais expressam uma totalidade social caracterizada pela hegemonia burguesa que buscava sua reprodução também por meio da educação”.

Ao contribuir para a formação de uma sociedade dualista, o sistema educacional elitista naturalizava a desigualdade social por meio de oportunidades injustas no acesso à educação. Assim, o sistema educacional brasileiro permaneceu dualista e, no período militar, formava duas classes: os operários e dirigentes.

As leis e estratégias reformistas adotadas durante o período do regime militar buscaram inserir a educação como uma ferramenta cujo objetivo esteve engajado tanto para a qualificação de operários para o mercado de trabalho, quanto para a formação daqueles que iriam dirigi-los, o que pode ser evidenciado através da diferenciação das propostas educacionais que estabeleciam as desigualdades entre as classes sociais (BOUTIN; CAMARGO, 2015, p. 5858).

As mudanças começaram pela reforma do ensino superior, com a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

O ensino primário, o ginasial e o colegial só foram contemplados em 1971, com a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Para Gomes, Caetano e Lobo (2022, p. 7), “as reformas possuíam o propósito de manter sob controle a educação e, ao mesmo tempo, formar mão de obra segundo as demandas do Estado e do mercado”.

A educação, nesse sentido, foi inserida como uma artimanha utilizada pelo governo militar, que serviu, tanto para manter as mentes disciplinadas conforme preconizava a ideologia da classe dominante, quanto para a formação de uma grande massa de mão de obra qualificada que contribuíram para a ascensão econômica e prosperidade do sistema capitalista (BOUTIN; CAMARGO, 2015, p. 5855).

A construção de um novo sistema nacional pelos militares pugnava a organicidade, a ligação entre formação e aumento da produção. O principal papel da educação, integrada ao modelo tecnocrata de desenvolvimento proposto pelo ciclo militar era: modernização autoritária das relações capitalistas de produção (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008).

A consolidação da sociedade urbano-industrial durante o regime militar transformou a escola pública brasileira porque na lógica que presidia o regime era necessário um mínimo de escolaridade para que o país ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura (BITTAR, M.; BITTAR, M., 2012, p. 162).

De acordo com Germano (2005), a modernização da economia brasileira implicou na redefinição das relações entre capital e trabalho. A concepção de educação construída pelos generais-presidentes, forjada em teorias econômicas, como a TCH, não media consequências sociais para levar a cabo sua implementação aligeirada, nem analisava se a riqueza produzida contemplaria a sociedade:

Para justificar o processo político autoritário que subordinou a educação à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da “teoria do capital humano”, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produtividade do PIB, independentemente da distribuição da renda nacional (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 349-350).

E a educação se afastou de sua função social, voltada para a formação humana, e flertou com a função econômica, voltada para a formação de mão de obra e aumento da produtividade industrial. A educação se adaptou e se vinculou ao modelo proposto pelo Regime. As duas reformas educacionais que seguem formalizaram a inserção da escola no sistema produtivo, integrando a educação à lógica capitalista.

No âmbito educacional, as mudanças operadas pelo governo militar se assentaram em três marcos legais: a Constituição de 1967, a Reforma Universitária de 1968, realizada pela Lei Federal nº 5.540 e a reformulação do ensino básico em 1971, por meio da Lei Federal nº 5.692.

5.5 A Lei Federal nº 5.540 e a reforma do ensino universitário em 1968

O IPES passou a organizar os eventos que discutiam a educação, visando construir propostas de reformas que atendessem aos apelos do desenvolvimento econômico. Nesse diapasão, as mudanças e os investimentos na educação tinham como propósito adaptar o ensino às necessidades produtivas e ao desenvolvimento do capital (SAVIANI, 2008).

A discussão acerca da reforma universitária no Brasil contou com a colaboração de relatórios elaborados por diversos grupos e entidades, como a Comissão Meira Mattos, os acordos MEC-USAID, o especialista tecnocrata Rudolph Acton⁹⁰, Grupo de Trabalho⁹¹, incluindo a participação dos estudantes, por meio da UNE (BEZERRA; CUSTÓDIO; CUSTÓDIO, 2014).

Para Saviani (2008), um dos mais importantes eventos organizados pelo IPES foi o Fórum “A educação que nos convém”, realizado em 1968. No fórum, o IPES explicitou sua visão pedagógica e a finalidade da educação dentro do projeto civil-militar. Nos anos seguintes,

⁹⁰ Cf. Silva (2005), Rudolph Acton era representante do interesse norte-americano nos assuntos educacionais da América Latina, ficou responsável pela elaboração de um relatório que indicasse as alterações necessárias para mudar a universidade brasileira e integrá-la ao projeto de modernização econômica do país.

⁹¹ Cf. MEC (1983), pelo Decreto nº 62.937, de 02 de janeiro de 1968, o Presidente da República, General Arthur da Costa e Silva, instituiu um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.

essa concepção da educação subsidiou as duas grandes reformas educacionais realizadas no período militar e a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

De acordo com Saviani (2008), o relatório elaborado pelo IPES foi incorporado às propostas de encaminhamento de uma política nacional de educação para o Brasil, contemplando mudanças no ensino primário, ginásial, colegial e ensino superior, e um projeto de erradicação do analfabetismo, consubstanciado no MOBRAL. Configurou-se, para o Brasil, uma “concepção produtivista de educação” (SAVIANI, 2008, p. 297)

A visão de educação e a concepção pedagógica a ser adotada na escola do novo regime apresentam nítida necessidade de formação de mão de obra qualificada, no menor tempo possível. A proposta apresentada pelo IPES caracteriza-se por uma visão de educação focada no desenvolvimento econômico, sem se preocupar com uma transformação da sociedade. Espera-se da educação resultados rápidos tendo em vista o aumento da produtividade, a demanda do mercado de trabalho e a lógica capitalista, conforme detalhamento na Figura 17.

Figura 17 – Proposta de educação formulada pelo IPES



Fonte: Adaptado de Saviani (2008)

O Grupo de Trabalho da reforma universitária tentou um modelo de privatização da universidade pública, sugerindo que, a partir de 1969, os ingressantes no ensino superior pagassem cotas de acordo com a renda familiar. Os alunos seriam divididos em dois grupos: os de renda alta (acima de 35 salários mínimos) e os de renda média (15 a 35 salários mínimos). Os universitários com renda abaixo de 15 salários mínimos ficariam isentos de contribuição pecuniária. A recomendação não foi acatada, e o Estado optou por outra via de privatização do ensino superior: a implantação da universidade particular (SAVIANI, 2008).

Se a tendência privatizante já se manifestava antes da instalação da ditadura civil-militar, é certo que ela se aprofundou e se consolidou no decorrer da vigência desse regime (SAVIANI, 2008, p. 301), conforme pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Expansão da universidade particular

	Entre 1964 e 1973	Entre 1968 e 1976
Primário	70,3%	-
Ginásio	332%	-
Colegial	391%	-
Superior	744,7%	-
Universidades Públicas	-	72,09%
Universidades Particulares	-	172,83%

Fonte: Vieira (1982)

Para Bezerra, Custódio T. e Custódio D. (2014), a reforma do ensino superior caminhou pela trilha do governo, sem ouvir a sociedade e os universitários. O governo pensava a universidade como base científica de apoio ao setor econômico; a UNE e os estudantes concebiam o ensino superior como caminho para o desenvolvimento e, sobretudo, para a transformação da sociedade. E a reforma caminhou... foi conduzida, “mas para objetivos e por caminhos com os quais o movimento estudantil, liderado pela UNE proclamou não concordar” (BEZERRA; CUSTÓDIO T.; CUSTÓDIO D., 2014, p. 3).

O ensino superior privado surgiu e se multiplicou graças à retração do ensino público na absorção da demanda. Com a reforma universitária, o ensino superior se organizou como um campo acadêmico complexo e heterogêneo. As universidades públicas e algumas particulares, notadamente, as confessionais, conseguiram se organizar de forma a propiciar o aumento da produção científica, por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. As instituições particulares permaneceram com perfil empresarial e estruturaram suas atividades com foco no ensino e na formação profissional, com pequena estrutura de pesquisa e pós-graduação (MARTINS, 2009).

De acordo com Bittar M. e Bittar M. (2012, p. 162), “essa Reforma mudou a face do ensino superior no Brasil, instituindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a pós-graduação no âmbito universitário, além de ter aberto caminho para a expansão do ensino privado”.

Em 28 de novembro de 1968, foi aprovada a reforma do ensino superior, por meio da Lei nº 5.540. Saviani (2008) ressalta que a proposta original da lei passou por uma assepsia do governo, que vetou vários dispositivos que não coadunavam com os interesses do regime.

O desenvolvimento brasileiro nos moldes capitalistas exigiu um projeto de educação que contemplasse uma parcela específica dos brasileiros, em especial, a burguesia e aqueles que, de uma forma ou de outra, se beneficiavam dessa ordem econômica. As alterações propostas na Reforma do Ensino Superior de 1968 (Lei Federal nº 5.540/68) não romperam com o passado da estrutura dualista do ensino. Pelo contrário, materializaram as perspectivas e interesses burgueses (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022).

De acordo com Germano (2005), a reforma do ensino superior focou em cinco pontos principais: extinção das cátedras, reorganização dos departamentos, integração do ensino com a pesquisa, currículo dividido em dois ciclos (básico e profissionalizante) e ênfase nos estudos de pós-graduação.

Para Saviani (2008), a reforma do ensino universitário de 1968 comprometeu, pelo menos em parte, a qualidade do ensino superior. A reforma extinguiu as cátedras, permitiu a matrículas dos alunos por disciplina (obrigatória, optativa e eletiva), estabeleceu o regime de créditos. Ao reduzir o tempo de duração das disciplinas de um ano para seis meses, a mudança comprometeu a qualidade da aprendizagem dos estudantes, pois dificultou ao professor detectar as dificuldades dos alunos (sobretudo aqueles do período noturno) e superar a deficiência. Com a unidade ensino-pesquisa, a configuração dos departamentos foi alterada, pois aglutinava somente professores especialistas de uma mesma área de conhecimento (SAVIANI, 2008).

A pós-graduação se reestruturou segundo o modelo norte-americano, centrado em dois níveis hierarquizados, o mestrado e o doutorado. A conclusão do mestrado não constituía pré-requisito para ingresso no doutorado. A pós-graduação, em qualquer desses níveis, compreendia o estudo de um conjunto de disciplinas da área de concentração (campo de conhecimento constitutivo do objeto) e da área do domínio conexo (áreas de conhecimento correlatas e complementares). A conclusão do programa exigia a redação de um trabalho resultante de pesquisa: dissertação para o mestrado, e tese para o doutorado, com a presença de um orientador de estudos (SAVIANI, 2008).

Saviani (2008) afirma que, embora a pós-graduação brasileira tenha sido criada sob o modelo norte-americano (com dependência do aluno em relação ao seu orientador), ela sofreu a influência do modelo europeu (com maior grau de maturidade e autonomia dos alunos). A maioria dos professores convidados a lecionar na pós-graduação, em especial na área das ciências humanas, possuíam formação europeia, ou haviam se formado dentro do espírito das universidades europeias. Assim se constituiu a pós-graduação brasileira, articulando o processo formativo (modelo norte-americano) com a qualidade teórica do trabalho teórico (modelo europeu) e que, na opinião do autor, possibilitou chegarmos

a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia (SAVIANI, 2008, p. 310).

São essas nuances que desenharam a nova universidade brasileira. A partir da reforma do ensino superior de 1968, a universidade brasileira conquistou alguns avanços, como a substituição das cátedras pelos departamentos. A pesquisa e a produção científica do país, organizadas na pós-graduação *stricto sensu* seguiram o modelo e a estrutura da universidade norte-americana e, paralelamente, absorveram a experiência europeia. Dessa articulação entre os dois tipos de pós-graduação, resultou um modelo muito bem-sucedido de pós-graduação para a universidade brasileira (SAVIANI, 2008).

Na próxima seção, abordaremos os condicionantes e o contexto econômico que levou o governo militar a realizar a reforma da educação básica. Ressaltamos que a proposta consubstanciada na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, não representou, em seus fundamentos filosóficos, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O que ocorreu foi uma reformulação do texto da LDB nº 4.024/61, visando atender a demanda imposta pelo capital e seu *modus operandi* de expansão.

5.6 A Lei Federal nº 5.692 e a reforma do ensino primário

Concluída a reforma universitária, em 1968, o governo militar se dedicou a reorganizar a educação básica, buscando inserir e integrar esse nível de ensino à lógica de crescimento industrial que o país experimentava. O Grupo de Trabalho⁹², os acordos firmados entre o MEC

⁹² Cf. Santos (2014, p. 151), o Decreto Federal nº 65.189, de 18 de setembro de 1969, instituiu o primeiro grupo de trabalho formado por 20 educadores para propor reformas no ensino fundamental.

e a USAID, assim como os relatórios produzidos por outros grupos interessados na alteração do ensino básico, exerceram marcante influência na formulação de uma política educacional para esse nível da educação. A urgência na reformulação da LDB nº 4.024/61 e a aprovação do novo texto eram visíveis.

A gratuidade da instrução primária nasceu no início do Império, com a Constituição de 1824, e morreu com a Constituição de 1891, logo após a proclamação da República. Seu renascimento se dá com a Constituição de 1934, que associou a gratuidade com a obrigatoriedade do ensino elementar. A gratuidade e a obrigatoriedade permaneceram associadas nas duas constituições seguintes: a de 1937 e a de 1946, mantendo o tempo de quatro anos de escolaridade para o ensino primário. A Constituição de 1967 mantém os dois dispositivos, mas altera o tempo de permanência na escola, estendendo para oito anos o tempo de escolaridade obrigatória (CURY, 2000).

Embora a gratuidade e a obrigatoriedade sejam elementos altamente significativos para a escolarização da população e representem grandes conquistas da sociedade, havia um empecilho na continuidade dos estudos do ensino primário para o ginásial: o exame de admissão. O exame de admissão tornou-se um funil, selecionando parte dos egressos do ensino primário a continuarem os estudos no nível pós-primário. Diante da dificuldade de aprovação no exame de admissão, a maioria dos concluintes do primário acabava dando por encerrada a trajetória escolar nesse nível de ensino. O fim do exame de admissão para continuação dos estudos após o ensino primário era uma bandeira que a população menos abastada defendia desde as discussões de elaboração da LDB nº 4.024/61

Uma das principais reivindicações das classes populares em relação à LDB de 1961 era, como já colocamos anteriormente, o fim do exame de admissão, que exigia que a criança que terminasse o Ensino Primário fosse aprovada em uma seleção para que fosse aceita no antigo Ginásial. Tal forma de acesso era extremamente excludente e seletiva (SILVA, 2018, p. 21-22).

Algumas conquistas e importantes avanços foram alcançados por meio das constituições, incluindo a Constituição de 1967, no período militar, que elevou o tempo de permanência obrigatória na escola e ampliou o nível de escolaridade dos brasileiros, embora tenha deixado claro, segundo Assis (2012) o descomprometimento da União com o financiamento da educação pública, o que deixou o caminho livre para a privatização do ensino.

A promulgação da LDB nº 4.024/61 contemplou, em seu texto, muitas reivindicações das escolas particulares e confessionais, além de interesses da classe empresarial. A extinção do exame de admissão, atendendo à reivindicação da população mais pobre facilitou a

discussão, tramitação e aprovação do texto que substituiria a LDB nº 4.24/61. Sem muitos obstáculos, “a lei foi aprovada no Congresso Nacional em regime de urgência, prescindindo da discussão com a sociedade civil, que se encontrava desmobilizada e silenciada pelo regime autoritário” (SOUZA, 2008, p. 266).

Neste sentido, o fim do exame de admissão e a ampliação da obrigatoriedade mínima de quatro para oito anos foram alguns dos elementos que a propaganda do Estado utilizou para ajudar a legitimar a Reforma do Ensino de 1º e de 2º Graus de 1971 (SILVA, 2018, p. 22).

O fim do exame de admissão representou um novo alento para as camadas populares, pois permitiu que esse segmento da sociedade brasileira avançasse em seu processo de escolarização e almejasse movimentação social. E esse movimento se efetivou, porém em duas direções: de cima para baixo e de baixo para cima.

Ocorreu, assim, um processo de mobilidade tanto ascendente quanto descendente, pois os que tinham origem nos “de cima” se proletarizaram enquanto os de origem popular ascenderam a uma profissão da classe média. A nova categoria, formada por essas duas frações, foi submetida a condições de vida e de trabalho determinadas pelo arrocho salarial (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1159).

Ao expandir quantitativamente o nível de escolarização sem preocupação com a qualidade, a proposta desencadeou um processo de queda brutal da qualidade de ensino, desvalorização e proletarização do magistério. Esse processo foi acompanhado do achatamento dos salários dos professores públicos do 1º e 2º graus e queda no padrão de vida (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

A nova condição socioeconômica à qual se submeteu a categoria docente dos professores públicos provocou seu afastamento da classe de profissionais liberais intelectualizados que vigorou até os anos 1960. Deslocou a categoria do magistério em direção ao grupo de trabalhadores das camadas populares, submetendo os professores à mesma condição que determinava a existência dos trabalhadores das camadas populares. Iniciou-se a produção de uma nova identidade do professor da educação básica (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

A proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. – constituía um cabedal cultural amealhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1162).

Essa movimentação e recomposição do quadro de professores que se consolidou no regime civil-militar permitiram maior mobilidade social. A formação de professores para o ensino primário tornou-se acelerada e desencadeou um impacto negativo na qualidade do ensino ministrado:

Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1166).

Com os movimentos políticos e sociais sufocados, o governo militar encontrou caminho livre para implementar as mudanças no ensino básico. Com a reforma pretendida, a escola básica ganharia um novo currículo e se submeteria aos interesses do mercado. Ao se dobrar à nova proposta, a escola perderia parte de sua autonomia pedagógica em relação à formação humanística e propedêutica, campos provedores de conhecimento crítico (BORGES, 2013).

Na efervescência do momento histórico, a Reforma coloca-se a serviço da instauração de uma nova concepção de nação, pautada na ordem, na contenção das manifestações “subversivas”, que iam contra a centralidade do poder pretendida pelo governo militar; obedecendo à dupla função admitida então pelo Estado: a função política, de criação de órgãos administrativos que formavam uma extensa máquina burocrática para controle e centralização do poder, e a função econômica, que se empenhava na regulação do interesse burguês fundado na expansão do capitalismo (MAZZANTE, 2005, p. 74).

Em 11 de agosto de 1971, no governo de Emílio Garrastazu Médici, é promulgada a Lei Federal nº 5.692, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A nova lei “foi imposta pelo governo quase que sem discussão e sem a participação de estudantes, professores e outros setores ligados à educação” (MAZZANTE, 2005, p. 73).

Sem conflitos a serem mitigados e, ansiosos pela readequação da escola ao novo contexto de desenvolvimento proclamado pelo governo, a aprovação da Lei nº 5.692 foi aligeirada: “ao contrário da Lei 4.024/61, que tramitou por mais de dez anos até sua aprovação, a lei 5.692/71 foi produto da ditadura que não precisou mais do que três meses para ser aprovada, sem correções ou acréscimos” (GOMES; ZANELATO; PITA, 2021, p. 390). Nesse contexto, “a educação, sem dúvida, passa a representar um dos arranjos do setor de políticas públicas, na pretensão de que fosse efetivamente realizada a adequação do sistema educacional às diretrizes políticas do Estado autoritário” (MAZZANTE, 2005, p. 74).

A LDB 4.024/61 foi elaborada atendendo aos interesses das classes privilegiadas, favorecendo a expansão da iniciativa privada na educação. Portanto, não havia necessidade de elaborar uma nova LDB, mas fazer alguns reajustes na lei anterior e propor um novo texto legal, adequando-o às necessidades da nova realidade econômica, social e política que o país vivia. A Lei Federal nº 5.692 não se tratou de uma nova LDB, mas uma reformulação da LDB nº 4.024/61, visando adequar esse nível do ensino às necessidades do modelo de desenvolvimento em curso no país, focado na expansão do capital, pois:

A meta a ser alcançada era a de formar um indivíduo apto ao trabalho, disciplinado e integrado ao projeto de desenvolvimento da nação; por isso, a educação era entendida como estratégica para a conquista do desenvolvimento econômico (GOMES; ZANELATO; PITA, 2021, p. 388).

A Lei Federal nº 5.692/71 tinha o objetivo de reestruturar apenas os níveis da educação básica no contexto da década de 1970. Ela não trouxe nada do ensino superior, pois esse nível da educação havia sido reformulado pela Lei Federal nº 5.540/68 (Reforma Universitária). A essência da Lei 5.692/71 ligou-se ao cunho desenvolvimentista defendido pelo militarismo, ou seja, formar homens dispostos ao trabalho em prol do desenvolvimento econômico do país. A educação colocou-se como mediadora da formação do povo brasileiro como mão de obra necessária ao progresso da nação, no contexto do “milagre econômico” iniciado no ano de 1968 (MAZZANTE, 2005).

A Lei Federal nº 5.692/71 extinguiu a exigência do exame de admissão no pós-primário e fundiu o ensino primário e o ginásio em apenas um ciclo, denominado 1º grau, com duração de oito anos (1ª a 8ª séries). O colegial tornou-se o 2º grau (1º ao 3º ano). Atendendo às prescrições dos relatórios do acordo MEC-USAID, o governo buscou integrar e articular o ensino primário, o ginásial e o colegial com novas terminologias: 1º grau e 2º grau.

Em mensagem apresentada ao Congresso Nacional, em 1970, o então presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, comentou sobre a necessidade de articular o ensino primário com o ginásial, e este com o ensino secundário. Ao mesmo tempo, o presidente deixou claro que, após o ensino primário, a escola deve se preocupar em despertar, nos estudantes, a vocação laboral:

Além disso, currículos irrealísticos exigem forte carga horária de informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa da mão-de-obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos. Com vista à melhor produtividade do ensino, já está pronto o estudo para a integração do curso primário com o primeiro ciclo do atual médio, de modo a criar-se o conceito da educação fundamental, que virá corrigir os defeitos de desconexão hoje existentes entre os currículos desses graus de ensino. Já os conselhos estaduais de educação foram chamados a opinar sobre a proposta para esse fim. Em seguida, recebidas as sugestões de procedência estadual, o Conselho Federal de Educação concluirá seu parecer, de sorte que já em 1971, em todo o território nacional, esteja implantada a nova sistemática de ensino fundamental. Neste, os ginásios, orientados para o trabalho (ou, por assim dizer, pluricurriculares), desempenharão papel de relevo no despertar das vocações. Funcionarão como unidades de ensino que, ao lado da instrução convencional, permitirão o contato dos alunos com as oficinas de artes e ofícios. Não terão caráter profissionalizante, mas pré-vocacional (MÉDICI, 1987, p. 405).

O ensino secundário, com duração de três ou quatro anos, tornou-se obrigatoriamente profissionalizante⁹³ e determinou o caráter de terminalidade dos estudos, em especial para a classe popular.

Com essa reforma, o regime militar pretendeu conferir um novo caráter ao segundo grau de ensino. Com o propósito de lhe conferir caráter terminal e de diminuir a demanda sobre o ensino superior, a reforma imprimiu-lhe o carimbo de ‘profissionalizante’, ou seja, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade (BITTAR, M.; BITTAR, M., 2012, p. 162).

Assim, a lei “unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 298).

Para Gomes, Zanelato e Pita (2021), a formação profissional no nível técnico secundarista não conseguiu atender ao que a Lei 5.692/71 e o próprio governo proclamavam. A carência de professores devidamente qualificados e os altos custos envolvidos na construção de laboratórios, dificultaram equipar as escolas do país adequadamente. Com recursos minguados, muitos estabelecimentos de ensino optaram por cursos de baixo custo, sem vinculação com as necessidades do mercado de trabalho. Diante dos impasses da consolidação da escola técnica, o 2º grau profissionalizante acabou sendo revogado pela Lei nº 7.044/82, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

⁹³ Cf. Mazzante (2005, p. 77), o concluinte egresso dele adquiria um certificado de auxiliar técnico para os cursos de três anos ou de técnico para os cursos de quatro anos.

Ao oferecer uma profissão durante o 2º grau, o governo alimentava nas classes populares a sensação de equidade educacional. Buscava-se, com isso, dar aos filhos da classe trabalhadora um ofício que diminuísse a pressão pelo acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que se contribuiria para minimizar as desigualdades estruturais, propiciando a ilusão de igualdade de oportunidades no plano educacional, pois, assim, a universidade, principalmente pública, tornar-se-ia um lugar de elite (GOMES; ZANELATO; PITA, 2021, p. 392).

A Lei nº 5.692 determinou para o ensino de 1º e 2º graus (excetuando-se os quatro anos iniciais do 1º grau), um currículo pleno, dividido em duas dimensões: uma parte de educação geral e outra de formação especial, com a seguinte distribuição do tempo escolar a ser destinado a cada uma dessas esferas de formação:

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial (BRASIL, 1971).

Em seu primeiro artigo, a lei deixou eminente a preponderância da formação para o trabalho em relação à formação propedêutica, tendo em vista a urgência da necessidade de formação de mão de obra. Ao estabelecer o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, o texto legal traz a seguinte letra:

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 autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Para adequar a finalidade do ensino de 1º e 2º graus ao modelo de desenvolvimento idealizado pelos militares, o currículo desses níveis de ensino foi reformulado. A Lei nº 5.692 dividiu o currículo em duas grandes áreas de conhecimento: (1) o núcleo comum, obrigatório para todas as escolas do país, cujas matérias foram estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação; e (2) uma parte diversificada, cujos componentes curriculares seriam estabelecidos pelos sistemas estaduais de ensino, visando atender às diferenças regionais, locais e individuais dos estudantes. Segundo Santos (2014, p. 155), “cabendo às escolas escolherem as disciplinas que constituiriam a parte diversificada” (SANTOS, 2014, p. 155).

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:
I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior (BRASIL, 1971).

De acordo com Santos (2014), as disciplinas clássicas do currículo anterior do ensino primário foram alteradas por meio da Resolução nº 8 do Conselho Federal de Educação, de 1º de dezembro de 1971, derivada do Parecer 853/71. Assim, o CFE estabeleceu as matérias que formaram o núcleo comum e as disciplinas obrigatórias das matérias fixadas. A matriz curricular do ensino primário ficou organizada em três campos do saber: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Estudos Sociais (Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil⁹⁴) e Ciências (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas).

Para a autora, o currículo pleno trazido pela Lei 5.692/71 era formado a partir das grandes linhas de matérias que constituíram o núcleo comum obrigatório e a parte diversificada. O programa de ensino não era construído no interior das escolas, mas forjado a partir das matérias propostas pelo CFE para o núcleo comum e pelas matérias indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação para a parte diversificada. A liberdade dos estabelecimentos de ensino restringia-se à escolha apenas das matérias propostas para a parte diversificada, que visava à aquisição de habilidades, atitudes e criatividade. A autora chama a atenção para o sentido de matéria no texto da lei:

O termo “matéria” não tem o mesmo sentido do termo “disciplina”, porquanto a ideia de “matéria” corresponde a um recorte constituído por algumas disciplinas, algo que se vai configurar a partir da forma que receba. Nesse sentido, a matéria é mutável e pode adquirir formas distintas, conforme os conteúdos selecionados nos diferentes níveis de atividades, área de estudo e disciplinas (SANTOS, 2014, p. 157).

Santos (2014) ainda explica que as matérias abrangiam componentes ou disciplinas específicas. Uma matéria representa um recorte da área de conhecimento que constituía o

⁹⁴ Essa disciplina não fazia parte do currículo do ensino primário. No ensino superior, uma disciplina com a mesma tendência foi inserida nos quadros curriculares da universidade: Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

núcleo comum. Nesse sentido, os Estudos Sociais representavam uma matéria, enquanto a História e a Geografia constituíam as disciplinas que compunham a matéria Estudos Sociais.

A lei expressava uma preocupação didática de tornar o conhecimento assimilável pelo aluno, de acordo com o nível de sua evolução psicológica. A inserção dos conteúdos específicos das disciplinas deveria obedecer a uma progressão de dificuldades. Os conteúdos propostos eram escalonados em consonância com o nível de escolarização, partindo da maior para a menor amplitude do campo de atuação didática, respeitando as diferentes etapas de amadurecimento da criança ou jovem e visando a uma melhor assimilação da aprendizagem (SANTOS, 2014).

Além da influência da teoria piagetiana, sinalizada no parágrafo anterior, a lei recebeu influência, também, da teoria da aprendizagem por descoberta, de índole construtivista, formulada por Bruner:

A Lei 5.692 incluía também uma concepção a nosso ver muito semelhante à proposta de currículo em espiral de Jerome Bruner. Sob essa visão, no início da sua formação o aluno recebe conceitos básicos que irão prepará-lo para posteriormente entender a matéria formal ou científica, partindo do princípio de que qualquer assunto pode ser trabalhado pelas crianças menores, desde que adaptados ao concreto (SANTOS, 2014, p. 160).

O novo currículo proposto pela Lei Federal nº 5.692/71 explicitou o caráter essencialmente de preparação para o trabalho e o atendimento à demanda do mercado, dando menor importância à formação geral. A Língua Portuguesa não foi considerada como instrumento mediador da aprendizagem de todos os componentes, mas “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971), conforme definido no § 2º do artigo 4º da mencionada lei.

Com o currículo reformulado, sendo mais conciso de modo que atendessem a ideologia do período, no qual disciplinas que promoviam o pensamento crítico-reflexivo do aluno foram suprimidas, em contrapartida matérias voltadas para a profissionalização e controle moral foram adotadas com mais recorrência (SILVA; GOMES, 2019, p. 114).

A celeridade com a qual a Lei 5.692/71 foi promulgada, praticamente sem a participação dos diferentes setores sociais, impediu que a própria lei definisse os fundamentos, metodologias e currículos para as recém-criadas escolas de 1º e 2º graus. O Conselho Federal de Educação (CFE), definiu a matriz curricular para as escolas e alguns decretos foram baixados, regulamentando as disciplinas incluídas na nova matriz curricular.

A educação, nesse contexto, revelou-se como a grande ferramenta do governo para a validação desses objetivos, pois através dela foram transmitidos ideais nacionalistas que enfatizavam a neutralização de qualquer atividade revolucionária, a inibição dos questionamentos acerca da ordem vigente e a valorização do ensino técnico visando preparação de mão de obra qualificada para o trabalho no sistema capitalista (BOUTIN; CAMARGO, 2015, p. 5858).

Para Mazzante (2005), o currículo é mais que um quadro de disciplinas sistematicamente organizadas e distribuídas segundo o campo do conhecimento do qual é parte integrante. O currículo é um espaço de lutas, um campo de empoderamento, de produção de sentidos e significados. Nesse sentido, mesmo que implicitamente, o currículo assume uma posição de formar identidades úteis à sociedade e ao desenvolvimento.

No novo currículo, a ênfase estava voltada para a profissionalização, para a formação de operários mais qualificados tecnicamente e dispostos a ingressar no mercado de trabalho. Essa era a essência e razão de ser e existir da escola pública.

No âmbito da educação, as políticas implementadas pelos governos militares assimilaram a terminologia técnica da racionalização e do controle, expressados no reforço ao tecnicismo. Dentro desse movimento ideológico, verifica-se a defesa do princípio do planejamento e investimento racional na educação com vistas à modernização da economia por meio da preparação de recursos humanos para a sociedade industrial (GOMES; ZANELATO; PITA, 2021, p. 388).

Ao tornar o 2º Grau obrigatoriamente profissionalizante, o caráter de terminalidade dos estudos impunha outro obstáculo: a dificuldade de prosseguir os estudos no nível superior, uma vez que o currículo da escola secundária destinava grande parte da carga horária para as disciplinas de formação profissional, em detrimento das disciplinas de formação geral, dificultando a aprovação nos exames vestibulares. Por outro lado, muitas escolas particulares optaram pela continuidade do ensino propedêutico e a preparação para o vestibular, mantendo a estrutura dualista do ensino secundarista.

Não por acaso, o ensino de 2º grau também recebeu críticas por ser considerado fator contribuinte para a imobilidade social. Trata-se, portanto, de uma perspectiva vinculada à Teoria do Capital Humano (TCH), voltada para a formação de recursos humanos para a geração de trabalho técnico e qualificado (GOMES; ZANELATO; PITA, 2021, p. 389).

Eduardo Celestino Rodrigues, que havia sido professor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), reforçou a visão tecnocrática da educação ao contribuir com um texto para a obra organizada por Alberto Alves Santiago, intitulada “Brasil potência”. Para Rodrigues (1972), o currículo do ensino primário deveria ser o mais enxuto possível:

Deveríamos limitar o número de matérias ensinadas, **ensinar poucas matérias, mas ensinar bem**. No primário deveríamos ensinar apenas: **Português, Matemática e trabalhos manuais**. História, Geografia e Ciências podem ser objeto de leitura e a sala de aula com mapas, desenhos e fotografias ajudariam a dar as primeiras noções dessas matérias. Achamos que, desde o **primário** até o fim do **colégio**, deveríamos **ensinar poucas matérias** (RODRIGUES, 1972, p. 69, grifos do autor).

Não discordamos do excerto anterior, em especial no que se refere à composição e orientação curricular para o ensino primário. Em oposição à redução quantitativa de componentes curriculares, observou-se a inclusão de algumas disciplinas no plano curricular.

Com o currículo reformulado, sendo mais conciso de modo que atendesse a ideologia do período, no qual disciplinas que promoviam o pensamento crítico-reflexivo do aluno foram suprimidas, em contrapartida matérias voltadas para a profissionalização e controle moral foram adotadas com mais recorrência (SILVA; GOMES, 2019, p. 114).

O parágrafo único do artigo 7º da Lei Federal nº 5.692/71 introduziu no currículo a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos escolares: “Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]” (BRASIL, 1971).

O Ensino Religioso ficou mantido no currículo, de forma obrigatória para todos os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, mas a frequência do aluno era facultativa. O parágrafo único do artigo 7º trouxe: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971).

Sobre Estudos Sociais, Jacomeli (2010) explica que essa área do conhecimento, integrante do currículo pleno das escolas públicas, definiu quais saberes deveriam ser trabalhados nos estabelecimentos de ensino, de forma a controlar e desmobilizar resistências e movimentos sociais. Os Estudos Sociais traziam um currículo impregnado de valores morais e éticos.

Nessa direção, a disciplina Educação Moral e Cívica, voltada para o controle social dos alunos, se organizou como o arauto de uma formação voltada para o que a Lei nº 5.692/71 denominava “exercício consciente da cidadania”, expressão encontrada no *caput* do artigo 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 autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

A Educação Moral e Cívica (EMC), constituída em consonância com a DSN, expressou uma das estratégias de combate ideológico contra o que era considerado ameaça à integridade social do país. Nesse ínterim, ideias alicerçadas no ufanismo, patriotismo ou na celebração dos “grandes vultos” da história nacional foram uma constante na Comissão Nacional de Moral e Civismo (GOMES; CAETANO; LOBO, 2022, p. 10).

Para isso, o governo aproveitou o texto aprovado no Decreto-Lei nº 369, de 12 de setembro de 1969, que tratava a Educação Moral e Cívica como uma disciplina calcada em diversas doutrinas, dentre as quais podem ser citadas a religiosidade, espiritualidade, ética, solidariedade, nacionalismo, patriotismo e civismo:

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.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (BRASIL, 1969).

Em suma, Germano (2005), afirma que a política educacional adotada pelo regime militar se organizou ao redor de quatro vertentes: (1) a associação entre a educação e o sistema produtivo capitalista; (2) a Teoria do Capital Humano como concepção de educação como fator de aumento da produtividade; (3) o controle da educação pelas vias política e ideológica; (4) redução paulatina do financiamento da educação pública, notadamente a escola primária.

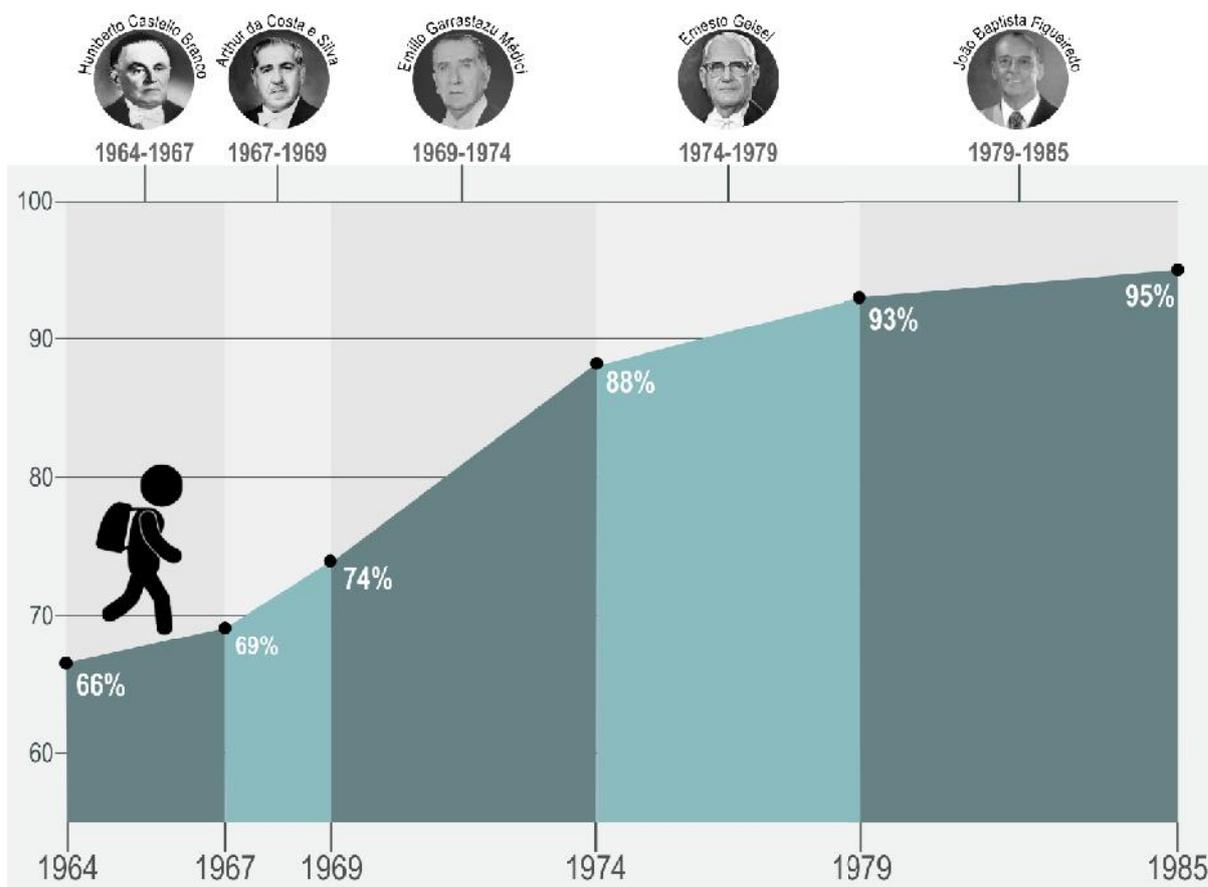
Desde o início, o governo militar buscou ampliar a oferta de vagas na educação elementar. Tomando as palavras de Romanelli (1986), o Conselho Federal de Educação, criado em fevereiro de 1962, elaborou o Plano Nacional de Educação para o período 1962-1970. Até o final de sua execução (1970), esperava-se que 100% das crianças com idade entre 7 e 11 anos estivessem matriculadas e escolarizadas no ensino primário. Com pequenos ajustes em 1965 e 1966, porém mantendo a mesma meta, o resultado obtido ao final de 1970, não correspondeu à

expectativa: do público-alvo contemplado, situado na faixa etária entre 7 e 11 anos, a frequência escolar foi de 73,6%.

Entre 1965 e 1970, com a criação de novos ministérios, o MEC teve reduzida sua parcela de participação na distribuição de recursos da União. Em contrapartida, e no mesmo período, o investimento em educação e cultura ampliou. Em 1965, a aplicação de recursos na educação e cultura representava o 4º lugar nas prioridades de investimento do governo; em 1970, o setor passou a ocupar o 3º lugar, provocando uma diminuição nas taxas de evasão escolar (RIBEIRO, 2000).

Embora a Constituição de 1967 tenha retirado da União a responsabilidade e a obrigatoriedade de financiar a educação pública elementar, o governo militar conseguiu expandir, por meio do apoio financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal, o quantitativo de escolas primárias e suas respectivas vagas escolares.

Figura 18 – Alunos matriculados no ensino elementar (1964-1985)



Fonte: Adaptado de Kang e Menetrier (2020)

A Figura 18 representa a evolução do percentual de estudantes em idade escolar obrigatória matriculados no primário e no ginásio. Durante o regime militar, de 1964 a 1985, a curva ascendente indica um aumento do quantitativo de alunos matriculados na escola primária (7 a 11 anos) e na escola secundária (12 a 18 anos), apurados em conjunto. No início do regime militar (1964 a 1968), percebe-se um crescimento tímido, representado por um pequeno incremento de apenas 4% no total de matrículas. De 1969 a 1974, registrou-se o maior aumento na taxa bruta de matrícula no ensino elementar: 14% de crescimento de crianças e jovens matriculados. De 1974 a 1979, a taxa começa a reduzir (5%) e, a partir de 1979, a taxa de matrícula apresenta tendência à estabilização, com 95% dos estudantes situados na faixa etária de 7 a 18 anos matriculados na escola fundamental.

Ainda que os dados apresentados na figura anterior evidenciem um bom desempenho do regime militar na oferta de escolaridade elementar às crianças e jovens brasileiros, quando se analisa a evolução da matrícula bruta apenas no ensino primário, verifica-se que no início do regime (1964-1968), a matrícula de crianças de 7 a 11 anos na escola primária foi inferior ao resultado apresentado nos últimos quatro anos do período populista-desenvolvimentista.

Com base nas Estatísticas da Educação Nacional de 1960-1971, do Ministério da Educação e Cultura, Romanelli (1986) apurou um decréscimo no percentual de matrículas no ensino primário entre 1960 e 1968 e, no mesmo período, uma grande expansão do número de vagas no ensino secundário, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Taxa de crescimento da matrícula no ensino primário (1960-1968)

PERÍODO	PRIMÁRIO	MÉDIO
1960-1964	36%	60%
1964-1968	16%	69%

Fonte: Adaptado de Romanelli (1986)

Ainda observando a Tabela 4, pode-se inferir que, pelo menos em seus primeiros quatro anos no poder, o governo militar mobilizou maiores esforços no sentido ampliar a escola secundária, que apresentou um crescimento quatro vezes superior ao que foi verificado na escola primária. Essa expansão de matrículas no ensino secundário, notadamente no ensino profissionalizante, pode ser cotejada pelo modelo econômico adotado no país a contar dos anos 1950, intensificado a partir de 1964.

A inserção do Brasil na internacionalização do capital demandava a ampliação da mão de obra qualificada para suprir as novas necessidades da indústria e a diversificação dos

serviços. A formação profissional passou a representar a oportunidade de inserção no novo mercado de trabalho.

A partir da segunda metade dos anos 1950, a implantação da indústria de base criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos. Mas a oferta de trabalho não significou emprego, pois havia exigência da qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias (ASSIS, 2012, p. 323).

Na opinião de Ribeiro (1984), ao se ocupar das práticas profissionalizantes, pretendendo oferecer mais de uma centena de especialidades profissionais no nível secundário, o governo militar acabou se descuidando da tarefa substancial da escola: ensinar a ler, escrever e contar. Para o autor, esse é o princípio profissionalizante de uma sociedade realmente letrada. O domínio da leitura e da escrita define o futuro que um trabalhador aspira em qualquer vaga profissional.

Durante o governo militar, no que se refere à educação, a escola primária não esteve no centro das atenções do grande projeto de desenvolvimento em curso. O foco foi a profissionalização e a terminalidade dos estudos no 2º grau, sob a aparência de igualdade de direitos educacionais, colaborando pela manutenção da estrutura dualista do ensino. O projeto de educação propôs uma clivagem com o ensino propedêutico proposto na LDB nº 4.024/61. Com a Lei Federal nº 5.692/71, que revogou a Lei nº 4.024/61, os estabelecimentos de ensino passaram a ensinar o que interessava ao mercado.

Os grupos escolares, há algum tempo, vinham agonizando em função do pequeno investimento da União nesse nível da educação e a Lei 5.692/71 acabou por extingui-los. Sem uma proposta cuidadosamente pensada para incluir o ensino primário ao novo cenário que despontou, a escola elementar permaneceu à margem dos esforços governamentais. Assim, as mesmas orientações teórico-metodológicas acerca da aprendizagem da leitura e da escrita que haviam sido discutidas e construídas ao longo das três décadas anteriores ao período militar foram mantidas.

VI

LEITURA E A ESCRITA NOS GRUPOS ESCOLARES: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A multiplicidade de perspectivas e pluralidades de enfoques sobre Alfabetização não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se tentar uma articulação das análises provenientes de outras áreas de conhecimento, articulação que busque integrar estruturalmente estudos e resultados de pesquisas, ou evidenciar e explicar incoerências e resultados incompatíveis. Um primeiro e indispensável passo nesse sentido é a revisão dessas perspectivas, análises e estudos, de modo que se possa ter uma visão de “estado de conhecimento” em nosso País, na área da Alfabetização: uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre Alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas [...].

— MAGDA BECKER SOARES, 1982

Mapear pesquisas e estudos já desenvolvidos acerca do tema estabelecido para este estudo, assim como para qualquer campo do conhecimento humano, constituiu um grande desafio para se tentar uma aproximação com o objeto de estudo. Para além da intenção, percebe-se a necessidade de mergulhar em distintas nuances pelas quais o objeto se manifesta, sob o olhar cauteloso de quem o observa ou tenta investigar. Nesse sentido, este capítulo buscou trazer os estudos que discutem o ensino da leitura e da escrita nos grupos escolares no âmbito da pesquisa acadêmica. Buscamos construir o estado do conhecimento sobre essa temática com a intenção de verificar aspectos em que esses estudos se aproximaram do nosso e, em especial, os pontos em que divergiram.

O objeto parece ser singular, *sui generis*, passível de uma análise que, talvez, possa ser comum a todo pesquisador (ou não). Apesar da aparência ímpar, um mesmo objeto se manifesta sob diversas dimensões, talvez impossíveis de serem apreendidas sob um mesmo olhar, uma mesma perspectiva, dada sua multiplicidade de manifestações, o que requer determinação e foco no objetivo a ser perseguido. Os trabalhos que constituíram este capítulo apresentaram

resultados que conduziram nossa pesquisa a novas reflexões e análises, contribuindo para esclarecer nossa tese de estudo.

Para construir este capítulo, uma pesquisa às bases de dados que consagram trabalhos desenvolvidos dentro da temática abordada nesta tese, permitindo observar “outros olhares” sobre um mesmo objeto, torna-se premissa básica para apreender os diferentes espectros de um mesmo objeto, bem como a grandeza pela qual ele se manifesta, a partir de perspectivas diferentes de tentativas de sua apreensão.

6.1 Incursão nas bases de dados: critérios de inclusão, exclusão e seleção de teses de doutorado e dissertações de mestrado

Considerando o volume de trabalhos acadêmicos produzidos acerca dos processos constitutivos de aquisição da leitura e da escrita, com recorte temporal na década de 1960, optamos por consultar livros físicos e algumas bases de dados, cientes de que inúmeros trabalhos continuam sendo produzidos dentro do universo conceitual no qual tentamos nos infiltrar e que, dada a limitação de tempo para a conclusão desta tese, torna-se impossível acessar tudo que é produzido sobre a história da aquisição da leitura e da escrita nos grupos escolares brasileiros e, sobretudo, mineiros. Salientamos que a busca realizada teve como foco a seleção de dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Buscar o material bibliográfico para a escrita deste capítulo exigiu visitas virtuais ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), e ao *Google Acadêmico*. Além dessas bases de dados, foram consultadas e utilizadas obras físicas que trazem, em seu conteúdo, discussões sobre os grupos escolares de Minas Gerais e a história da alfabetização dentro desses espaços educativos.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD-Capes) foi o primeiro acervo virtual consultado. Em 01/02/2020, esse banco de informações digitais havia acumulado 1.207.243 produções acadêmico-científicas, distribuídas entre teses e dissertações. A credibilidade dessa base de dados a elegeu como o primeiro esforço em busca de trabalhos que abordam e discutem o objeto de pesquisa desta tese.

A construção do CTD-Capes foi possível graças à parceria firmada com o Sistema de Disseminação de Informações da Capes (SDI), que planejou, estruturou e implementou o serviço. Os trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes são fornecidos pelos distintos programas de pós-graduação distribuídos em diferentes instituições de ensino

superior do país, públicas, privadas e confessionais, graças aos repositórios institucionais e, sobretudo, a partir da criação da Plataforma de Gestão da Pós-Graduação “Sucupira”, em 27/03/2014, que faz a migração dos trabalhos defendidos em cada universidade brasileira, alimenta o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e disponibiliza aos usuários um enorme patrimônio científico.

A busca teve como parâmetro as variáveis consideradas no propósito desta investigação: história da alfabetização e grupos escolares, circunscritas dentro de um recorte temporal que considera o período de 1960 a 1971.

Os critérios de seleção adotados para filtrar os resultados foram os trabalhos que apresentassem, em seus títulos e/ou nas palavras-chave do resumo, os seguintes descritores: “grupo escolar” e “história da alfabetização”. Inicialmente, todos os trabalhos que apresentassem essas “palavras-chave” em sua estrutura foram considerados.

Os critérios de exclusão selecionados para descartar trabalhos foram: (1) pesquisas realizadas com recorte temporal posterior a 1971/ e (2) trabalhos que, embora contemplassem grupos escolares, não tiveram Minas Gerais como espaço geográfico de investigação.

Ao acessar o CTD-Capes, utilizando os descritores “grupo escolar” e “história da alfabetização”, a plataforma retornou 418 resultados para a busca, elencando trabalhos publicados entre 1996 e 2019, divididos entre dissertações e teses, conforme se observa na Figura 19:

Figura 19 – Trabalhos disponibilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

The image shows a screenshot of the Capes Catalog of Theses and Dissertations search results page. At the top, there is a search bar with the query "Grupo Escolar" e "História da Alfabetização". Below the search bar, the results are displayed. The total number of results is 418. The results are filtered by type, showing 332 Master's theses (Dissertação) and 75 Doctoral theses (Tese). Two specific results are listed:

- LEPICK, VANESSA. **Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 A 1973'** 10/06/2013 265 f. Mesurado em EDUCAÇÃO Instituição de ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA Detalhes
- Cunha, Tânia Rezende Silvestre. **História da Alfabetização de Ituiutaba: Vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado - 1957-1971** 01/02/2011 163 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA Biblioteca Depositária: SISBI - Sistema de Biblioteca de UFU Trabalho anterior à Plataforma Sucupira

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020)

Nota-se uma divergência de informações relacionadas ao quantitativo de obras disponibilizadas no CTD-Capes e o que foi realmente encontrado. Ao somar o número de dissertações de mestrado com a quantidade de teses de doutorado, o resultado encontrado foi 407 trabalhos, e não 418. Um exame mais acurado foi realizado, na tentativa de encontrar informações que justificassem o dissenso dos dados. Para isso, refinamos a pesquisa, inserindo o critério “grau acadêmico” em uma nova busca (Figura 20).

Figura 20 – Trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por grau acadêmico



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2020)

Ao fazer o somatório do quantitativo de teses de doutorado e dissertações de mestrado, notamos que o resultado encontrado foi 429, discordando novamente dos outros dois resultados verificados anteriormente. Portanto, percorrer toda a relação de trabalhos disponibilizados no CTD-Capes tornou-se necessário, antes de anunciar o número exato de obras contido neste banco de dados. A incongruência dos dados exigiu um exame mais refinado das informações para quantificar, exatamente, o número de trabalhos acadêmicos disponibilizados *online* no banco de dados.

Visitamos e conferimos, ano por ano, os títulos dos trabalhos publicados, a partir dos descritores “grupo escolar” e “história da alfabetização”. Realizada esta etapa, encontramos o número exato de teses e dissertações produzidas nos diferentes programas de pós-graduação das instituições de ensino superior brasileiras, tanto públicas quanto privadas e confessionais. O número exato de trabalhos disponibilizados *online* na base de dados foi 417 (Tabela 5), discordando dos outros três quantitativos encontrados anteriormente (418, 407 e 429).

Tabela 5 – Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Ano	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total
1996	3	-	3
1997	1	1	2
1998	-	1	1
1999	2	-	2
2000	2	1	3
2001	3	3	6
2002	5	-	5
2003	11	-	11
2004	4	1	5
2005	16	1	17
2006	12	4	16
2007	23	3	26
2008	23	3	26
2009	19	2	21
2010	21	3	24
2011	18	6	24
2012	25	3	28
2013	21	9	30
2014	23	6	29
2015	25	9	34
2016	29	5	34
2017	27	6	33
2018	14	4	18
2019	15	4	19
Total	342	75	417

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes (2020)

Finalizada esta fase, procedemos aos critérios de exclusão de trabalhos, tendo como parâmetro de eliminação as pesquisas realizadas com recorte temporal anterior a 1961 e posterior a 1971, bem como trabalhos que não tiveram Minas Gerais como *locus* de investigação. Aplicado este filtro, obteve-se o seguinte panorama de trabalhos disponibilizados no CTD-Capes, utilizados na construção do *corpus* do estado do conhecimento (Tabela 6):

Tabela 6 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

(continua)

Ano	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total
1996	-	-	-
1997	-	-	-
1998	-	1	1
1999	-	-	-
2000	-	-	-
2001	-	1	1
2002	-	-	-
2003	-	-	-
2004	-	-	-

Tabela 6 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
(conclusão)

Ano	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total
2005	-	-	-
2006	-	-	-
2007	-	-	-
2008	-	-	-
2009	-	-	-
2010	-	-	-
2011	1	1	2
2012	1	-	1
2013	3	-	3
2014	-	1	1
2015	2	-	2
2016	1	-	1
2017	2	-	2
2018	-	-	-
2019	-	-	-
Total	10	4	14

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes (2020)

Concluída a seleção de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, iniciamos a busca de obras acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que congrega 117 instituições de ensino superior e de pesquisa. Em 04/02/2020, a BDTD disponibilizava 595.386 trabalhos, sendo 438.084 dissertações de mestrado e 157.304 teses de doutorado.

A seleção das obras seguiu os mesmos parâmetros adotados na busca por trabalhos no CTD-Capes: “grupo escolar” e “história da alfabetização”. Ao aplicar esses filtros na busca em todos os campos (título, autor, assunto), a BDTD retornou apenas três trabalhos alinhados aos descritores propostos na busca.

Tabela 7 - Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Ano	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total
2007	1	-	1
2016	1	-	1
2017	1	-	1
Total	3	-	3

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020)

Uma das obras disponibilizadas na BDTD não se enquadrou nos critérios de definição para seleção de trabalhos a serem consultados, pois discute a educação primária no Rio Grande do Norte, tendo como recorte temporal o período compreendido entre 1829 e 1929. Por essa

razão, o trabalho não integrou o rol de obras selecionadas para nosso estudo. Com essa exclusão, obteve-se o seguinte cenário:

Tabela 8 – Trabalhos selecionados na BDTD

Ano	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total
2007	1	-	1
2016	1	-	1
Total	2	-	2

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020)

Encerrando a procura por obras digitais, realizamos uma incursão no *Google Acadêmico*, utilizando os mesmos critérios de inclusão adotados na busca nas duas bases pesquisadas anteriormente: “grupo escolar” e “história da alfabetização”. Com estes descritores, o *Google Acadêmico* retornou 231 trabalhos acadêmicos, em 04/02/2020. Diante da quantidade de resultados exibidos, mais um descritor foi inserido, “Minas Gerais”, e 152 títulos foram exibidos. Percorremos cada um desses trabalhos, procurando em seus títulos, resumos e palavras-chave os descritores perseguidos, na tentativa de filtrar aqueles que realmente pudessem interessar na construção deste capítulo.

Vale ressaltar que o *Google Acadêmico* exibe diversos formatos de trabalhos acadêmicos, isto é, além de teses e dissertações, essa base de dados retorna *papers*, ensaios e artigos científicos. Os artigos científicos, bem como *papers* e ensaios acadêmicos não foram considerados como categoria de trabalho a ser aproveitada, pelo menos nesta etapa do trabalho. Excluídos os artigos científicos, foram encontrados nove trabalhos no *Google Acadêmico*, sendo que alguns deles figuram também no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e/ou na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Tabela 9 - Trabalhos selecionados no *Google Acadêmico*

Ano	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado	Total
2006	1	-	1
2007	1	-	1
2008	1	-	1
2011	2	-	2
2013	1	-	1
2014	-	1	1
2017	1	-	1
2018	1	-	1
Total	8	1	9

Fonte: *Google Acadêmico* (2020)

Diante do aumento constante da produção acadêmica, o estado do conhecimento possibilitará identificar, dentro da temática discutida nesta pesquisa (história da alfabetização nos grupos escolares), quais os assuntos mais ou menos enfocados, quais pesquisadores têm se debruçado sobre esses temas, quais perspectivas metodológicas foram adotadas nessas pesquisas e, sobretudo, apontar as principais contribuições desses estudos para o campo de conhecimento em que pretendemos ampliar a discussão. Apresentamos um quadro demonstrativo dos trabalhos considerados e utilizados na construção do *corpus* bibliográfico desta tese (Quadro 21).

Quadro 21 – Teses e dissertações utilizadas na construção do *corpus* do texto

(continua)

Título	Autor	Grau Acadêmico	Instituição	Ano
Modos de leitura de alfabetizadoras: história, memória e representação	Osmar Ribeiro de Araújo	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2005
Grupo Escolar de Lavras: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais (1907-1918)	Jardel Costa Pereira	Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais	2005
Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão	Edite da Glória Amorim Guimarães	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2006
O Grupo Escolar Honorato Borges em Patrocínio - Minas Gerais (1912-1930): ensaios de uma organização do ensino público primário	Geraldo Gonçalves de Lima	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2006
A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha – Sabará (1907-1916)	Fernanda Cristina Campos da Rocha	Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais	2008
História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931-1961	Andréia Demetrio Jorge Moraes	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2008
História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – 1957-1971	Tania Rezende Silvestre Cunha	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia	2011
História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus - 1955 a 1971	Michelle Castro Lima	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2011
Grupo Escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)	Sandra Maria de Oliveira	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2012
O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962	Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2012
Fragmentos do mosaico escola-cidade-nação: moralidades no Grupo Escolar “João dos Santos” (1930-1946)	Adélia Carolina Bassi	Mestrado	Universidade Federal de São João del Rei	2012
O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)	Juliana Gorette Aparecida Braga Viega	Mestrado	Universidade Federal de Minas Gerais	2012

Quadro 21 – Teses e dissertações utilizadas na construção do *corpus* do texto
(conclusão)

Título	Autor	Grau Acadêmico	Instituição	Ano
Modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973	Vanessa Lepick	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2013
História e memória da alfabetização em Canápolis-MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971	Vanessa Ferreira Silva Arantes	Mestrado	Universidade de Uberaba	2013
História e memória da formação docente em Ituiutaba - MG	Andréia Demétrio Jorge Moraes	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia	2014
Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia, MG - 1962-71	Márcia Silva de Melo Villas Boas	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2015
O grupo escolar de Itaúna: entrelaçando memórias e história da educação primária (1908-1924)	Vânia de Araújo Silva	Doutorado	Universidade São Francisco	2015
A formação das alfabetizadoras do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba - histórias construídas nas teses e dissertações - 1946 a 1979	Michelle Castro Lima	Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia	2015
Grupo Escolar Professora Júlia Kubitschek: modernização na arquitetura e nas concepções educacionais em Diamantina, 1951-1961	Cláudia Elisabeth Baracho	Mestrado	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2016
Considerações sobre a história da alfabetização em Minas Gerais e a participação de Helena Antipoff	Renata Silva Cruz	Mestrado	Universidade Federal de Viçosa	2016
História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971	Monique Adriele da Silva	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2017
Grupo Escolar de Diamantina: implantação e recepção do novo modelo de educação na “Athenas do Norte” - 1907	Renan Eufrázio Assis de Almeida	Mestrado	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2017
A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1974	Talita Costa Alves	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2017
Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Foretan - 1958 a 1974	Geracilda Maria de Oliveira	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	2018

Fonte: O autor (2020)

A partir do levantamento bibliográfico, delineamos e mapeamos os estudos realizados nos últimos anos acerca do objeto de pesquisa deste trabalho, procurando construir um arcabouço bibliográfico que consiga responder o que está sendo pesquisado no campo do conhecimento sobre história da alfabetização nos grupos escolares de Minas Gerais. Objetivamos, também, identificar os pontos de convergência e de divergência entre esses trabalhos e a tese que apresentamos. O estado do conhecimento viabilizou o reconhecimento das metodologias e métodos mais empregados na abordagem dos problemas de pesquisa dos

textos selecionados. Cronologicamente, apresentamos na seção seguinte uma síntese do conteúdo dos trabalhos selecionados para a construção do *corpus* deste capítulo, com foco nos objetivos, metodologias, fontes, resultados e descobertas.

6.2 Grupo escolar e alfabetização: o que dizem as pesquisas

Na dissertação “Grupo Escolar de Lavras: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais (1907-1918)”, Pereira (2005) escreve sobre a educação pública de Minas Gerais nas duas primeiras décadas do século XX, abordando o processo de instituição do Grupo Escolar de Lavras, dentro do contexto da Reforma Educacional empreendida por João Pinheiro, em 1906, procurando reconstruir a identidade histórica da instituição de ensino, a partir de sua inserção dentro um espaço histórico mais amplo, mas que não lhe subtrai sua especificidade dentro de uma realidade macro.

A cidade de Lavras está localizada no sul do estado de Minas Gerais. O caminho metodológico adotado para a realização da pesquisa apoiou-se na utilização e cruzamento de fontes que refletiram a construção da cultura educativa de então, por meio de uma análise interpretativa histórica. O trabalho foca na história das instituições escolares.

O pesquisador utilizou inúmeras fontes históricas, destacando-se os relatórios do diretor do Grupo Escolar de Lavras, relatórios dos inspetores escolares e do Secretário do Interior, o periódico quinzenal criado na instituição de ensino, denominado “Vida Escolar”, os jornais “Folha de Lavras”, “Diário de Lavras”, “Cine Jornal” e “A Gazeta, além de fotografias do cotidiano pedagógico do grupo escolar, cartas, atas e ofícios (PEREIRA, 2005).

A dissertação está estruturada em nove capítulos, agrupados em duas partes. Na primeira, o autor explica as circunstâncias que permitiram e estimularam a criação do Grupo Escolar de Lavras e sua articulação com as novas ideias pedagógicas propaladas pela Reforma João Pinheiro (1906). Na segunda parte do texto, o pesquisador procura discutir as formas pelas quais o novo programa para o ensino primário foi implementado na instituição de ensino, analisando os objetivos educacionais apresentados em cada componente curricular, como os docentes trabalhavam esses conteúdos e de que maneira eram supervisionados pelos inspetores (PEREIRA, 2005).

Foram enormes as contribuições do estudo para a história das instituições escolares. Pereira (2005) elenca suas principais descobertas, afirmando que Firmino da Costa Pereira, o primeiro diretor do Grupo Escolar de Lavras comandou a instituição por 18 anos. Foi relevante

o papel deste diretor, sobretudo em função de ser um defensor dos ideais pedagógicos propalados pelos republicanos nas primeiras décadas do século XX.

De forma inédita, a Reforma Educacional de 1906 reconfigurou tempos, espaços e práticas pedagógicas no interior dos grupos escolares mineiros. O empenho e o trabalho do primeiro diretor do Grupo Escolar de Lavras, Firmino da Costa Pereira, projetaram a instituição no cenário da cidade e conquistaram a simpatia dos governantes estaduais, que a tomavam como um “modelo” a influenciar outros grupos escolares de Minas Gerais a produzirem o sujeito que o Estado e o país aguardavam. Os métodos pedagógicos implantados na instituição eram inovadores, os objetivos educacionais de cada componente curricular eram elaborados pelo diretor e deveriam ser executados pelos docentes. Todo esse trabalho articulado entre os agentes pedagógicos visava à formação do cidadão republicano (PEREIRA, 2005).

Em suas análises, Pereira (2005) descobre, também, que os castigos físicos aos quais os alunos “infratores” das normas, anteriores a 1906, eram submetidos foram substituídos por uma política de reconhecimento e premiação dos alunos frequentes e disciplinados. Antes da instalação do Grupo Escolar de Lavras, a instrução pública primária na cidade estava organizada com a presença de escolas particulares, isoladas e agrupadas. A existência da Caixa Escolar indicou que a maior parte dos alunos da instituição tinham origem em famílias pobres e precisavam ser auxiliados por meio dos recursos provenientes desse fundo, que eram conseguidos por meio de campanhas que o diretor promovia.

Outro estudo, situado no campo da Historiografia da Educação, de autoria de Araújo (2005), intitulado “Modos de leitura de alfabetizadoras: história, memória e representação” amplia a discussão sobre a história da alfabetização. O texto apresentou como proposta discutir os modos de ler e seus diferentes significados para um grupo de cinco professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, Minas Gerais, e suas práticas pedagógicas de leitura em sala de aula, tanto na região urbana, quanto na zona rural. A cidade de Uberlândia está situada na região geográfica conhecida como Triângulo Mineiro.

De cunho qualitativo, o autor optou pela História Oral Temática como método de abordagem e investigação do problema de pesquisa. A dissertação estruturou-se em três capítulos, enfatizando a história e a memória de professoras alfabetizadoras, o que leram e o que leem, seus modos de ler e representar (ARAÚJO, 2005).

No primeiro capítulo o autor abordou algumas correntes que discorrem sobre a constituição dos sujeitos, com foco na relação constituição-linguagem enquanto caminho para compreensão da identidade das alfabetizadoras, proprietárias de suas histórias, construídas no alicerce de seus espaços de ocupação, pessoal, social e profissional. No segundo capítulo foram

analisadas as relações entre os depoimentos das alfabetizadoras com os campos do conhecimento sobre educação, memória e representação. No terceiro capítulo os modos de leitura das professoras alfabetizadoras foram examinados, à luz do referencial teórico construído no capítulo anterior (ARAÚJO, 2005).

Sem generalizar, apesar dos traços comuns que a história das alfabetizadoras guardaram entre si, o autor notou que as narrativas são discursos ímpares que imprimem um significado singular na construção da(s) identidade(s) de cada colaboradora do estudo. Essa(s) identidade(s) resultou(aram) da maneira de conceber a educação e o mundo. Pensar, sentir, dizer e o fazer de cada uma foram os maiores achados da pesquisa, relevantes para a reflexão e transformação das concepções e das práticas pedagógicas (ARAÚJO, 2005).

A escola apresentou posição de destaque nas lembranças e na construção das histórias de vida das alfabetizadoras. Mesmo tratando de memória coletiva, os fatos rememorados não foram os mesmos e, quando o foram, manifestaram-se sob diferentes intensidades e relevâncias, uma vez que os olhares para o passado são mediados pela visão do presente e configuram sentido para as memórias (ARAÚJO, 2005).

A experiência de vida dessas professoras referenciou suas posturas e atitudes de leitoras, o que interferiu em suas tomadas de decisão, não como elementos determinantes, mas como parâmetros suscetíveis de alteração, diante de novas vivências e embates do presente. Portanto, suas práticas pedagógicas não se tornaram reprodutoras de modelos preestabelecidos (mesmo que tenham sido influenciadas por esses modelos), mas construtoras de novas práticas, construídas no dia a dia de cada uma, enquanto processos inacabados (ARAÚJO, 2005).

As alfabetizadoras se recordaram dos procedimentos metodológicos pelos quais aprenderam a ler e escrever, mas não reproduziram essas práticas em suas atividades docentes. A partir dessas experiências, as alfabetizadoras desenharam novos contornos para a prática da leitura, em um movimento não linear, marcado por intensas rupturas de padrões pedagógicos, fundamentando novos modos de se trabalhar com a leitura. Nesta direção, as práticas de leitura resultaram da ação de duas forças que se contrapuseram, o poder instituído e o poder instituinte. O primeiro, uma imposição sujeita a transformações pela ação de pensar e de viver de cada alfabetizadora, e o segundo, campo fértil para o assentamento de um novo espaço e tempo para ler, dimensões construídas e partilhadas com e para seus pares e alunos (ARAÚJO, 2005).

As representações de leitura foram construídas a partir de experiências interpessoais desenvolvidas nos espaços de formação, desde os primeiros contatos com o mundo da leitura, nos ambientes familiares, nos grupos sociais, na igreja, na escola e ao longo da formação acadêmica em um movimento impregnado de constante transformação e significação. As

representações de leitura das alfabetizadores refletiram em seu fazer pedagógico, orientaram a ação docente e contornaram novas opções de leitura, embebidas de experiências pessoais e sociais, tensões e conflitos (ARAÚJO, 2005).

Em sua dissertação de mestrado, intitulada “O Grupo Escolar Honorato Borges em Patrocínio - Minas Gerais (1912-1930): ensaios de uma organização do ensino público primário”, Lima (2006) procurou discutir a história das instituições, investigando o processo de criação e organização do Grupo Escolar Honorato Borges, na cidade de Patrocínio, localizada na região do Alto Paranaíba, Minas Gerais. O recorte temporal apresentado no estudo compreendeu o período de 1912 (ano de criação da instituição) até 1930 (ano de conclusão do edifício escolar).

O trabalho foi organizado em três capítulos, nos quais o autor procurou problematizar os impactos provocados na educação pública de Patrocínio, a partir da iniciativa da oligarquia rural da cidade ao criar o Grupo Escolar Honorato Borges, averiguando possíveis relações entre a criação da instituição de ensino e o processo de expansão da instrução pública mineira que se encontrava em curso durante a Primeira República (1889-1930). Como pressuposto, o pesquisador acreditou, *a priori*, que a instalação do grupo escolar na cidade emergiu como um esforço de modernizar o ensino no município, moldado pelo ideário republicano de educação, assentado nos princípios positivistas (LIMA, 2006).

O estudo objetivou compreender os fatores que contribuíram para a criação do grupo escolar e seu propósito enquanto centro educativo no contexto histórico da cidade de Patrocínio. Outra finalidade da pesquisa relacionou-se com a necessidade de apreensão dos elementos teóricos acerca das representações sociais, cingidas à História das Instituições Escolares, buscando elucidar as singularidades do processo de criação, instalação, organização e funcionamento do Grupo Escolar Honorato Borges, no contexto social da cidade (LIMA, 2006).

Metodologicamente, o trabalho lançou mão do levantamento bibliográfico da temática discutida pela História e Historiografia da Educação Brasileira e de fontes históricas como recortes da imprensa local. Essa opção metodológica permitiu ao autor construir uma compreensão do ideário de educação nacional republicano e do modelo de instituição de ensino representado pelos grupos escolares. A História Oral foi utilizada como procedimento metodológico auxiliar da bibliografia e das fontes documentais (LIMA, 2006).

De acordo com Lima (2006), a implantação do Grupo Escolar Honorato Borges pela elite política local, representou a possibilidade de aumentar o prestígio da oligarquia rural junto ao Partido Republicano Mineiro que, por sua vez, esperava fortalecer suas bases políticas na cidade e região. Assim, a implantação de um grupo escolar na cidade significou, também, a

consolidação da influência da oligarquia patrocínense na sociedade local, juntamente com os parceiros políticos da região e do estado. O executivo municipal de Patrocínio era comandado pela oligarquia agrícola da cidade, que demonstrava preocupação com a necessidade de oferecer educação primária aos munícipes, bem como a formação profissional e a possibilidade de prosseguir com os estudos nos níveis mais elevados de escolaridade.

À guisa da maioria dos municípios mineiros, o sistema de ensino primário em Patrocínio carecia de escolas públicas, panorama típico da educação durante os primórdios da República Velha. Antes da criação do Grupo Escolar Honorato Borges, a “rede” de ensino patrocínense contava apenas com escolas isoladas e particulares, insuficientes para atender à demanda, constituída pelas crianças de famílias mais abastadas da cidade. A falta de vagas em escolas levou as famílias mais abastadas da cidade a procurarem preceptores para educarem seus filhos em casa. Houve, também, a iniciativa de professores que instalaram escolas e ministraram educação primária em suas próprias residências, geralmente em espaços pouco adequados à finalidade educativa (LIMA, 2006).

A criação de um grupo escolar na cidade representava a organização da instrução primária na cidade, mas não havia o prédio para sua instalação. Para contornar, a elite local adquiriu um casarão no centro da cidade, em 1912. Todavia, o prédio não apresentava condições físicas de receber os alunos e desenvolver atividades educativas. As reformas realizadas no prédio, durante dois anos, permitiram reunir as condições necessárias para a implantação e o funcionamento da instituição de ensino, em 1914. O dia 15 de junho de 1914 tornou-se um marco histórico para a sociedade, pois anunciou, oficialmente, o início das atividades no Grupo Escolar Honorato Borges, concebido, inicialmente, para atender as crianças nascidas dentro das famílias da elite local. A criação do Grupo Escolar Honorato Borges imprimiu à cidade a crença em uma nova ordem social, integrada ao projeto de construção de uma nação civilizada e progressista, expressa no ideal e na proposta republicana de construção de um outro Estado, totalmente diverso da concepção de nação defendida pelo Império (LIMA, 2006).

O Grupo Escolar Honorato Borges surgiu no interior das reformas implementadas por João Pinheiro, em 1906. A organização de tempos e espaços de aprendizagem apresentou pouca (ou nenhuma) flexibilidade. O trabalho pedagógico, os conteúdos ministrados, a metodologia de ensino e os objetivos perseguidos convergiram para a construção de um currículo articulado com as normas e a legislação da época, sobretudo aquelas prescritas pela Reforma João Pinheiro (1906). As ideias transitaram pela firme convicção de que a escola era a instituição capaz de impulsionar a sociedade em direção ao progresso (LIMA, 2006).

Segundo Lima (2006), pouco tempo depois da instalação do Grupo Escolar Honorato Borges, o casarão adquirido para alojar as atividades da instituição começou a apresentar problemas de infraestrutura. O jornal “Cidade do Patrocínio” publicou matérias denunciando as fragilidades da infraestrutura do casarão e reivindicou a solução dessas questões. Diante do apoio social, as lideranças do governo estadual visitaram a cidade e anunciaram a construção de um prédio próprio para o desenvolvimento das atividades do grupo escolar. A construção do prédio teve início em 1928 e foi concluída em 1930, quando os trabalhos foram, então, transferidos para as novas dependências físicas da escola.

De acordo com Lima (2006), o prédio suntuoso despertou o interesse de professores formados nas Escolas Normais das cidades vizinhas de Uberaba e Paracatu, que passaram a integrar o quadro docente do grupo escolar e contribuíram decisivamente para a consolidação da proposta de organização do ensino público em Patrocínio. Além dos trabalhos dos professores, Lima (2006) destacou a figura do diretor do grupo escolar, encarregado da administração da instituição e da mediação das relações entre a instituição escolar e o governo do estado, e do inspetor escolar, representante legal do estado e fiscalizador dos processos pedagógicos que eram desenvolvidos no interior da escola.

Os resultados encontrados ao longo da pesquisa revelaram que o Grupo Escolar Honorato Borges foi concebido no seio de um projeto de nação que tinha a república como forma de governo, o liberalismo como modelo de economia, política e sociedade, e o positivismo como doutrina responsável pelo desenvolvimento do país e progresso da humanidade (LIMA, 2006).

Guimarães (2006) apresentou uma nova contribuição sobre a história de vida de professores alfabetizadores em sua dissertação de mestrado. Sob o título “Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão”, a autora situou o trabalho no campo da História Oral de Vida como método de investigação e abordagem da questão de pesquisa. O texto teve como finalidade revelar, analisar e compreender a história de vida dos alfabetizadores investigados, seus processos de alfabetização e de formação inicial e continuada, assim como as estratégias por eles utilizadas no processo de alfabetização das crianças. A autora coletou a narrativa de quatro alfabetizadores de escolas públicas, pertencentes às esferas estadual e municipal, situadas tanto na zona urbana, quanto no meio rural da cidade de Patos de Minas, Minas Gerais, cidade localizada na região do Alto Paranaíba.

A obra foi estruturada em três seções principais. O primeiro capítulo trouxe a fundamentação teórica que sustentou a discussão proposta no trabalho. Neste capítulo, a autora percorreu sobre os princípios e pressupostos teóricos da História Oral, focando a abordagem de

três campos do conhecimento: o campo da História de Vida, o campo da Memória e, por fim, o campo da Representação (GUIMARÃES, 2006).

No segundo capítulo, a pesquisadora dissertou sobre a profissão docente, levando em conta o processo histórico de constituição da profissão docente, seus sujeitos e suas identidades. Ainda nesta seção, a autora trouxe os quatro sujeitos de sua pesquisa e suas narrativas. As histórias de vida dos alfabetizadores permitiram à autora fazer suas análises e construir o perfil de identidade docente de seus colaboradores, assim como as marcas que a profissão docente deixou em suas vidas (GUIMARÃES, 2006).

O terceiro capítulo da dissertação concentrou-se na história da alfabetização, nos processos de formação (inicial e continuada) para a alfabetização e a articulação entre teoria e prática, de que forma esses professores construíram seus saberes e suas práticas enquanto seara de constituição da identidade docente. Ainda nesta seção, a vida e a profissão de alfabetizador foram discutidas no campo da subjetividade humana. Para encerrar a discussão teórica, a história de vida dos alfabetizadores investigados foi revelada em narrativas orais, o que permitiu à pesquisadora compreender e explicar seus pressupostos, consolidar o estudo e tecer suas considerações finais (GUIMARÃES, 2006).

A percepção individual de cada alfabetizador correspondeu ao olhar que cada um tem sobre a memória coletiva, isto é, a visão pessoal de cada alfabetizador acerca de sua prática docente contribuiu para que ele compreendesse o espaço vivido, as atividades desenvolvidas e as representações construídas pelo grupo. A escola teve importante significado para a vida dos alfabetizadores. Esse espaço de formação humana permitiu aos professores rememorem o princípio de seus processos de escolarização, apesar das lembranças terem se manifestado de formas distintas entre os colaboradores da pesquisa (GUIMARÃES, 2006).

Essa heterogeneidade de lembranças e significados ligou-se às diversas formas de “enxergar” o passado, a partir de um olhar que se constrói no presente, mesmo que essas lembranças particulares tenham sido elaboradas, também, a partir de uma dimensão coletiva. Grosso modo, os sujeitos da pesquisa rememoram os mesmos eventos de seus processos de alfabetização, porém, as posturas vivenciadas nem sempre foram reproduzidas uniformemente. As memórias apresentaram conformações que lhes permitiram insurgir o que foi lembrado, configurando-se como pontos que podem ser desatados, favorecendo novos olhares, ensejando novas reflexões e percepções acerca de um evento passado, aparentemente finito em sua interpretação (GUIMARÃES, 2006).

As experiências iniciais dos alfabetizadores foram experiências complexas, dadas as condições variadas de dificuldades cognitivas ou disciplinares. Apesar de as vivências iniciais

com as classes de alfabetização terem sido menos ou mais fatigantes, o real e o ideal se enfrentaram. Para contornarem e/ou superarem o obstáculo inicial e construírem suas próprias práticas pedagógicas, os alfabetizadores puderam contar com a partilha de experiências com outros alfabetizadores, com as aprendizagens adquiridas em aulas práticas no magistério, pesquisas em livros, cursos de formação continuada, apoio da diretora da escola e, também, com a capacidade inventiva de cada um, ao criar material de leitura alternativo para as crianças (GUIMARÃES, 2006).

Não obstante, as trajetórias, vivências e experiências deixaram marcas nos alfabetizadores. Por sua vez, estas marcas imprimiram sinais nos feitos dos alfabetizadores e terminaram por impregnar de rastros a própria vida dos docentes e suas tomadas de decisão (GUIMARÃES, 2006).

Entre os achados teórico-empíricos alcançados pela obra, destacou-se a descoberta de uma figura masculina no exercício da alfabetização por quase trinta anos, mesmo em um contexto de feminização da docência no ensino primário e, especialmente, no exercício de ensinar a leitura e a escrita às crianças. Apesar do texto não ter nenhuma intenção de discutir questões de gênero na composição da profissão docente de alfabetizador, o encontro com este professor, um dos quatro participantes da pesquisa, permitiu à autora confirmar que mesmo circunscrita no universo culturalmente feminino, a didática varonil também deu sua contribuição para a alfabetização, pelo menos até a metade do século XX (GUIMARÃES, 2006).

O elevado índice de reprovação no 1º ano do curso primário em um grupo escolar e os impasses na implementação das mudanças educacionais propostas pela Reforma João Pinheiro, de 1906, constituíram questionamentos que levaram Rocha (2008) a desenvolver a dissertação, intitulada “A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha – Sabará (1907-1916)”. Com foco na discussão da cultura e práticas escolares como viés de análise, a obra apresentou natureza qualitativa e descritiva.

A pesquisa analisou o rendimento escolar dos alunos do Grupo Escolar durante sua primeira década de existência (1907/1916), no ano seguinte à promulgação da Lei 439/1906, que reformou o Ensino Primário, Normal e Superior em Minas Gerais. Tomando esse contexto como ponto de partida, a autora procurou desvelar os elementos impeditivos ou que obstaculizavam a conclusão do ensino primário e sua possível relação com a dificuldade de consolidar das mudanças introduzidas na educação primária a partir da Reforma João Pinheiro. A análise de documentos como livros de matrículas, atas de exame final dos alunos e relatórios

de inspetores e diretores do grupo escolar investigado delineou o percurso metodológico adotado para o estudo (ROCHA, 2008).

Tendo a cultura e as práticas escolares como pano de fundo para as análises empreendidas, o texto da dissertação foi organizado em três partes. No primeiro capítulo, a pesquisadora contextualizou o surgimento dos grupos escolares em Minas Gerais no bojo da Reforma João Pinheiro, considerando essas instituições educativas como a expressão modelar do ensino primário, circunscritas em um contexto ditado pelo Programa de Ensino, componentes curriculares e exames prescritos e exigidos pela legislação em vigor (ROCHA, 2008).

Os registros, o cotidiano e a rotina escolar da instituição analisada foram apresentados no segundo capítulo. Nessa parte do trabalho, a autora trouxe dados coletados nos livros de matrícula: quantitativo de alunos matriculados, por idade, sexo e nível socioeconômico. O itinerário escolar dos alunos foi apresentado, e o número de aprovados e reprovados, analisado. As práticas pedagógicas e os exames finais foram considerados como variáveis decisivas na trajetória escolar das crianças, o que indicou sinais da Reforma João Pinheiro na cultura e na *práxis* docente da época. A pesquisadora ressaltou uma organização didática da educação primária bastante peculiar na instituição: o ensino primário de cinco anos, em oposição aos quatro anos prescritos na reforma. O acréscimo de um ano ao ciclo formativo da educação primária deveu-se ao desdobramento do 1º ano em “1º ano atrasado” e “2º ano adiantado”. Essa adaptação do tempo escolar ligou-se ao fato da necessidade de cumprir o novo programa de ensino proposto, sobretudo em relação ao ensino da leitura e da escrita (ROCHA, 2008).

No terceiro capítulo o perfil das professoras que ensinaram no Grupo Escolar Paula Rocha, bem como seus processos de formação balizados pela Reforma João Pinheiro foram trazidos para o texto. Essa análise se fez importante, pois permitiu à pesquisadora construir sua perspectiva de compreensão das práticas escolares exercidas na instituição. O inspetor escolar e a diretora escolar assumiram a representação do Presidente do Estado na instituição. O papel desses atores consistiu na fiscalização das atividades desenvolvidas pelas professoras e no cumprimento das determinações prescritas no texto da Reforma Educacional de 1906 (ROCHA, 2008).

Ao perseguir as metas ditas na Reforma João Pinheiro e tentar se adequar às mudanças, as professoras e a diretora produziram uma cultura escolar própria (e complexa) no interior do Grupo Escolar Paula Rocha. Trajetórias malsucedidas, representadas pela não conclusão do 4º ano do ensino primário (em função da deserção escolar) e o expressivo número de reprovações no 1º ano, marcaram a cultura escolar da instituição em sua primeira década de

existência. Embora tenha havido a preocupação em atender às determinações impostas na reforma, o cumprimento parcial do programa de ensino e a não adoção dos métodos intuitivo e mútuo para ensinar foram recorrentes no cotidiano do grupo escolar, o que evidenciou contrapontos entre o prescrito e o executado (ROCHA, 2008).

Mudanças consistentes nem sempre são produzidas de imediato, por força de lei. Elas exigem tempo de adequação e não rompem, instantaneamente, com uma realidade histórico-social. As professoras que atuaram no Grupo Escolar Paula Rocha eram egressas das escolas isoladas e estavam acostumadas com as metodologias daquela realidade. Romper, drástica e definitivamente, com aquele paradigma metodológico não foi tarefa simples. Todavia, não bastou analisar o fenômeno da não conclusão do ensino primário e da elevada taxa de retenção no 1º ano a partir de uma visão simplista e determinante, que recaiu sobre apenas uma variável. A pesquisadora buscou compreender o fenômeno a partir da combinação de vários fatores que atuaram, simultaneamente, para a produção da cultura escolar na instituição. Para além da dificuldade das professoras na incorporação dos novos métodos de ensino, podem ser citados como fatores que influenciaram e engendraram essa cultura escolar: a idade dos alunos e a dificuldade das famílias (sobretudo financeira) em auxiliar a escolarização de seus filhos (ROCHA, 2008).

Moraes (2008) trouxe sua contribuição para a Historiografia ao apresentar a dissertação “História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931-1961”. O trabalho, inserido nas discussões sobre os processos de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores, procura desvelar saberes e práticas das alfabetizadoras de Ituiutaba, cidade localizada no Triângulo Mineiro. O recorte temporal para as análises da pesquisadora compreende o período de 1931 a 1961.

O estudo, situado dentro do campo da pesquisa qualitativa, optou pela História Oral Temática como percurso metodológico para cumprir o propósito do texto. Por meio da narrativa coletada nos depoimentos de três alfabetizadoras da cidade, a pesquisadora procurou compreender os processos formativos dessas professoras, assim como suas trajetórias históricas no exercício da alfabetização, seus saberes e práticas, contextualizados em um período histórico marcado por intensas transformações na economia, na sociedade e na cultura (MORAES, 2008).

O texto da dissertação foi organizado em três partes. No primeiro capítulo a autora reuniu os elementos necessários para justificar sua opção metodológica. Para isso, transitou pelos conceitos de história, historiografia e memória como caminhos adequados para conduzir o estudo. Ainda nesta seção, a pesquisadora abordou a importância da História Oral como fonte

confiável e singular na reconstituição do passado, apresentou o elenco das professoras participantes do estudo e como se deu a construção de seus diálogos com as depoentes (MORAES, 2008).

Na segunda seção da obra, a autora versou sobre a educação primária no Brasil e o processo de formação de professores na Escola Normal como caminho para compreender, tanto o lugar, quanto as circunstâncias em que aconteceram os estudos iniciais das professoras alfabetizadoras da cidade de Ituiutaba. Com esse propósito, a pesquisadora transitou pelas ideias de educação do período colonial, imperial e chegou à época republicana. Trouxe para o texto aspectos importantes da legislação e do pensamento educacional que circulou no país, da colônia à república (MORAES, 2008).

O surgimento das primeiras escolas no município de Ituiutaba e o magistério como caminho de profissionalização foram discutidos na terceira parte do texto. O papel desempenhado pelos centros de formação de professoras, como a Escola Normal de Uberlândia, o Instituto Marden, de Ituiutaba, e a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte foi apresentado como os primeiros espaços onde se deu a formação das professoras ituiutabanas (MORAES, 2008).

A fundamentação do trabalho encerrou-se no capítulo quatro. Nesta seção, a pesquisadora construiu, por meio do cruzamento das teorias e das narrativas coletadas, as trilhas e caminhos que as professoras alfabetizadoras percorreram para construir a cultura escolar, seus saberes e suas práticas de ensino da leitura e da escrita. Enquanto profissionais, as alfabetizadoras foram construídas na e pela prática docente cotidiana, na qual a escola rural deu importante contribuição para esse processo constitutivo, tanto da identidade docente, quanto da cultura escolar (MORAES, 2008).

Entre suas descobertas, a autora relatou que a identidade docente é o resultado de uma trama tecida por muitos fios que se ligam a experiências, vivências e convivências. Ao analisar a legislação que regeu a educação ao longo da história brasileira, a pesquisadora afirmou que durante séculos a educação esteve a serviço exclusivamente das elites. Salientou que foi grande a dificuldade encontrada pelas famílias para alfabetizar os seus filhos, uma vez que por muito tempo o ensino foi ministrado por professores e escolas particulares, o que privou a maior parte da população brasileira de acessar o mundo da leitura, da escrita e dos números (MORAES, 2008).

O retardo na criação das escolas normais públicas em Ituiutaba (as primeiras eram particulares) provocou a ocupação do espaço do magistério por uma grande quantidade de professoras leigas. Embora no período considerado no estudo as professoras tenham convivido

com as metodologias de ensino disseminadas, suas experiências docentes contribuíram para o desenvolvimento de uma nova metodologia de alfabetização, própria e genuína, mas também plural, constituída em várias instâncias e circunstâncias, responsável pela construção da identidade docente das alfabetizadoras (MORAES, 2008).

As práticas experimentadas por professoras alfabetizadoras foram tema de discussão na dissertação “História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus - 1955 a 1971”, de autoria de Lima (2011). Por meio da análise dessas práticas, a pesquisadora construiu uma parte da história da alfabetização de Uberlândia no intervalo temporal compreendido entre 1955 e 1971. Para atingir o objetivo definido para a dissertação, a autora fundamentou seu estudo no aporte teórico construído pela Nova História Cultural e lançou mão de dois recursos metodológicos: a análise das cartilhas utilizadas pelas professoras e a História Oral.

O trabalho foi organizado em três seções principais, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, a autora trouxe o panorama geral dos grupos escolares, circunscritos no bojo do Decreto-Lei 8529/1946 e na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 4024/1961, analisando a importância dessas legislações para a educação primária em Uberlândia, Minas Gerais. Essa seção buscou compreender o contexto no qual os grupos escolares surgiram no Brasil e, especialmente, a criação do Grupo Escolar Bom Jesus, objeto de estudo da pesquisa, levando em conta o cenário mundial do século XX, pulverizado de inovações pedagógicas e contradições no nível teórico das ideias que circulavam na época (LIMA, 2011).

No segundo capítulo foram explicitadas as características e os métodos empregados pelas cartilhas utilizadas na instituição, principal recurso didático na alfabetização da época. A autora discorreu, também, sobre os métodos de alfabetização, discutiu o método sintético, o método analítico e o método eclético (LIMA, 2011).

Na terceira seção da obra, a pesquisadora trouxe os modos de ensinar e aprender a leitura e a escrita no Grupo Escolar Bom Jesus. Para isso, utilizou a História Oral e coletou a narrativa de cinco alfabetizadoras. Versou sobre suas histórias, práticas e saberes. Ainda neste capítulo, a autora abordou o Programa para o Ensino Primário Elementar, fornecido a todas as escolas mantidas pelo Governo do Estado de Minas Gerais (LIMA, 2011).

Apesar da criação tardia (1955), em relação à maioria dos grupos escolares mineiros, o Grupo Escolar Bom Jesus acompanhou os princípios e valores da pedagogia voltada para a higiene, a moral e o civismo, presentes nos ideais dos primeiros grupos escolares. O ensino da leitura e da escrita apoiou-se na utilização das cartilhas. Embora o Decreto-Lei 8460/1945

determinasse que a escolha do livro didático/cartilha fosse uma decisão dos professores, a autora afirma que, na instituição pesquisada, era a diretora que fazia essa seleção, acompanhando as diretrizes emanadas do Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais (LIMA, 2011).

Três cartilhas marcaram a alfabetização no grupo escolar estudado: “O livro de Lili”, “As mais belas histórias – Os três porquinhos” e “Caminho suave”. Em conjunto com o Programa de Ensino Primário Elementar, essas cartilhas defenderam o método global de alfabetização como o mais eficiente e eficaz. Apesar de ser o método adotado e velado pela instituição, a pesquisadora descobriu que, diante da dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever pelo método global, as alfabetizadoras lançavam mão dos métodos silábico ou alfabético (LIMA, 2011).

Antes de dar início ao processo de alfabetização propriamente dito e utilizar o pré-livro, as professoras alfabetizadoras trabalhavam o período preparatório, apresentavam as vogais, consoantes e sílabas simples, além de exercícios de coordenação motora. As professoras afirmaram que essa iniciação auxiliava o processo de alfabetização das crianças (LIMA, 2011).

Em linhas gerais, o Grupo Escolar Bom Jesus seguiu as diretrizes definidas no Programa de Ensino Primário Elementar para a alfabetização, mas as narrativas das professoras trouxeram uma dicotomia entre o prescrito e o executado, uma oposição entre o receitado e o praticado. Em sala de aula, o método sintético e o método alfabético se sobrepuseram ao método global, defendido no programa de ensino oficial. Essa contraposição justificou a adoção de duas cartilhas, uma que utilizava o método global e outra que adotava o método silábico ou o alfabético (LIMA, 2011).

Durante o 1º ano primário, período da alfabetização, todos os alunos deveriam adquirir a habilidade de ler fluentemente (sem soletrar) e escrever adequadamente. A grafia correta dos alunos constituiu uma prática e uma exigência geral na instituição. A promoção para o 2º ano dependia de um exame realizado pela diretora ou vice-diretora, no qual era “verificado” se o aluno lia fluentemente e escrevia corretamente (LIMA, 2011).

Na tese “História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado - 1957-1971”, Cunha (2011) procurou revelar um fragmento da história da alfabetização naquele grupo escolar por meio da análise de práticas vivenciadas por duas professoras-alfabetizadoras, uma diretora e duas alunas. O ambiente pesquisado, situado na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, faz parte da região do Triângulo Mineiro. O período de 1957 a 1971 circunscreveu o tempo histórico recortado para o estudo.

O estudo, que buscou revelar práticas e métodos de ensino da leitura e da escrita no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, teve cunho qualitativo e descritivo. Como opção metodológica, a pesquisadora articulou as fontes documentais e a História Oral como recursos intercomplementares. As principais fontes documentais consultadas que subsidiaram o trabalho foram cartilhas, atas, leis e livretos (CUNHA, 2011).

Para conduzir sua pesquisa, a autora buscou nos relatos dos cinco participantes do estudo evidências de como foi construída a história da alfabetização naquela instituição, dentro do período delimitado para o trabalho. Para isso, a pesquisadora procurou encontrar elos a partir de situações empíricas vivenciadas por diferentes atores sociais: a história de quem ensinou, de quem aprendeu e de quem fez a gestão da instituição e dos saberes lá construídos (CUNHA, 2011).

A pesquisa apresentou uma estrutura composta por três seções primárias. No primeiro capítulo, foi abordada a trajetória histórica da alfabetização no período compreendido entre 1957 e 1971. Para isso, o capítulo contemplou três dimensões da história da alfabetização: a experiência brasileira, em uma dimensão macro, e a partir daí a autora avançou para as trilhas da alfabetização em Minas Gerais, encerrando com o percurso da alfabetização na cidade de Ituiutaba (CUNHA, 2011).

O mesmo caminho de escrita e organização das ideias e da linha de pensamento foi traçado no segundo capítulo. Nessa parte do texto, a pesquisadora trouxe a história da constituição dos grupos escolares no Brasil. Partiu de uma dimensão mais ampla, representada pela sistematização da educação e da escola pública no Brasil, com o surgimento dos primeiros grupos escolares e avançou para a instituição dos grupos escolares em Minas Gerais, com seus programas de ensino no início do século XX. Para encerrar o capítulo, a autora transitou pela história do município de Ituiutaba e terminou com a criação e instalação do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado (CUNHA, 2011).

No terceiro capítulo, a história das cartilhas e os modos de ensinar a leitura e a escrita foram abordados, também perseguindo o mesmo percurso: da escala macro para a dimensão micro. A pesquisadora partiu do contexto brasileiro e avançou para a conjuntura mineira e ituiutabana. Ainda nesta seção, a autora trouxe a origem, a disseminação e as práticas pedagógicas de alfabetização calcadas nas cartilhas brasileiras. Identificou as cartilhas utilizadas no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado e discorreu sobre os métodos sintético (alfabético, fônico, silábico) e analítico (CUNHA, 2011).

Embora a hipótese inicial da pesquisa tenha postulado que a cartilha “Caminho suave” possivelmente foi empregada no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, em função da

grande quantidade de trabalhos que afirmaram que tal cartilha foi amplamente utilizada no Brasil durante a década de 1960, esse pressuposto foi refutado nas considerações finais. As cartilhas mais adotadas pelas professoras alfabetizadoras foram duas: “Cartilha da infância” e “As mais belas histórias” (CUNHA, 2011).

Os métodos de alfabetização alternaram-se ao longo da história da alfabetização, influenciados pelas mudanças na concepção de sociedade ideal. Apesar de problemas conceituais relacionados com a concepção da língua materna que foram encontrados nas cartilhas, as professoras conseguiram alfabetizar seus alunos, porém, de forma acrítica, ou seja, os alunos apresentavam pouca compreensão do que liam ou escreviam. Conhecer as cartilhas e dominar um (ou mais) método(s) de alfabetização, decifrar o código escrito, conhecer as letras, seus sons e as palavras eram as habilidades requeridas para identificar uma boa alfabetizadora naquela época (CUNHA, 2011).

Apesar de exercerem suas práticas no mesmo espaço e tempo histórico, as alfabetizadoras optaram por cartilhas e métodos de alfabetização distintos. Em discordância do método global de alfabetização, prescrito no Programa de Ensino Primário Elementar do Estado de Minas Gerais, as alfabetizadoras preferiram aplicar, paralelamente, o método silábico de alfabetização. A maneira como as professoras foram alfabetizadas influenciou suas práticas de alfabetização (CUNHA, 2011).

Por meio da História Oral, a autora identificou quem foram as alfabetizadoras que colaboraram com a pesquisa e buscou analisar e compreender suas representações, elementos responsáveis pela constituição do perfil profissional dessas professoras. As implicações decorrentes dessas experiências e representações nas práticas escolares exercidas no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado também foram explicitadas (CUNHA, 2011).

Sob o título “Fragmentos do mosaico escola-cidade-nação: moralidades no Grupo Escolar “João dos Santos”, Bassi (2012) trouxe em sua dissertação de mestrado uma boa contribuição para a História da Educação ao analisar e discutir as práticas e representações morais aplicadas naquele grupo escolar, instalado em 1908 na cidade de São João del Rei, localizada no Campo das Vertentes, no sudeste de Minas Gerais.

O período de 1930 a 1946 configurou o delineamento temporal do estudo, justificado pela autora em função da expansão do acesso à instrução primária, em especial nos grupos escolares, e também pelos calorosos debates travados sobre a escola pública naquela época, durante o Estado Novo (BASSI, 2012).

A pesquisadora salientou, também, que esse recorte temporal se caracterizou pela influência do pensamento pedagógico conhecimento como “entusiasmo pela educação”⁹⁵ e o consequente embate no campo das ideias e correntes educacionais.

O texto tem arcabouço teórico fundamentado na História Cultural. A metodologia selecionada pela pesquisadora envolveu a revisão documental como base metodológica principal, a iconografia e a História Oral como metodologias complementares. Com esse desenho para a dissertação, a autora utilizou fontes documentais representadas por um caderno de caligrafia, atas de exame, boletins, jornal produzido por professores e alunos, fotografias, legislação educacional, recortes da imprensa local e narrativas de ex-alunos da instituição (BASSI, 2012).

A estrutura do trabalho organizou-se em três capítulos, nos quais a autora procurou sistematizar o seu texto, fundamentá-lo teoricamente, discutir e responder às perguntas da investigação, consubstanciadas no seguinte problema de pesquisa: qual era o modelo moral difundido no Grupo Escolar João dos Santos e quais práticas pedagógicas foram exercidas para difundí-lo? (BASSI, 2012).

A legislação, a política educacional das primeiras décadas do século e a Revolução de 1930 foram analisadas sob a perspectiva da História Cultural para que a pesquisadora pudesse compreender a inserção da cidade de São João del Rei naquele contexto, assim como suas representações, expressas na imprensa local entre 1930 e 1940. A partir das inferências obtidas nessa análise, a autora percebeu a instituição e a organização dos grupos escolares no Brasil, na cidade de São João del Rei e, sobretudo o caso específico do Grupo Escolar João dos Santos (BASSI, 2012).

Um traço importante encontrado nesta dissertação refere-se ao processo de formação do cidadão, a partir de uma dualidade curricular moral: laica e católica, coexistindo no interior do grupo escolar e permeando as atividades educativas desenvolvidas naquele espaço educativo. Por um lado, o ensino religioso (católico), explicitamente contemplado na legislação educacional brasileira. Por outro, o ensino moral laico, preceituado nos currículos escolares de Minas Gerais (BASSI, 2012).

⁹⁵ O clima de calorosa efervescência ideológica, mas com frágil construção teórica, tomou conta do discurso dos intelectuais da elite brasileira e atingiu a pauta da educação no fim do Império Brasileiro (1822-1889). Esse período foi marcado pela disseminação das ideias contidas em uma corrente educacional conhecida como "entusiasmo pela educação". Nascida no final da década de 1880, o entusiasmo pela educação foi uma doutrina caracterizada pela expansão da rede escolar no país, sem preocupação imediata com a qualidade do ensino que era ofertada. Para seus defensores, erradicar o analfabetismo no Brasil significava, basicamente, ampliar o sistema de educação (NAGLE, 2001).

Apesar das ideias divergentes no campo imaterial responsável pela formação do cidadão ideal no interior do grupo escolar, em meio às representações e atividades educativas, as duas vertentes (laica e religiosa) acabaram apresentando um traço comum, que foi a constituição, a formação de um sujeito dócil, temente, disciplinado e obediente. Para a autora, a moral laica, estatal, fundamentou-se na disseminação de valores cívicos e patrióticos, incluindo a noção do trabalho como prática regeneradora do homem, enquanto a moral católica alicerçou-se na difusão do temor a Deus, devoção à Virgem Maria e virtudes religiosas a serem adquiridas (BASSI, 2012).

Para a construção da nação moderna, os grupos escolares emergiram como um “canal” eficaz para escoar as ideias e levar adiante o projeto de república pretendido pelos republicanos, tornando-se corresponsáveis do Estado nesta empreitada. O movimento transformador da sociedade brasileira deveria transitar pelos grupos escolares, encarregados de “reconstruir” o cidadão, formando um “novo” sujeito: civilizado, patriota, trabalhador e dotado de temor a Deus. Com essas qualidades, o cidadão seria capaz de regenerar o país. Tais representações foram verificadas na circulação dos jornais locais (BASSI, 2012).

A organização da instrução primária nas primeiras décadas da república não se efetivou de forma regular e homogênea no Brasil, nem em Minas Gerais. A instituição dos grupos escolares, em substituição às escolas isoladas, representou um novo alento para a educação brasileira ao desenvolver suas atividades em espaço próprio, dotado de infraestrutura adequada e concebido com a finalidade exclusiva de estabelecer, a contento, as atividades educativas impregnadas de representações (civis e religiosas) que culminaram no seu papel central de salvar a sociedade e a pátria brasileira. Essas representações, fortalecidas durante a Era Vargas (1930-1945), conferiram ao exercício do magistério primário, a função de civilizar o país em aliança com outras forças, como o Estado e a Igreja (BASSI, 2012).

Em sua dissertação de mestrado, denominada “Grupo Escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)”, Oliveira (2012) fez uma análise da legislação educacional publicada entre 1906 e 1924, buscando reconhecer as modificações empreendidas nos grupos escolares de Minas Gerais e seus impactos no cotidiano dessas instituições de ensino. O texto foi organizado em três capítulos. A metodologia adotada pela autora compreendeu a pesquisa bibliográfica e a revisão documental de decretos, leis e regulamentos, nos âmbitos federal e estadual, além de mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais.

Os grupos escolares surgiram no estado de São Paulo, em 1892, no bojo das transformações políticas empreendidas pelo governo republicano. Em Minas Gerais, a

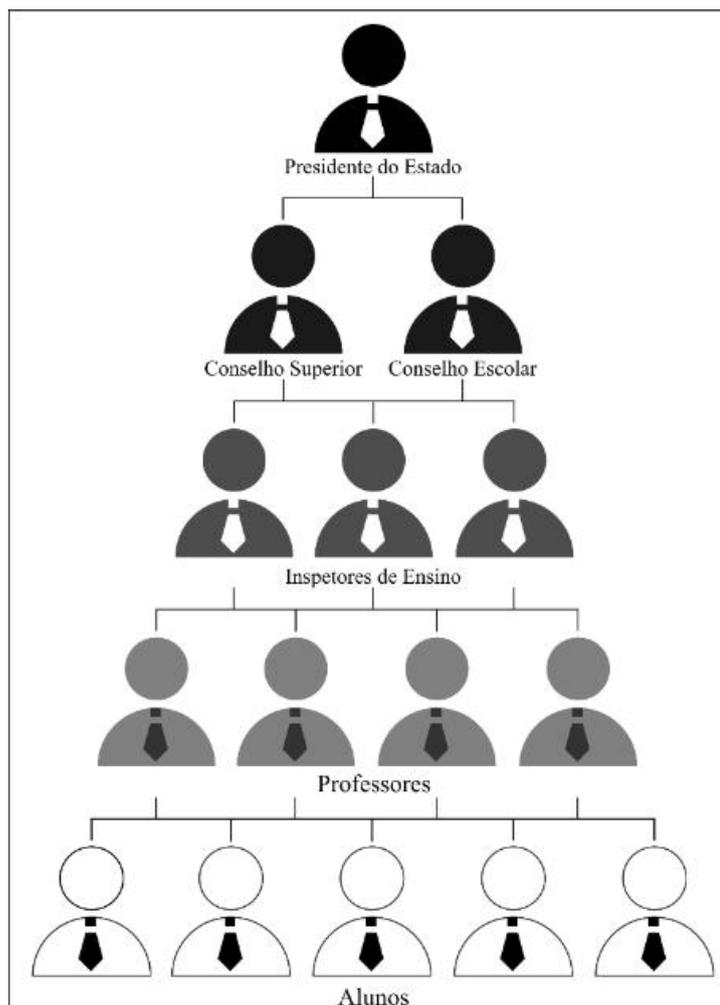
implantação de grupos escolares veio precedida de grandes debates no interior da Assembleia Legislativa. O foco das discussões realizadas pelos políticos de então incluía a infraestrutura inadequada das escolas e o despreparo dos docentes, o que desaguava nas altas taxas de analfabetismo (OLIVEIRA, 2012).

Em 1906, João Pinheiro propôs a Reforma do Ensino Primário, Normal e Superior em Minas Gerais e implementou as medidas necessárias para combater o analfabetismo, especialmente pela obrigatoriedade da educação primária. As escolas isoladas foram reunidas em grupos escolares. Entre medidas mais gerais, a reforma introduzida por meio da Lei 439, de 28 de setembro de 1906, preconizou também as diretrizes básicas para a instituição, implantação, organização e funcionamento dos grupos escolares no estado, assim como estabeleceu a estrutura do quadro de funcionários e as atribuições a serem cumpridas por cada classe profissional, dentro dos grupos escolares (OLIVEIRA, 2012).

As funções/papéis a serem desempenhados por cada uma das três categorias de funcionários (inspetor, diretor e professor) eram bem definidos e articulados entre si, propugnando para o sucesso da instituição de ensino que acabava de surgir no cenário educacional. Ao professor, formado no seio da Escola Normal, cabia a função de buscar a adaptação do aluno às transformações que passavam a vigorar dentro do grupo escola, assim como estabelecer vínculos entre a escola e as famílias, disseminando saberes e valores, tanto morais, quanto culturais. Ao diretor, pessoa de destaque na sociedade local, era atribuído o papel de administrador das atividades desenvolvidas dentro da instituição, fazer a gestão e a solução de conflitos internos e, paralelamente, mediar a relação grupo escolar e governo estadual. O inspetor de ensino era o representante legal do Governo do Estado junto aos grupos escolares. Ao inspetor de ensino, era atribuída a função de fazer cumprir as leis e normas emanadas da Secretaria do Interior, além de fiscalizar as atividades educativas (OLIVEIRA, 2012).

O aluno, situado na base da pirâmide hierárquica da organização do grupo escolar, era concebido como sujeito a ser “construído”, social, moral e historicamente, em consonância com os ideais republicanos de cidadania. Na época, acreditou-se que, em seu processo formativo, o aluno educado nos grupos escolares mineiros se transformaria em um defensor da República. Deveria apreender hábitos de higiene e saúde, boa conduta e bons costumes e, sobretudo, os valores morais, responsáveis pela construção de uma nação pautada na ordem e no progresso. Esses preceitos estavam intrinsecamente ligados ao ideário republicano de edificar a modernizada sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2012).

Figura 21 – Hierarquia nos grupos escolares



Fonte: Adaptado de Oliveira (2012)

A Escola Normal, responsável pela formação dos professores que atuavam nos grupos escolares também se adaptou às reformas legais. As práticas pedagógicas e a cultura escolar produzida e consumida nessas instituições de formação, atuaram em quatro pilares básicos, considerados fundamentais para a construção do perfil do novo professor, que deveria se adequar e se integrar à nova organização escolar que se instaurava: conhecimento, métodos de ensino, didática e disciplina (OLIVEIRA, 2012).

A pesquisadora percebeu, em suas conclusões, que as reformas educacionais empreendidas no período considerado na dissertação, provocaram transformações nos papéis desempenhados pelos diferentes segmentos profissionais que atuavam no interior dos grupos escolares. Essas alterações desencadearam modificações significativas na estrutura hierárquica da educação e a consequente burocratização do sistema de ensino. A legislação se articulou aos interesses republicanos que, por sua vez, concebiam a educação como a estratégia mais

adequada para colocar em prática um projeto de Estado moderno e desenvolvido, assentado em bases políticas, econômicas e sociais consideradas progressistas para a época (OLIVEIRA, 2012).

Durante a Primeira República (1889-1930), dada a grande quantidade de reformas anunciadas pelo governo federal, percebeu-se uma constante ruptura e descontinuidade de ideias e processos iniciados. Em relação ao quantitativo de temas abordados na educação, a primeira constituição republicana, datada de 1891, superou a constituição de 1824, porém não pode ser considerada transformadora do cenário educativo de então. No que concerne à educação, ressaltou-se o caráter laico e a liberdade do ensino que ele trouxe, pois, os republicanos acreditavam que novas ideias seriam fundamentais para alicerçar um provável desenvolvimento do país, colocando-o no rol das nações mais avançadas (OLIVEIRA, 2012).

É dentro desse contexto que as escolas isoladas sucumbiram, dando lugar a um novo cenário. É nesse horizonte de transformações das estruturas social, política, econômica e cultural que se configuraram e emergiram os grupos escolares. Ao dismantelar as escolas isoladas e propor uma nova organização educacional que as substituísse, o governo republicano transferiu para os entes da federação, a tutela dos grupos escolares. Portanto, cada estado se responsabilizou pela organização de seus sistemas de instrução primária, criação e manutenção dos grupos escolares e da legislação à qual eles se circunscreveram. Os resultados dessa transferência de poder político sobre a instrução primária acarretaram resultados desiguais. As diferenças regionais interferiram no projeto de expansão da instrução primária pública e impediram uma homogeneidade educativa no cenário nacional (OLIVEIRA, 2012).

A dissertação “O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962”, cuja autoria é atribuída a Souza (2012), teve como propósito investigativo analisar o processo de instalação do Grupo Escolar Minas Gerais, na cidade de Uberaba, Minas Gerais, município do Triângulo Mineiro. A autora escreveu sua dissertação de mestrado organizando-a em duas partes que se desdobraram em quatro capítulos. A pesquisadora discorreu sobre as vivências pedagógicas experimentadas no grupo escolar, nos primeiros anos em que ele foi implantado. Apesar de ter sido criado em 1927 e a construção concluída em 1930, o grupo escolar iniciou suas atividades educativas somente no ano de 1944. A metodologia empregada na elaboração da pesquisa incluiu as seguintes fontes históricas: jornais da cidade, atas de reunião da Câmara Municipal, relatórios do prefeito e do inspetor de ensino, além de atas de reuniões pedagógicas.

Em suas primeiras buscas, a pesquisadora percebeu um hiato entre a entrega do prédio e o princípio das atividades de ensino e decidiu investigar os motivos que poderiam justificar o

interstício que impediu o grupo escolar de desenvolver suas atividades durante 14 anos. Outra inquietação que moveu a autora a aprofundar seus estudos e esforços em busca da verdade relacionou-se com a tentativa de descobrir quais as estratégias que o município lançou mão para atender à demanda educacional, uma vez que a cidade possuía apenas um grupo escolar. Paralelamente, a autora empreendeu esforços para tentar descobrir a conexão existente entre as lideranças políticas locais, estaduais e federais e sua influência nos assuntos educativos da cidade. Para conhecer a rotina educativa do grupo escolar, as atas das reuniões pedagógicas realizadas no período de 1944 a 1962 foram consultadas e analisadas, à luz do referencial teórico construído pela pesquisadora (SOUZA, 2012).

Entre os principais achados da autora, encontra-se o fato de o Grupo Escolar Minas Gerais ter sido administrado durante 18 anos, ininterruptamente, por Esmeralda Rocha Bunazar. Constatou-se, também, que as práticas pedagógicas estavam impregnadas de cunho religioso e disciplinar, temáticas recorrentes nas discussões realizadas pelos professores durante as reuniões pedagógicas. Por fim, a autora observou que a procrastinação para o início das atividades educativas na instituição pesquisada foi resultado de um acordo firmado entre as lideranças políticas, ao ceder o prédio escolar para o Batalhão da Força Pública Mineira, que o devolveu para as finalidades educativas, razão de sua criação e construção, somente na década de 1940 (SOUZA, 2012).

Os alunos excedentes que o único grupo escolar da cidade não conseguiu atender (antes da criação do Grupo Escolar Minas Gerais), foram encaminhados às pequenas escolas mantidas pela Prefeitura Municipal de Uberaba. Estas escolas estavam localizadas nas regiões urbana, periférica, distrital e rural, o que implicou reconhecer o importante papel da municipalidade na oferta de vagas para a educação primária. Apesar do atendimento insuficiente, o município chegou a atender cerca de 3.500 estudantes anualmente, na década de 1930. A pesquisadora ressaltou, também, o relevante serviço prestado pela diretora do Grupo Escolar Minas Gerais, Esmeralda Rocha Bunazar. Além das atividades inerentes ao cargo, tais como a administração do centro educativo, manutenção da ordem e da disciplina, serviços burocráticos e notariais, a diretora participou ativamente das atividades e do cotidiano pedagógico da instituição, sendo responsável, em grande medida, pela formação pedagógica de seu quadro docente (SOUZA, 2012).

Por fim, a autora destacou que o papel docente extrapolava os limites da instrução acadêmica dos alunos, da formação dos bons costumes e da manutenção da disciplina. A função do professor transitava para além dessas perspectivas e adentrava nas searas da religiosidade

católica, sinalizando que a formação cristã dos estudantes também foi uma atribuição inerente à docência no Grupo Escolar Minas Gerais (SOUZA, 2012).

Incomodada por dois questionamentos iniciais: 1) a partir de quais meios o grupo escolar tornou-se uma instituição genuína de produção do conhecimento, e 2) quais elementos influenciaram o surgimento de um espaço ou de representações para o grupo escolar, Viega (2012) escreveu a dissertação “O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)”. A autora procurou descobrir evidências que permitissem construir soluções para essas indagações. O ambiente investigado foi o Grupo Escolar D. Pedro II, situado na cidade histórica de Ouro Preto, Minas Gerais, localizada na Zona Metalúrgica do estado, em uma região conhecida como Quadrilátero Ferrífero.

O estudo delimitou o período de 1900 a 1920 como recorte temporal. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, adotou como percurso metodológico a análise de fontes documentais, necessária para a produção das informações exigidas para responder às questões propostas pela autora. As fontes consultadas compreenderam: duas obras produzidas no período considerado para o estudo que traziam em seu texto parte da história da antiga capital mineira (Ouro Preto), periódicos locais da época, atas das reuniões da Câmara de Vereadores de Ouro Preto, anais da Câmara de Deputados de Minas Gerais, legislação estadual da época, relatórios de diretores do Grupo Escolar D. Pedro II, relatórios e termos de visita de inspetores de ensino, atas de exame final dos alunos, ofícios e listas diversas. Teoricamente, o estudo fundamentou-se nas noções de representação, produção de lugar e cultura escolar (VIEGA, 2012).

A organização da dissertação apresentou uma estrutura dividida em três partes. No Capítulo I, são trazidas as cenas políticas, históricas e sociais que engendraram a organização da educação primária em Ouro Preto nas duas primeiras décadas do século XX. Ainda neste capítulo, a autora discorreu sobre a substituição das escolas isoladas, denominadas no texto de “cadeiras primárias”, pelos grupos escolares. Finalizando essa seção, foram apresentadas as razões que justificaram a escolha do nome do patrono da instituição de ensino, assim como as consequências da instalação do Grupo Escolar D. Pedro II para a reorganização da instrução primária na cidade (VIEGA, 2012).

No Capítulo II, a pesquisadora fez uma discussão sobre a influência que alguns elementos da cultura escolar exerceram tanto na construção quanto na legitimação do referido grupo escolar no início do século XX. Para isso, o conceito de cultura escolar tornou-se o viés da discussão realizada nesta seção do texto (VIEGA, 2012).

O Capítulo III trouxe a rotina do Grupo Escolar D. Pedro II como temática para a discussão. Nesta parte da obra, foram trazidas as atividades do cotidiano do grupo escolar, tais

como os exames públicos responsáveis por atestar a qualidade dos serviços prestados pela instituição e seu prestígio na sociedade, a distribuição de prêmios e certificações, exposições de trabalhos, festas cívicas e a contribuição dessas atividades para que o Grupo Escolar D. Pedro II construísse sua legitimação enquanto espaço de construção de saberes, bem como a relevância desses rituais escolares para que a cidade de Ouro Preto consolidasse sua importância e seu sentido histórico (VIEGA, 2012).

O Grupo Escolar D. Pedro II, construído em 1908, mas com as atividades iniciadas somente no ano seguinte, não surgiu como uma escola autêntica. Apesar de sua criação legal, sua legitimidade foi construída paulatina e cotidianamente, por meio de atividades que sempre esbarraram em alguns entraves não antecipados na lei que o criou e regulamentou. O processo de produção desse grupo escolar deve muito às ações desenvolvidas não só por aqueles que representavam a instituição, mas por sujeitos de diversas esferas sociais (VIEGA, 2012).

Dentre os obstáculos, tanto para a criação quanto para a legitimação do Grupo Escolar D. Pedro II, são citados os poucos recursos financeiros e a inexistência de um prédio adequado para as atividades escolares. Todavia, percebeu-se que os empecilhos podem ter sido mais políticos que econômicos, o que incluiu a oposição de algumas lideranças políticas de Ouro Preto, contrárias à instalação do grupo escolar na cidade. O fim do vínculo de Ouro Preto com o Império e a perda do *status* provocada pela transferência da capital do estado para a cidade de Belo Horizonte, no início da República, acenaram para essa barreira impeditiva de criação de uma instituição escolar moldada nas formas republicanas (VIEGA, 2012).

O segundo e último regente do Império Brasileiro, D. Pedro II, teve seu nome atribuído como patrono da escola. Este fato caminhou em direção oposta à da maioria dos grupos escolares do país, que recebiam patronos representados pelas personalidades republicanas. Mais do que exaltar o regime imperial e o vínculo de Ouro Preto com o antigo regime, o grupo escolar recebeu este nome em função, também, do nome do prédio onde foi instalado: “Prédio das Escolas Primárias Públicas D. Pedro II” (VIEGA, 2012).

O Grupo Escolar D. Pedro II, de maneira diversa ao que indica a historiografia da educação, não surgiu como uma escola arrojada, equipada com material da cultura escolar e mobiliário adequado, de forma oposta aos espaços insalubres das escolas isoladas, discurso recorrente das autoridades políticas e educadores do final do século XIX e início do século XX. A imprensa local pouco contribuiu para a construção da legitimidade da instituição. A escola viveu problemas relacionados à disciplina, sempre lembrados pelos periódicos da cidade. A infrequência, o baixo rendimento dos alunos e a concorrência com escolas particulares

agravaram a situação do grupo escolar, desaguando na redução do número de matrículas e diminuição de turmas (VIEGA, 2012).

Embora tenha gerado conflito com os inspetores de ensino, uma ação para estimular a assiduidade dos alunos ao grupo escolar baseou-se na flexibilização do tempo escolar. A escola foi forçada a adotar concessões para que os estudantes pudessem frequentá-la, de acordo com suas necessidades, ajustando horários de entrada e saída do estabelecimento e organizando as atividades escolares em dois turnos de trabalho: manhã e tarde. Tal medida não vingou por muito tempo, dada a insatisfação dos docentes que passaram a trabalhar nos dois horários, além da frequência insatisfatória de alunos pela manhã. Dessa forma, a produção da legitimidade do Grupo Escolar D. Pedro II constituiu-se em um processo gradativo e moroso, com percalços oriundos de diversos estratos sociais, sobretudo políticos. Sua legitimidade foi conquistada aos poucos e contou com a colaboração de diversos atores, para além daqueles que integravam o cotidiano da instituição (VIEGA, 2012).

Lepick (2013) desenvolveu a dissertação “Modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973”. Escreveu seu texto organizando-o em quatro capítulos. A autora pesquisou os modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro tendo como recorte temporal o período compreendido entre 1963 e 1973. O referido grupo escolar está situado na cidade de Uberlândia, no Triângulo Mineiro. Em seu estudo, a autora discorreu sobre as representações das professoras sobre a alfabetização, abordando os processos de leitura e escrita naquela instituição de ensino. Como os alunos foram avaliados e quais os materiais didáticos utilizados pelas alfabetizadoras também foram alvo dos esforços da pesquisadora. O trabalho apresentou a História Cultural como base teórica e a metodologia empregada apoiou-se na História Oral Temática e na revisão documental.

O grupo escolar uberlandense alinhou-se aos mesmos ideais verificados nos primeiros grupos escolares implantados no estado de Minas Gerais. As professoras alfabetizadoras obedeciam às prescrições do Programa de Língua Pátria. O Método Global de Contos foi adotado para alfabetizar as crianças, e o material didático utilizado no educandário era “As mais belas histórias”, de autoria de Lúcia Casasanta. Para os alunos repetentes ou que estudavam à noite, as professoras alfabetizadoras empregaram metodologias e materiais didáticos diferenciados daqueles que eram utilizados para os alunos novatos ou que estudavam durante o dia, típicos do método analítico, estabelecido no Programa de Língua Pátria, tais como ditados, composições, treino da ortografia e dramatização, por exemplo (LEPICK, 2013).

A pesquisadora dedicou todo o Capítulo IV de sua dissertação à abordagem das práticas de leitura e escrita no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, transitando pelos modos de pensar

e fazer a prática pedagógica alfabetizadora. Para isso, a autora dissertou sobre as concepções de leitura e escrita no estado de Minas Gerais, analisou o Programa de Língua Pátria, enfatizando seus esforços de análise na leitura, na linguagem oral, na composição e na ortografia. Em seguida, a pesquisadora discutiu as práticas de leitura e escrita por meio dos planos de aula das professoras e a influência da concepção de leitura e escrita da diretora do referido grupo escolar, uma vez que ela influenciou bastante o trabalho pedagógico das alfabetizadoras (LEPICK, 2013).

Além de analisar as concepções e práticas de leitura e escrita das professoras alfabetizadoras que atuaram no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, a dissertação investigou, também, a concepção que a diretora da instituição tinha acerca de alfabetização e como sua ação gestora interferiu no trabalho docente das professoras (LEPICK, 2013).

O Grupo Escolar Clarimundo Carneiro iniciou suas atividades no ano de 1963, ou seja, bem depois da implantação da grande maioria dos grupos criados no estado de Minas Gerais. Mesmo com esse “retardo” em sua instalação, a escola seguiu o ideário dos primeiros grupos escolares, tais como o cultivo da disciplina, a manutenção da ordem, a disseminação e afirmação de valores morais, patrióticos, cívicos e religiosos (LEPICK, 2013).

A leitura e a escrita eram planejadas de acordo com o método prescrito pelo Programa de Língua Pátria, obedecendo ao Método Global de Contos. No processo de planejamento e execução das práticas de ensino e leitura, a diretora do grupo escolar figurava como a principal orientadora das alfabetizadoras e fiscalizadora de todo o procedimento pedagógico (LEPICK, 2013).

A avaliação da aprendizagem dos alunos ocorria mensalmente, por meio de provas escritas, elaboradas pelas professoras alfabetizadoras, sob a tutela e fiscalização da diretora do grupo escolar. Além das provas aplicadas pelas professoras, a Delegacia Regional de Ensino também encaminhava provas elaboradas nesse órgão para serem aplicadas aos alunos. Dessa forma, os alunos eram avaliados duas vezes: pela escola e pelo órgão superior ao qual o grupo escolar estava submetido (LEPICK, 2013).

Uma dissertação desenvolvida também dentro do campo da História e Historiografia da Educação foi apresentada na Universidade de Uberaba. Com o título “História e memória da alfabetização em Canápolis-MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971”, a autoria da obra é outorgada a Arantes (2013). O município de Canápolis está situado na região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais.

O trabalho, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, versou sobre o processo histórico de construção da alfabetização na cidade de Canápolis, levando em consideração o

período situado entre 1933 e 1971. O recorte temporal é justificado pela pesquisadora, que levou em conta o ano de criação da primeira escola do município (1973), enquanto marco inicial do estudo, e 1971, ano de promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal 5692/71, marco histórico final da abrangência temporal do estudo (ARANTES, 2013).

Para alcançar o propósito definido na dissertação, a autora apoiou-se na análise de documentos, obtidos a partir de fontes primárias como as cartilhas de alfabetização utilizadas nas escolas da cidade e documentos encontrados no Arquivo Público Municipal de Canápolis, tais como decretos e leis municipais, regulamentos de ensino, periódicos, livros de posse dos professores, livros de atas de reuniões pedagógicas realizadas nas escolas da cidade, cadernos de planejamento dos professores e diários de classe. O materialismo histórico-dialético foi o método empregado na abordagem do problema de pesquisa (ARANTES, 2013).

O conteúdo da obra está dividido em quatro capítulos. No Capítulo I a autora discorreu sobre a história da alfabetização no Brasil. Partiu do alvorecer do Ensino das Primeiras Letras, avançou para a discussão dos pressupostos da Escola Nova para a alfabetização e terminou tecendo algumas reflexões sobre a construção da leitura e da escrita (ARANTES, 2013).

No Capítulo II, a pesquisadora trouxe elementos históricos e o cenário educacional que permitiram consolidar o processo de alfabetização no estado de Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro (ARANTES, 2013).

As singularidades do município de Canápolis na história da alfabetização e o panorama político e histórico que concedeu à cidade as condições requeridas para implementar suas primeiras escolas de educação primária foram os assuntos abordados no Capítulo III (ARANTES, 2013).

Para encerrar a discussão teórica, a autora traz, no Capítulo IV, a memória da alfabetização de Canápolis, elencando as principais descobertas obtidas com a realização da pesquisa (ARANTES, 2013).

Foi identificada a utilização de três cartilhas de alfabetização: Cartilha da Infância, O livro de Lili e As mais belas histórias: os três porquinhos. Com relação aos procedimentos para ensino da escrita e da leitura, a pesquisadora notou que o método sintético predominou na prática docente de 1930 a 1940, sendo substituído pelo método analítico nas décadas seguintes (1950-1970) (ARANTES, 2013).

Moraes (2014) defendeu seu doutoramento em educação a partir da continuidade de seus estudos realizados no mestrado. Em sua tese, intitulada “História e memória da formação docente em Ituiutaba – MG”, a autora trouxe novas contribuições para a História da Educação,

focando seus esforços na tentativa de analisar e compreender os processos de formação de professoras nas Escolas Normais. Ao longo de sua investigação e da escrita de seu texto, a autora perseguiu três questões: a) Onde e como se constituiu o processo de formação de professores para as séries iniciais no Brasil, em Minas Gerais e em Ituiutaba? b) Que diretrizes pedagógicas nortearam a formação docente do período? c) Qual era o currículo utilizado para a formação docente?

Para alcançar os objetivos elencados e responder às questões da pesquisa, a autora identificou o ideário pedagógico que fundamentou a formação de professores no nível nacional, estadual e ituiutabano, com o intuito de encontrar os elos entre a legislação educacional e as práticas desenvolvidas no interior das Escolas Normais. Paralelamente, a pesquisadora averiguou em que medida tais forças atuaram, tanto sobre o processo formativo dos professores, quanto no exercício de suas práticas pedagógicas, em especial aquelas desenvolvidas na cidade de Ituiutaba, localizada no Triângulo Mineiro (MORAES, 2014).

A pesquisadora optou pela História Oral como método de investigação. Paralelamente, utilizou a revisão documental como metodologia secundária e complementar à História Oral, procurando encontrar pontos de contato e/ou distanciamento entre as narrativas das participantes e os textos e documentos produzidos pela história convencional. O recorte temporal aplicado ao estudo compreendeu o período de 1935 a 1971 (MORAES, 2014).

A fundamentação teórica, discussão e argumentação foram organizadas em cinco capítulos, desdobrados em algumas seções secundárias. O primeiro capítulo da tese foi construído com o propósito de justificar a opção pelas fontes orais, representadas na tese pela adoção da História Oral Temática como principal percurso metodológico. Nesta parte do texto, a pesquisadora discutiu a relevância da memória como elemento catalisador para a recuperação da história e da identidade docente, assim como apresentou os sujeitos da pesquisa (MORAES, 2014).

No segundo capítulo, a autora mapeou as pesquisas que envolveram a formação de professores nas Escolas Normais publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, subsídio para a construção do estado do conhecimento de seu tema de investigação. A pesquisadora deu especial atenção ao estado de Minas Gerais enquanto ente da federação interessado nas pesquisas sobre formação de professores e a situação do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba dentro desse campo do conhecimento (MORAES, 2014).

As circunstâncias e o quadro histórico, social e político que determinaram as bases legais que orientaram os cursos de formação docente, tanto no âmbito nacional, quanto na esfera estadual, foram abordados no terceiro capítulo da obra. Ainda nesta seção do trabalho, a

pesquisa deu especial atenção à formação de professoras com dupla qualificação: a maternidade e a docência enquanto dons inseparáveis, talentos indissolúveis (MORAES, 2014).

No quarto capítulo, a pesquisadora discorreu sobre o ambiente investigado: a cidade de Ituiutaba. Abordou a inserção política do município no contexto sócio-político-econômico estadual e nacional, com ênfase no panorama educacional. Nesta parte do trabalho, as instituições escolares e, sobretudo, as Escolas Normais (públicas, particulares e confessionais), responsáveis pela formação das professoras que atuaram na educação ituiutabana, no período considerado no estudo foram abordadas. As Escolas Normais ofereciam formação docente sob diferentes regimes de estudo (externo, interno e semi-interno) (MORAES, 2014).

O corpo teórico da tese foi encerrado no quinto capítulo, no qual a autora discorreu sobre o currículo e as práticas pedagógicas de formação docente utilizadas pelas Escolas Normais de Ituiutaba, enfatizando o cotidiano das normalistas dentro da perspectiva de formação docente das Escolas Normais da cidade, em que educar e moralizar eram a tônica curricular. Encerrando o quinto capítulo, a pesquisadora reuniu os elementos necessários para fazer suas reflexões e inferências necessárias para a proposição das considerações finais (MORAES, 2014).

O desenvolvimento da educação no município de Ituiutaba avançou lentamente, diante da insuficiência de escolas primárias e da criação tardia de instituições públicas de formação de professores. O Instituto Marden (particular), criado em 1933, foi a única instituição ituiutabana a ofertar a Escola Normal até 1965, quando surgiram outras Escolas Normais na cidade. Todavia, a formação era paga e, por essa razão, não atendia à demanda de professores habilitados. Somente em 1969, o Poder Público Municipal criou a Escola Normal Municipal, gratuita, o que permitiu corrigir a distorção docentes leigos e docentes habilitados (MORAES, 2014).

O estudo apontou que era recorrente o exercício da docência no ensino primário por alunas ainda em processo de formação nas Escolas Normais ou mesmo antes de ingressarem no Curso Normal. Durante o período estudado (1935 a 1971), as Escolas Normais foram as únicas instituições de ensino responsáveis pela formação dos professores que atuaram no ensino primário da cidade, o que descartou a existência de docentes com formação no nível superior atuando na educação primária de Ituiutaba no período considerado no estudo (MORAES, 2014).

A educação elementar em uma região distante do centro urbano é discutida no trabalho intitulado “Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia, MG – 1962-71”. Como sugerido no título, Villas Boas (2015) discutiu a instalação do referido grupo escolar em uma área ocupada, em sua maioria, por “populações pobres e negras”. Antes de trazer o conteúdo discutido no texto, a expressão “pessoas pobres e negras”, impressa no resumo

da obra, chama atenção. Talvez, não faça sentido, aqui, perfilar a semântica dessa expressão, uma vez que as interpretações feitas pelos leitores permitem a eles construir distintas perspectivas acerca de uma mesma temática, que *a priori*, é singular. Sem tentar justificar a pluralidade de interpretações acerca de “pessoas pobres e negras”, mas, partindo da nossa concepção inicial, a expressão “pessoas pobres e negras” refere-se a pessoas pobres que, nem sempre, são negras, e vice-versa. Todavia, ao fazer a leitura da obra, percebeu-se que a autora se referiu à população pobre negra, apesar do grupo escolar não visar ao atendimento apenas dessa classe social, pois a instituição atendeu toda a classe trabalhadora, formada por negros, mas também por pardos e brancos (VILLAS BOAS, 2015).

O estudo apresenta cunho descritivo e abordagem qualitativa. Fundamentado teoricamente na pesquisa bibliográfica e na História Oral, as fontes utilizadas pela autora incluíram, além das narrativas de uma ex-diretora e ex-alunos, fotografias, recortes da imprensa local, atas e diários de classe. O trabalho se organizou em três capítulos. O primeiro capítulo abordou as transformações que alteraram o panorama educativo nacional a partir da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), expressas na Lei Federal nº 4024/61, bem como seus impactos histórico-sociais na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, na década de 1960 (VILLAS BOAS, 2015).

No segundo capítulo, a pesquisadora discorreu sobre os antecedentes sócio-históricos que permitiram criar o Grupo Escolar 13 de maio, contemplando neste capítulo a organização do tempo e do espaço escolar na instituição (VILLAS BOAS, 2015).

No terceiro capítulo, a autora abordou as práticas educativas que eram exercidas na escola, verificando a legislação da época, diários, rotinas, eventos e festas e, sobretudo, os caminhos seguidos, profissional e socialmente, pelos egressos do grupo escolar (VILLAS BOAS, 2015).

O Grupo Escolar 13 de Maio procurou preencher a lacuna social e política de oferta da educação às populações pobres e às populações negras, geralmente “empurradas” para a geografia periférica das cidades. A instituição tornou-se palco e objeto do esforço da pesquisadora para compreender a articulação educação-sociedade-política-etnia. A autora analisou a rotina do grupo escolar e, a partir dessa análise, tentou compreender e explicar as práticas desenvolvidas naquele centro educativo (VILLAS BOAS, 2015).

Entre os achados da autora, destacou-se a descoberta de que o grupo escolar foi instalado em um momento histórico de conflitos entre negros e brancos, em uma região suburbana, habitada por uma população majoritariamente negra pobre. Durante o período de criação do grupo escolar, o movimento negro se fortalecia, apesar da imprensa local apregoar que a área

onde a instituição foi criada era um espaço destinado a abrigar os excluídos da sociedade. A pesquisadora salientou que a instalação do grupo escolar se deu paralelamente com o surgimento do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), de 1962, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), que anunciavam o princípio da democratização do ensino no país (VILLAS BOAS, 2015).

A tentativa de se engajar nos ideais de expansão da oferta de educação a todas as crianças, porém sem a infraestrutura desejada, levou o grupo escolar a desenvolver suas atividades em ambientes improvisados, como residências, com turmas formadas por um número reduzido de alunos. Após a construção do prédio próprio, a instituição procurou adequar seu currículo para atender à demanda da classe trabalhadora que estudava no grupo escolar. Paralelamente, estabeleceu-se uma associação entre o grupo escolar, empresas e indústrias locais, que se tornaram parceiras da instituição e ofertavam, em regime de colaboração, auxílio na realização de eventos e festas escolares. As indústrias e empresas parceiras permitiam, também, visitas de alunos e professores em suas dependências, possibilitando aos alunos refletirem sobre uma futura possibilidade de trabalho nesses locais (VILLAS BOAS, 2015).

Dada sua localização geográfica e, sobretudo, sua clientela, as práticas educativas desenvolvidas pelo Grupo Escolar 13 de Maio se distanciaram, de certa forma, dos ideais de educação empunhados pelos grupos escolares clássicos, mais antigos e tradicionais. A verdade desvelada pelas fontes indicou que ao Grupo Escolar 13 de maio coube a oferta de uma educação popular, que visava à formação de operários minimamente alfabetizados para atender à necessidade de mão de obra demandada pelas fábricas. A disciplina, necessária para a admissão no mercado de trabalho fabril, consubstanciou-se na rotina do grupo escolar. O currículo valorizava a moral e o civismo, o ensino religioso, a obediência, a civilidade, a higienização e a disciplina corporal (VILLAS BOAS, 2015).

O Grupo Escolar 13 de Maio representou a possibilidade da população pobre, composta por negros, pardos e brancos, filhos de trabalhadores, ter acesso à educação, ainda que sob uma perspectiva de formação para o mundo do trabalho, para o tecnicismo, e não para a criticidade, para a libertação. Alguns fatores levaram muitos alunos a encerrar seu processo de escolarização após o ensino primário. A necessidade de auxiliar os pais no sustento da família, a carência de vagas nas escolas públicas e o exame de admissão para ingresso no ginásio tornaram-se impeditivos para o prosseguimento dos estudos de muitos alunos desse grupo escolar após a conclusão do ensino primário (VILLAS BOAS, 2015).

Em sua tese de doutoramento, intitulada “O grupo escolar de Itaúna: entrelaçando memórias e história da educação primária (1908-1924)”, Silva (2015) apresentou os principais

aspectos da história da educação primária na cidade de Itaúna, localizada na mesorregião do Oeste de Minas. O trabalho teve o Grupo Escolar de Itaúna como *locus* da pesquisa e recorte temporal situado entre os anos de 1908 e 1924. O grupo, criado em 1908, recebeu influência dos ideais apregoados na Reforma João Pinheiro, de 1906. O objetivo da autora foi alargar o campo de conhecimento acerca da constituição do referido grupo escolar, os desdobramentos decorrentes de sua criação e sua influência na história da educação itaunense.

Metodologicamente, a pesquisadora recorreu à pesquisa documental, sobretudo, à análise de informações sobre educação que eram veiculadas pela imprensa local, na época em que o primeiro grupo escolar foi instalado na cidade. Livros de matrícula, ata de exames finais, relatórios e livros pesquisados na Secretaria do Interior tornaram-se as principais fontes documentais para que a autora prosseguisse com a pesquisa (SILVA, 2015).

O texto da tese foi organizado em três partes, contemplando os elementos necessários para fazer a discussão, tratamento e solução do problema de pesquisa. No primeiro capítulo, a cidade de Itaúna foi apresentada, trazendo os contextos histórico, social e geográfico sob os quais a cidade se assentou. Em seguida, a autora partiu para uma análise da educação itaunense em dois momentos: antes e depois da criação do primeiro grupo escolar na cidade, tendo como pano de fundo a Reforma João Pinheiro, de 1906 (SILVA, 2015).

Na segunda seção do trabalho, a pesquisadora discutiu o processo de implantação do Grupo Escolar de Itaúna, criado a partir de uma “parceria” entre o estado de Minas Gerais e o município de Itaúna. Em outras palavras, a instalação de grupos escolares (competência dos governos estaduais) dava prioridade aos municípios que auxiliassem o poder público estadual com recursos financeiros, doação de prédio, terreno, mobiliário, material didático, o que caracterizou uma função praticamente cartorial por parte do Governo de Minas. Nesta parte do trabalho, a autora deixou clara a preocupação das autoridades governamentais com as condições de salubridade e higiene do prédio escolar, bem como a tentativa de extinguir, definitivamente, com as escolas isoladas, ranço do período imperial (SILVA, 2015).

Os sujeitos que construíram a história do Grupo Escolar de Itaúna: inspetores, diretores, professores, funcionária (porteira) e alunos são trazidos no terceiro capítulo da tese. Nesta parte da pesquisa, a autora desfiou a constituição das práticas escolares desenvolvidas na instituição, a partir de fontes primárias e secundárias, tendo como aporte teórico a história das instituições educativas, dos grupos escolares e dos gêneros do discurso. Com uma divisão minuciosa, as atribuições, os deveres e os afazeres de cada protagonista do grupo escolar foram abordados. O papel de cada sujeito dentro da escola e sua contribuição para a construção da cultura escolar e das práticas desenvolvidas naquela escola foram cuidadosamente abordados (SILVA, 2015).

No rol de considerações finais, a autora sinalizou que as transformações pelas quais a sociedade brasileira passou no final do século XIX e início do século XX impactaram profundamente as práticas exercidas nas instituições escolares. Tais mudanças, imbricadas no teor da Reforma João Pinheiro e nos ideais republicanos de sociedade moderna e nação progressista, estiveram estampadas no currículo da instituição: culto à higienização, à salubridade, disciplina, controle e fiscalização de sujeitos e suas práticas, racionalização de processos, reorganização do tempo e espaço de ensino-aprendizagem, bem como o surgimento de novas classes de profissionais da educação (SILVA, 2015).

A memória autobiográfica de Osório Martins Fagundes, “Fragmentos de um passado”, ex-aluno do Grupo Escolar de Itaúna, assim como o periódico local “Município de Itaúna” foram relevantes para a conclusão da tese, diante da escassez de fontes primárias, na maioria das vezes esparsas, desconhecidas ou diluídas em diferentes espaços públicos e pessoais. O cruzamento de informações colhidas nessas fontes tornou possível à pesquisadora construir sua análise e compreensão da educação primária em Itaúna nas primeiras décadas do século XX (SILVA, 2015).

O jornal “O Município de Itaúna”, apesar de não ser especializado em matéria de educação, exerceu forte influência para que os pressupostos divulgados pela Reforma João Pinheiro lograssem êxito no grupo escolar estudado e na própria educação da cidade. Tal fato foi justificado pela autora ao perceber que um de seus três editores era professor de primeiras letras e também diretor do Grupo Escolar de Itaúna. Dessa forma, as questões educativas eram publicadas semanalmente no diário, influenciadas pelos valores e ideais desse editor e do segmento social que ele representava, na época (SILVA, 2015).

Uma pesquisa denominada “Considerações sobre a história da alfabetização em Minas Gerais e a participação de Helena Antipoff”, com a finalidade de identificar as características da História da Educação de Minas Gerais, com foco no ensino da leitura e da escrita, de autoria de Cruz (2016), foi apresentada na Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais. O estudo, de abordagem qualitativa, propôs analisar o papel e a contribuição de Helena Antipoff para as práticas de alfabetização exercidas nas escolas públicas de Minas Gerais. O ponto de partida para a pesquisa teve origem nas diretrizes definidas no programa da Reforma de 1927 (Reforma Francisco Campos) e na análise e descrição dos trabalhos e estudos realizados pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, sob a liderança de Helena Antipoff. As análises incluíram a implementação das experiências pedagógicas propostas pelo referido laboratório nos grupos escolares e classes anexadas à Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

O tempo histórico considerado no estudo indicou as décadas de 1920 e 1930. Para alcançar o objetivo proposto no trabalho, a autora optou por procedimentos metodológicos que incluíram a pesquisa bibliográfica e a análise documental, o que permitiu contextualizar historicamente os fatos e fazer uma análise crítica dos fenômenos estudados. A obra foi estruturada em três capítulos, nos quais foram abordados alguns elementos: a) a história da alfabetização em Minas Gerais; b) a obra de Helena Antipoff à frente da Escola de Aperfeiçoamento e de seu Laboratório de Psicologia; e c) a contribuição das pesquisas e experiências de Helena Antipoff para a alfabetização no estado de Minas Gerais, levando em consideração o movimento escolanovista como inspiração para o estabelecimento dos novos métodos e metodologias de ensino a serem consolidados no estado (CRUZ, 2016).

Entre as reestruturações educacionais que atingiram a educação mineira, a autora reforçou a relevância da Reforma de 1927, que possibilitou ao estado de Minas Gerais construir seu arcabouço teórico-metodológico no campo educacional, sobretudo em relação ao conhecimento infantil. Por meio da contribuição da psicologia, o poder público estadual definiu objetivos e finalidades para a educação, introduziu em seus programas de ensino a proposição de modernizar o processo de formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento e, conseqüentemente, a modernização também do ensino primário (CRUZ, 2016).

A modernização da educação, proposta pelo movimento escolanovista, sofreu influência dos pressupostos tayloristas de organização do trabalho e inseriu a escola no interior dessa concepção, que articulava rendimento máximo em tempo mínimo de dedicação. Para se adequar ao discurso de modernização da educação (com eficiência de resultados), a escola deveria se adequar ao aluno, às suas necessidades e aptidões para a aprendizagem, bem como ao contexto de seu entorno. Essa proposta exigiu que a escola preparasse um espaço psicologicamente adequado para a aprendizagem, em consonância com o ensino ativo. Ou seja, a ação pedagógica passou a ser alvo, também, da ciência e da técnica, campos do conhecimento humano capazes de definir estratégias para que a escola atingisse a meta da eficiência (CRUZ, 2016).

As altas taxas de analfabetismo tornavam-se um empecilho para o progresso e a modernização da sociedade mineira. O domínio da leitura e da escrita tornou-se, então, condição imprescindível para o desenvolvimento e também uma meta a ser perseguida pelo governo de Minas. A ciência e, especialmente, a psicologia, se configuraram como alicerces da alfabetização. Nesse movimento, o Laboratório de Psicologia desenvolveu numerosos ensaios psicológicos visando aferir a cognição das crianças e suas habilidades para aprender a ler e escrever. Todavia, os estudos realizados pelo laboratório ultrapassaram o limite de aferição da cognição das crianças e avançaram para o levantamento de informações socioeconômicas.

Essas informações permitiram ao poder público mapear e construir um panorama mais completo da situação das crianças em idade escolar e, conseqüentemente, estabelecer uma nova organização da educação pública mineira, tendo como parâmetro os resultados obtidos nessas pesquisas. A autora ressaltou que, graças a esses estudos, o aspecto socioeconômico tornou-se, juntamente com o fator cognitivo, uma nova variável a ser considerada no processo de aprendizagem (CRUZ, 2016).

Embasado nos fundamentos da escola ativa, que colocava a centralidade do processo educativo na criança e na sua realidade imediata como elementos fundantes da aprendizagem significativa, o método global de alfabetização era o indicado. Todavia, o sucesso na adoção deste método encontrou dificuldades em sua difusão e consolidação. A pesquisadora elencou alguns aspectos impeditivos: a) a maior parte dos professores que atuavam nos grupos escolares não tinha acesso aos estudos e à formação proporcionada pela Escola de Aperfeiçoamento, limitando seus conhecimentos teórico-práticos acerca tanto do método global quanto de outros métodos ativos; b) o sucesso da ação educativa dependia, além da formação e preparação dos professores, da existência de infraestrutura pedagógica, bem como material didático concreto e bibliotecas equipadas, o que não era a realidade da maioria dos grupos escolares; c) soma-se a essas duas causas do fracasso do método global de alfabetização o fato de que os métodos ativos não avançaram para os grupos escolares do interior mineiro, ficando restritos à capital do estado (CRUZ, 2016).

O Laboratório de Psicologia, instância do pensamento científico educacional da época, e a Escola de Aperfeiçoamento, espaço de aplicação e difusão das ideias desenvolvidas no laboratório, ensejaram um novo cenário para a educação mineira: sua inserção no campo científico, espaço de análise, investigação, debate, compreensão e proposição de soluções para as questões de aprendizagem. A inserção da educação no campo da ciência conferiu a ela (a educação) *status* de campo de investigação. Sem abandonar o campo da aplicação, da prática em si, o processo de formação de professores avançou para o campo teórico, assentado em bases científicas, sobretudo da psicologia e da pedagogia, o que proporcionou aos docentes adentrarem pelas veredas dos saberes construídos pelas teorias do conhecimento e da aprendizagem (CRUZ, 2016).

Dentre as inúmeras e valiosas contribuições do Laboratório de Psicologia, destacou-se seu papel ativo e pioneiro na organização do sistema educacional de Minas Gerais, em recente processo de implementação. A proposição da homogeneização das turmas, a avaliação dos processos de desenvolvimento dos alunos e dos resultados do trabalho docente, bem como a utilização de testes psicológicos, emergiram como iniciativa inédita na educação mineira. Com

as adaptações necessárias, essas ideias são utilizadas no sistema de avaliação externa da educação brasileira na atualidade (CRUZ, 2016).

Helena Antipoff destacou-se como mentora das relevantes pesquisas envolvendo processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sob a iluminação da psicologia. É indiscutível sua importância e colaboração para a construção de um marco teórico sobre a alfabetização em Minas Gerais. Embora seja inegável o protagonismo, a contribuição das ideias e dos estudos de Helena Antipoff para o avanço do processo de alfabetização no estado de Minas Gerais, no campo prático, coube a Lúcia Casassanta a implantação dos resultados das pesquisas de Helena Antipoff em práticas docentes de alfabetização das crianças (CRUZ, 2016).

A tese intitulada “A formação das alfabetizadoras do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba - histórias construídas nas teses e dissertações - 1946 a 1979”, cuja autoria é atribuída a Lima (2016), abordou a formação de professores para atuação em classes de alfabetização de cidades localizadas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, tendo como recorte temporal o período compreendido entre 1946 e 1979.

A tese trouxe uma significativa contribuição para a História e a Historiografia da Educação, pois aborda sistematicamente o processo de formação de professoras para atuar no ensino primário, analisando os currículos de diversas escolas normais espalhadas pelo Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. A pesquisadora investigou também a história da alfabetização em várias cidades da região que circunscreveram o marco geográfico do estudo, bem como a história, a memória e o ofício de ser alfabetizadora nessa região (LIMA, 2016).

A metodologia empregada no estudo alicerçou-se na Nova História Cultural, e as teses e dissertações selecionadas constituíram as fontes documentais para a composição da pesquisa. A partir da análise de cinco teses e quinze dissertações, o escopo do trabalho procurou examinar a formação de professoras da Escola Normal e do Magistério, tendo como foco do processo formativo das futuras docentes o ensino como dom, assim como a correlação feminização e exercício do magistério. Perseguindo este objetivo, a autora estruturou sua fundamentação, linha de raciocínio e argumentação em cinco capítulos (LIMA, 2016).

O primeiro capítulo abordou a história dos processos formativos de professores alfabetizadores a partir da pesquisa, leitura e análise de teses e dissertações publicadas, com foco no Ensino Normal e no Magistério, tendo a região do Alto Paranaíba e Triângulo Mineiro como delimitação geográfica do campo de estudo (LIMA, 2016).

No segundo capítulo, a pesquisadora focou seus esforços no sentido de fazer a apresentação dos espaços de formação de alfabetizadores na região investigada, enfatizando o panorama histórico no qual os cursos de formação de professores primários tiveram surgimento.

Ainda nessa seção, a legislação que regeu o processo e o projeto de formação de alfabetizadoras em Minas Gerais, representados pelo Curso Normal, foi trazida para a cena do estudo (LIMA, 2016).

No terceiro capítulo, a autora discorreu sobre a influência da Igreja e a disseminação de seu ideário no processo de formação de professores em Minas Gerais, apesar da coexistência de Escolas Normais laicas e confessionais (LIMA, 2016).

No quarto, e último capítulo, as informações obtidas com o estudo foram analisadas, visando a encontrar sinais e resíduos nas dissertações e teses analisadas que pudessem colaborar com a construção de uma compreensão e explicação para o fato de o magistério do ensino primário ter se tornado uma profissão feminina, em substituição à docência masculina (LIMA, 2016).

Ao analisar a tese, percebeu-se que a feminização da profissão do magistério não foi uma opção, uma decisão das mulheres, mas, sim, decorrente do poder e prestígio dos quais a Igreja Católica era detentora, tanto nas questões envolvendo a formação docente quanto nos aspectos de formação moral e cristã dos sujeitos, que eram regidos pela batuta católica. Sob o olhar da Igreja, a profissão do magistério deveria ser exercida pelas mulheres possuidoras do perfil desejado e adequado para exercer o ofício de ensinar. A Igreja relacionava o magistério com a serenidade, resignação, ternura, maternidade, respeito e obediência aos princípios católicos. Por outro lado, as mulheres assumiram o magistério e substituíram os docentes do sexo masculino em virtude, também, de outros fatores, tais como o desejo das famílias de terem filhas formadas, e os poucos recursos financeiros que dificultavam a opção por outra carreira profissional, além do magistério (LIMA, 2016).

No universo estudado, a pesquisadora identificou a presença de apenas uma figura masculina que se interessou pelo Curso Normal e se formou na década de 1980. O restante dos aspirantes à formação para o magistério eram mulheres e, devido a essa demanda, o Curso Normal tinha orientação curricular organizada para atender esse público. Nos cursos de formação profissional para o exercício do magistério, os princípios cristãos e morais, regras de convivência, iniciação musical, aprendizagem de idiomas e cuidados com o lar impregnaram a formação dessas professoras (LIMA, 2016).

A matriz curricular do Curso Normal apresentava disciplinas de formação geral, necessárias à ampliação do conhecimento propedêutico das futuras professoras. Somente no derradeiro ano do curso as disciplinas específicas para preparar as normalistas para o exercício da docência eram introduzidas. No currículo oculto, percebeu-se a necessidade de formar uma professora que articulasse suas habilidades didáticas com sua tendência para a maternidade, os

afazeres domésticos e o cuidado com os filhos. Por essa razão, as disciplinas do último ano do Curso Normal traziam temáticas como o bordado, costura, economia doméstica e puericultura (LIMA, 2016).

A ideia da opção pela carreira do magistério como caminho para a liberdade intelectual e independência financeira da mulher não encontrou eco neste estudo. A pesquisadora percebeu que 90% das professoras alfabetizadoras consideradas em sua análise concebiam a Escola Normal como uma oportunidade de contrair o matrimônio, visto que muitas casaram-se após a conclusão do curso, outras abandonaram o curso para se casar e, ainda outras, não exerceram o magistério, mesmo depois de formadas, porque haviam se casado. Diante do movimento renovador da sociedade, a Igreja (católica) se posicionou de maneira contrária em suas escolas confessionais, procurando manter a ordem social antes estabelecida, blindada contra tentativas de alteração do panorama vigente (LIMA, 2016).

Por fim, a autora descobriu que as Escolas Normais, sobretudo confessionais, tornaram-se redutos entrincheirados contra a proposta de libertação, de emancipação da mulher professora. O ensino ministrado nesses “liceus femininos” estava impregnado de valores morais e cristãos, fundados e sedimentados na submissão e meiguice feminina, na fragilidade e na paciência, competências necessárias para a formação tridimensional da mulher: professora, mãe e esposa (LIMA, 2016).

As primeiras atividades desenvolvidas em um grupo escolar situado na cidade de Diamantina, na mesorregião do Jequitinhonha, em Minas Gerais, foi tema de uma dissertação apresentada na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Com o título “Grupo Escolar Professora Júlia Kubitschek: modernização na arquitetura e nas concepções educacionais em Diamantina, 1951-1961”, a autoria do texto é atribuída a Baracho (2016).

Além de pesquisar os procedimentos e processos que culminaram na instalação do referido grupo escolar, o terceiro a ser implantado na cidade de Diamantina, nos idos da década de 1950, a autora procurou analisar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição. O recorte temporal considerado para a obra (1951-1961) foi um período de grande efervescência política, pois o então Presidente da República no pleito 1956-1961, Juscelino Kubitschek de Oliveira, era cidadão diamantinense (BARACHO, 2016).

Metodologicamente, a pesquisadora optou por procedimentos que incluíram a pesquisa bibliográfica e a revisão documental de fontes que acamparam a análise de jornais diamantinenses, termos de posse e visita, atas de reuniões, fotos e imagens. Apesar do foco na história das instituições, o trabalho traz uma contribuição para a discussão de práticas pedagógicas exercidas no interior do grupo escolar (BARACHO, 2016).

A dissertação está estruturada em três seções principais. O primeiro capítulo abordou uma contextualização histórica que ensejou a expansão da educação pública na primeira metade do século XX. Neste capítulo, a autora discutiu os conceitos de moderno, modernidade e modernização enquanto pano de fundo para a sustentação do ideário republicano de educação e nação desenvolvida, assim como os fatores políticos que permitiram ao estado de Minas Gerais instalar seus primeiros grupos escolares (BARACHO, 2016).

A história das instituições escolares de Diamantina entre 1907 e 1950, a influência de Juscelino Kubitschek na criação do Grupo Escolar Professora Júlia Kubitschek e sua arquitetura arrojada são temáticas abordadas no segundo capítulo (BARACHO, 2016).

Encerrando sua escrita teórica, a pesquisadora concentrou seus esforços científicos no sentido de analisar o currículo do referido grupo escolar, as disciplinas escolares como elementos que fundamentaram a prática pedagógica na instituição escolar, bem como a avaliação, tanto dos alunos quanto dos professores (BARACHO, 2016).

Segundo o pensamento republicano, o Brasil só se tornaria uma nação próspera se uma reforma de base atingisse o sistema educacional do país, por meio de transformações que atingissem tanto a escola quanto seus professores e métodos de ensino. A escola precisava se organizar de forma que contribuísse para a consecução dos objetivos e ideais de nação moderna, tão defendidos pelos republicanos. Assim, ainda no final do século XIX, são construídos os primeiros grupos escolares no estado de São Paulo, cujos prédios traduziam em sua estrutura arquitetônica uma nova organização didática, de tempos e espaços escolares, regime de seriação, separação dos alunos por sexo e presença da figura de um diretor. O modelo de organização da educação primária implementado pelos paulistas se espalhou pelo restante do Brasil (BARACHO, 2016).

Em Minas Gerais, a instalação dos primeiros grupos escolares aconteceu somente a partir da Reforma João Pinheiro, de 1906. As normas estabelecidas nesta reforma apontavam algumas diretrizes a serem seguidas pelas escolas mineiras, dentre as quais se destacavam a construção de grupos escolares com mobiliário adequado, a adoção de métodos de ensino inovadores, disciplina, fiscalização dos serviços ofertados nas instituições e, sobretudo, o processo de formação de professores, a ser realizado nas Escolas Normais (BARACHO, 2016).

De 1951 a 1961, verificou-se uma intensificação do processo de urbanização, industrialização e modernização do Brasil. Neste cenário, o processo de escolarização significava a possibilidade de proporcionar a preparação da população para a modernidade, a democracia e, sobretudo, para o mundo do trabalho, pois o incipiente processo de

industrialização brasileiro acenava para a necessidade de formação de trabalhadores (BARACHO, 2016).

A rotina do Grupo Escolar Professora Júlia Kubitschek, as práticas pedagógicas que se estabeleceram na instituição refletiram o resultado de ações prescritas, tanto pela diretora da escola, quanto pelos inspetores de ensino que visitavam frequentemente a instituição. A análise das atas das reuniões realizadas no grupo escolar permitiu inferir que as orientações pedagógicas, administrativas, disciplinares, a realização de auditórios, excursões e outras atividades extraclasse estavam calcadas na legislação educacional do estado de Minas Gerais, sobretudo aquelas publicadas no Diário Oficial do Estado (BARACHO, 2016).

Um estudo qualitativo realizado dentro do campo da História e Historiografia da Educação, com a finalidade de analisar a prática docente no Grupo Escolar Brasil, situado na cidade de Uberaba, Minas Gerais, foi desenvolvido e concluído em 2017. A dissertação tem como título “História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971”. Na época da defesa do trabalho, o Grupo Escolar Brasil tinha 110 anos de existência, sendo o primeiro grupo escolar criado na cidade. A partir de algumas inquietações, a autora procurou realizar a pesquisa visando responder três questionamentos elementares: a) Quais práticas pedagógicas e métodos foram utilizados nas salas de aula da mencionada instituição; b) Como essas experiências foram desenvolvidas; c) Qual a importância do Programa de Ensino Primário do estado de Minas Gerais para as atividades pedagógicas desenvolvidas no Grupo Escolar Brasil, tendo como parâmetro sua influência nos planejamentos das professoras que atuaram na escola, no período situado entre 1960 e 1971. O propósito central do estudo foi contribuir para a construção da história docente das professoras uberabenses, paralelamente ao processo de compreensão e apreensão das práticas por elas desenvolvidas no Grupo Escolar Brasil (SILVA, 2017c).

O percurso metodológico trilhado pela pesquisadora incluiu a História Oral Temática e a pesquisa documental, utilizadas como fontes complementares às narrativas das professoras, diretora e alunos. O trabalho foi estruturado em cinco capítulos, nos quais a pesquisadora discutiu as seguintes temáticas: a) a história da alfabetização em Minas Gerais e os modos de alfabetizar, a história das alfabetizadoras e seus processos de formação; b) o grupo escolar como processo de (re)organização da instrução pública primária no Brasil e *locus* para se aprender a ler e escrever; a história do Grupo Escolar Brasil; c) o Grupo Escolar Brasil, seu currículo e suas práticas pedagógicas (SILVA, 2017c).

Para desenvolver seu estudo, a pesquisadora relatou as dificuldades encontradas, tais como a exagerada burocracia para conseguir, junto aos órgãos competentes estaduais, a

autorização para investigar escolas sob sua jurisdição e, especialmente, as adversidades relacionadas ao acesso às fontes primárias, uma vez que inúmeros documentos não foram encontrados e muitos outros, provavelmente, descartados (SILVA, 2017c).

O Grupo Escolar Brasil, instalado em 1909 sob tensionamentos políticos, foi o pioneiro na cidade de Uberaba. Dado o ano de sua criação, ainda durante a República Velha, a escola reproduziu os mesmos ideais republicanos verificados no cotidiano dos primeiros grupos escolares implantados no Brasil, calcados nos princípios de higienizar, moralizar, civilizar e instruir por meio da Língua Pátria, tendo o catolicismo como a tendência religiosa marcante e hegemônica da sociedade de então (SILVA, 2017c).

Os materiais didáticos produzidos em Belo Horizonte (adequados à realidade da capital) foram distribuídos pelas cidades do interior, mas não encontraram ecos no processo ensino-aprendizagem de Ciências Naturais e Geografia na cidade de Uberaba. Diante de tal inadequação, uma professora da cidade produziu um material didático próprio, que visava atender às necessidades e especificidades das crianças uberabenses, levando em conta suas experiências e espaços de vivência (SILVA, 2017c).

Para analisar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no Grupo Escolar Brasil, a autora procurou dar ênfase em três conteúdos distintos, Língua Pátria, Moral e Civismo e Higienização. Ao confrontar os conteúdos receitados no Programa de Ensino e nos manuais com os relatos obtidos dos sujeitos da pesquisa, a pesquisadora conseguiu construir sua percepção acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras (SILVA, 2017c).

Ensinar a Língua Pátria aos alunos compreendia desenvolver algumas atividades dinâmicas, como as “batalhas”, exercício que consistia em uma sabatina realizada entre os estudantes acerca de um determinado tema, como a conjugação verbal, por exemplo. A avaliação restringia-se a ditados e leituras orais. Moral e Civismo era um componente curricular que permeava todo o currículo escolar, devendo ser trabalhado em todas as disciplinas. Saber cantar o Hino Nacional, o Hino à Bandeira e o Hino do Grupo Escolar era uma habilidade que todos os alunos deveriam adquirir. A Higiene era um conteúdo curricular ministrado às crianças para além do simples cuidado corporal. Verificou-se que a importância da alimentação, das vitaminas, transmissão e tratamento de doenças eram temáticas bastante discutidas nessa disciplina (SILVA, 2017c).

Na dissertação de mestrado intitulada Grupo Escolar de Diamantina: implantação e recepção do novo modelo de educação na “Athenas do Norte” – 1907, Almeida (2017) analisou a criação do primeiro grupo escolar da cidade de Diamantina, localizada na região do Vale do Rio Jequitinhonha, em Minas Gerais, no período de 1907 a 1911. O autor procurou investigar

o papel desta instituição na educação do município no início do século XX e sua relação com o modelo de escolarização propalado pelos republicanos, utilizando a pesquisa documental como percurso metodológico. Excluindo-se a introdução e as considerações finais, o texto foi organizado em três capítulos. O autor justifica a pesquisa em função da carência de trabalhos que abordam a história da educação de Diamantina no período recortado. As fontes primárias e secundárias, necessárias à construção do trabalho, encontravam-se dispersas pela cidade e, sobretudo, no Arquivo Público Mineiro. De acordo com o pesquisador, esta dissertação colaborou para a produção do conhecimento sobre a educação diamantinense e serviu como subsídio teórico para outros estudos.

O autor salientou que há limitações em seu trabalho, sobretudo em função da complexidade de se reconstruir um panorama histórico da educação de Diamantina no período investigado a partir de fontes históricas documentais, pois ainda havia dificuldades de preservação de tais documentos, o que poderia ter auxiliado o pesquisador a desvendar, ainda mais, a cultura escolar de uma época. O tipo de fonte mais utilizada pelo autor são as notícias veiculadas na imprensa. Apesar de ter reunido uma quantidade considerável de documentos, o tempo para analisar com maior profundidade as fontes foi insuficiente (ALMEIDA, 2017).

O Grupo Escolar de Diamantina surgiu dentro do cenário da Reforma Educacional João Pinheiro, de 1906, porém com identidade própria, resultado de uma sociedade recém libertada da escravidão. Todavia, a expansão da educação pública não atingiu o patamar esperado pelos dirigentes políticos. Uma das principais conquistas indicadas pelo autor, ao realizar a pesquisa, foi o agrupamento, em um único trabalho, das fontes que se encontravam dispersas, considerado pelo pesquisador um ponto de partida para novos estudos sobre o Grupo Escolar de Diamantina (ALMEIDA, 2017).

Com o título “A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963 – 1974”, Alves (2017) trouxe em sua dissertação de mestrado uma interessante discussão sobre os grupos escolares. Em seu texto, a autora abordou os possíveis entrelaçamentos entre o analfabetismo, o processo de industrialização no Brasil, a ampliação quantitativa dos grupos escolares, a estrutura deficiente das instituições de ensino criadas e o currículo adotado nesses grupos escolares.

O contorno geográfico delimitou o Grupo Escolar Cônego Ângelo, situado na cidade de Ituiutaba, município localizado no Triângulo Mineiro, como ambiente investigado. O recorte temporal do estudo indicou o período compreendido entre 1963 e 1974, marcado por intensas transformações como a retomada da democracia e o processo de industrialização do país, fatos

históricos que impactaram a educação e orientaram suas diretrizes didáticas, pedagógicas e administrativas (ALVES, 2017).

O estudo apresentou cunho qualitativo e opção pelo método histórico-dialético como estratégias para encontrar articulações entre o particular e o geral. Utilizando a análise histórico-interpretativa, a pesquisadora buscou compreender o processo de constituição, instalação e funcionamento do referido grupo escolar a partir da apreensão do contexto histórico e político em que o estabelecimento organizou suas atividades, bem como identificar sua clientela, a concepção pedagógica adotada no grupo escolar e sua influência na educação da cidade. O estudo optou por duas frentes metodológicas: a História Oral e as fontes documentais. Dentre as fontes documentais, a autora analisou livros de matrícula e de promoção de alunos, atas de reunião com professores, diários de classe, termos de visita de inspetores, entrevistas, textos de jornais, fotografias e materiais pedagógicos (ALVES, 2017).

Em sua dissertação de mestrado, Alves (2017) discutiu a necessidade de ampliação da rede de ensino em Minas Gerais por meio da criação de grupos escolares para alfabetizar a população que passaria a compor a mão de obra demandada pela incipiente implantação das indústrias de grande porte no Brasil. A autora abordou a criação do Grupo Escolar Cônego Ângelo, em Ituiutaba, na região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais. O grupo escolar nasceu dentro de um contexto em que a economia da cidade despontava, contrastando com as altas taxas de analfabetismo, decorrentes da insuficiência de escolas na cidade. O recorte temporal considerou o período de 1963 a 1974. A tentativa de expandir a quantidade de escolas públicas não veio acompanhada de uma infraestrutura adequada.

Neste trabalho, a autora procurou desvendar a relação existente entre o analfabetismo e a economia durante os primeiros anos em que o referido grupo escolar foi criado, elucidar o perfil dos professores e alunos, assim como as concepções, métodos, práticas e conteúdos pedagógicos que permearam as atividades educativas naquela instituição de ensino. Ao fazer sua análise, dentro de uma perspectiva histórico-interpretativa dos processos de constituição, organização e funcionamento do grupo escolar, a autora buscou verificar a influência Grupo Escolar Cônego Ângelo na educação ituiutabana. Em suas conclusões, a pesquisadora observou que o êxodo rural contribuiu para ampliar a população analfabeta residente na cidade, formada por filhos de operários, o que exigiu que o Grupo Escolar Cônego Ângelo atendesse seus alunos em três endereços distintos. A autora percebeu, também, que a exigência de criação de escolas contrastando com a falta de planejamento e investimento resultou na criação de “grupos de lata”. O Grupo Escolar Cônego Ângelo adotava práticas pedagógicas tradicionais,

paralelamente à utilização de metodologias progressistas, que incluíam atividades extraclasses, como excursões e visitas a campo (ALVES, 2017).

A dissertação foi organizada em três seções primárias. No primeiro capítulo, a autora contextualizou histórica, política e economicamente o município de Ituiutaba. Discorreu sobre a forte influência católica, prestígio e liderança política do Padre Ângelo Tardio Bruno, que chegou à região em 1883. Ainda nesta parte do texto, a pesquisadora abordou o descaso do poder público estadual com a cidade, os esforços de seus munícipes para transformar a região em grande produtora de arroz. Encerrando o capítulo, o texto trouxe o alto índice de analfabetismo da cidade como fator que desencadeou a necessidade de se expandir o sistema educacional no município (ALVES, 2017).

No segundo capítulo, a pesquisadora investigou a criação do Grupo Escolar Cônego Ângelo no cenário dicotômico entre o público e o particular. A autora abordou profundamente a discussão para elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desde os primeiros debates, até sua promulgação, em 1961. Os calorosos conflitos entre a iniciativa privada, que desejava manter sua posição de influência no cenário educacional, e o público, que apregoava a laicidade do ensino, geraram muitas controvérsias. Ao final, a Igreja (católica) conquistou seu espaço na educação. O ensino religioso, seus programas e credenciamento de professores passaram a ser atribuição exclusiva da Igreja. Ao manter sua interferência dentro da escola pública, a Igreja acabou por conseguir, também, financiamento público para suas atividades educativas. Essa articulação da Igreja com o Estado levou a primeira a apoiar, de certa forma, o golpe civil-militar de 1964 (ALVES, 2017).

No terceiro capítulo, a autora trouxe para o texto os arquivos e as memórias do Grupo Escolar Cônego Ângelo. Nessa seção, abordaram-se a organização do espaço físico e a infraestrutura do estabelecimento de ensino. Discorreu sobre os atores pedagógicos, representados pela diretora, professoras e alunos, assim como apresentou o cotidiano e a cultura escolar da instituição, traduzida em suas práticas pedagógicas e avaliativas, incluindo as atividades extraclasses desenvolvidas, desfiles cívicos, comemorações e festividades (ALVES, 2017).

Como não podia deixar de ser, o recorte temporal aplicado ao estudo partiu da primeira LDB (Lei Federal nº. 4.024/61) e se encerrou após a promulgação da segunda LDB (Lei Federal nº. 5.692/71). Analisar histórico-interpretativamente o processo de criação, constituição e funcionamento do Grupo Escolar Cônego Ângelo, exigiu que a pesquisadora considerasse as implicações do golpe civil-militar de 1964 no panorama social e educacional e se debruçasse

exaustivamente na análise dessas duas legislações para compreender e explicar as origens do seu objeto de estudo, uma vez que o referido grupo escolar foi criado em 1963 (ALVES, 2017).

Ao abrir prerrogativa para o financiamento da educação particular, em especial as confessionais e atribuir o controle dos programas de ensino religioso nas escolas privadas e particulares à Igreja, a LDB nº 4.024/61 relativizou a responsabilidade do Estado com a educação pública e laica (ALVES, 2017).

Os vínculos da sociedade ituiutabana com o catolicismo remontavam ao século XIX, quando chegaram os primeiros padres na região. O trabalho desenvolvido pelo Padre Ângelo Tardio Bruno, seu prestígio, liderança e obras que realizou em prol da comunidade local acabaram consolidando os laços entre a sociedade e a Igreja. A Igreja disponibilizava seus recursos para auxiliar o poder público a sanar questões relacionadas à falta de escolas, incluindo auxílio financeiro (ALVES, 2017).

Mesmo contracenando com a economia agrícola de Ituiutaba, a indústria se impôs como força econômica e exigiu a escolarização da grande massa de analfabetos que a cidade contabilizava em seus registros censitários, engrossada com a chegada de migrantes para trabalhar nas lavouras de arroz. A expansão dos grupos escolares visava à formação da massa de operários que a indústria passava a demandar, à revelia de uma infraestrutura física, mobiliário e material didático adequados à oferta de ensino às crianças (ALVES, 2017).

O Grupo Escolar Cônego Ângelo nasceu durante o declínio da produção de arroz no município e o início do processo de industrialização da cidade, baseada no beneficiamento de matéria-prima do campo. Sem trabalho na zona rural, os migrantes se concentraram em bairros periféricos, como Natal. Foi nessa região e dentro desse cenário histórico que foi construído o estabelecimento de ensino analisado pela pesquisadora (ALVES, 2017).

A ditadura militar, instaurada em 1964, no ano seguinte à criação do Grupo Escolar Cônego Ângelo, contaminou o cotidiano da instituição: não aceitação de críticas ao regime, divulgação de governo bem-sucedido e organizado e imposição de uma conduta escolar que refletia os valores morais e militares como os ideais e adequados para o cidadão. A pesquisa revelou que as metodologias tradicionais de ensino povoaram o ideário pedagógico do grupo escolar: o estímulo à memorização, a repetição, a postura acrítica no processo de ensinar e de aprender, a inexistência de correlação conceito-fenômeno e causa-efeito, bem como a tentativa de investigar o “por quê” dos fatos faziam parte da rotina escolar (ALVES, 2017).

O engessamento da organização didático-pedagógica na instituição não impediu que alguns professores contornassem essa rotina da cultura escolar, como o pelotão de saúde,

excursões e clube agrícola, que permitiram aos discentes o contato com outros espaços de aprendizagem, para além do grupo escolar (ALVES, 2017).

Interferências políticas na formação do quadro docente do Grupo Escolar Cônego Ângelo eram recorrentes. Geralmente, as professoras eram oriundas de classes mais abastadas, sobretudo, as filhas de fazendeiros locais, que puderam pagar o curso de formação das filhas nas Escolas Normais particulares. A manutenção da escola, responsabilidade do Estado, só foi possível graças ao esforço coletivo dos pais, das professoras e da diretora, por meio de campanhas para arrecadação de fundos (ALVES, 2017).

A dissertação “Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan – 1958 a 1974”, de autoria de Oliveira (2018), investigou as práticas alfabetizadoras nessa unidade de ensino. O Grupo Escolar Padre Mário Forestan está localizado na cidade de Uberlândia, na região do Triângulo Mineiro. Em sua pesquisa, Oliveira (2018) apresentou o propósito de compreender como se deram as práticas de alfabetização no grupo escolar e qual sua contribuição para a história da alfabetização no município de Uberlândia, tendo a leitura e a escrita como objeto de investigação.

A autora organizou seu texto em três capítulos, discutiu a importância da História Cultural nas pesquisas em História da Educação, os pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, a história da alfabetização brasileira e a história da alfabetização no estado de Minas Gerais. No último capítulo, a autora discorreu sobre o Grupo Escolar Padre Mário Forestan, *locus* de sua pesquisa, os materiais didáticos e os métodos de alfabetização utilizados pelas professoras que atuaram em classes de alfabetização da instituição escolar (OLIVEIRA, 2018).

O trabalho apresentou viés teórico na Nova História Cultural e aplicou a metodologia da História Oral proposta por Verena Alberti. Além das narrativas colhidas com as professoras alfabetizadoras, a autora recorreu também à revisão documental, o que permitiu cruzar informações e dados, construir a compreensão de como se deu o processo de construção da leitura e da escrita no Grupo Escolar Padre Mário Forestan e, ao mesmo tempo, sustentar seus pressupostos e argumentações acerca da contribuição deste centro educativo para a história da alfabetização da cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e, em certa medida, para a história da alfabetização do Brasil (OLIVEIRA, 2018).

Oliveira (2018) constata que a alfabetização se materializou dentro de um contexto sócio-político-econômico e cultural mais amplo, a partir das representações desencadeadas pelos pilares que organizam a sociedade em um determinado tempo histórico. O Grupo Escolar Padre Mário Forestan, assim como os outros que o antecederam, acompanhou o ideário nacional

de que os grupos eram espaços de civilização, moralização, ensino e higienização (OLIVEIRA, 2018).

No estado de Minas Gerais, a educação elementar foi organizada a partir de 1906, por iniciativa de João Pinheiro, que empreendeu uma série de reformas no ensino primário, culminando na formação dos grupos escolares. Dessa forma, os grupos escolares ensejaram a finalidade do Estado Republicano: modernizar e desenvolver a nação a partir de um projeto civilizatório e emancipador, com raízes na sistematização e disseminação da instrução primária pública, consolidada em uma ampla rede de grupos escolares. Neste sentido, os grupos escolares seriam corresponsáveis pela formação de uma nova ordem social, encarregada de promover tanto a modernização quanto o desenvolvimento do Estado. Em seu trabalho, a autora ressaltou a relevância das figuras do diretor e do professor, atores cuja atuação dentro dos grupos escolares permitiu levar adiante o projeto de nação republicana (OLIVEIRA, 2018).

Ao diretor, cabia a função de manter e controlar a ordem e a disciplina no grupo escolar. Para além das atribuições administrativas, o diretor também se responsabilizava pela organização do ensino e, sobretudo, pela qualidade do conteúdo ministrado e da aprendizagem dos alunos. Ao professor, recaía a função de tornar-se exemplo a ser seguido pelos alunos. O domínio do conhecimento, do conteúdo a ser transmitido e o papel de formar o novo cidadão, deram ao professor um *status* privilegiado e estratégico na sociedade (OLIVEIRA, 2018).

A construção da escrita e da leitura pelas crianças que estudavam no Grupo Escolar Padre Mário Forestan assentou-se no planejamento do trabalho pedagógico pelas professoras alfabetizadoras, uso de cartilhas de alfabetização e adoção do método sintético (silábico). As professoras seguiam as orientações prescritas nos programas oficiais de ensino. Além da adoção do método silábico para ensinar a leitura e a escrita aos alunos, as professoras lançavam mão de estratégias metodológicas diferenciadas, tais como excursão a indústrias, pontos turísticos da cidade e locais pitorescos do bairro, objetivando apresentar o mundo do trabalho aos estudantes. Desviando do método tradicional de alfabetização, essas visitas a campo foram consideradas como um método arrojado para despertar a atenção e o gosto dos alunos pela leitura e escrita (OLIVEIRA, 2018).

Para Oliveira (2018), antes de iniciarem o processo de alfabetização propriamente dito, as professoras alfabetizadoras organizavam atividades de coordenação motora para que os alunos desenvolvessem habilidades físicas para realizar os movimentos articulados necessários para serem iniciados na alfabetização. Em seguida, apresentavam as letras aos estudantes, seguidas das sílabas. Quando as crianças já conheciam as sílabas básicas, a cartilha era entregue a elas, e o processo de alfabetização dava prosseguimento, em níveis mais aprofundados da

leitura e da escrita. O processo de alfabetização estava consolidado quando as professoras percebiam que as crianças liam, sem soletrar, e escreviam mais corretamente, o que acontecia ao final do ano letivo. Todavia, o veredicto era determinado pela diretora do grupo escolar, que avaliava o aluno ao final do ano, por meio do exame de sua leitura e da composição de um texto. Somente após ser aprovado nesta etapa, o estudante dava prosseguimento para a etapa subsequente, que correspondia ao segundo ano do primário.

O estado do conhecimento reuniu vinte e quatro trabalhos acadêmicos, sendo quatro teses de doutorado e vinte dissertações de mestrado. Dos vinte e quatro trabalhos selecionados, quinze pesquisas foram desenvolvidas na Universidade Federal de Uberlândia, dentro da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, e várias utilizaram a História Oral como metodologia de investigação. Esse cenário mostra a importância da produção científica da Universidade Federal de Uberlândia em História e Historiografia da Educação no panorama acadêmico nacional, assim como potencializa e reforça a relevância da História Oral na academia e na pesquisa em educação. A síntese do conteúdo desses trabalhos dialogou com nossa pesquisa, apresentou os pontos de convergência e contribuiu para a discussão e tratamento do nosso problema de pesquisa.

VII

ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO NO GRUPO ESCOLAR YOLANDA JOVINO VAZ

Uma crítica feita com muita frequência aos currículos escolares é a de que eles seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”, coisas mortas, inertes, desconectados da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem. É nessa direção que a educação escolar recebe o adjetivo de “conteudista” e, em contraponto, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para o cotidiano. Morte e vida, inércia e atividade, passado e presente, produto e processo são realidades consideradas de maneira isolada e antagonica por esse tipo de crítica à escola.

— NEWTON DUARTE, 2016

Neste capítulo, apresentamos a cidade de Arcos, o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz e as professoras alfabetizadoras que participaram do estudo. Em seguida, fizemos a análise das entrevistas⁹⁶ cedidas por duas professoras alfabetizadoras que trabalharam no referido grupo escolar entre os anos de 1961 e 1971, recorte temporal do estudo. Em nossas análises e interpretações, além das narrativas das alfabetizadoras, recorreremos ao referencial teórico trazido no texto, desde as fontes bibliográficas, documentais e iconográficas. A autorização da instituição coparticipante encontra-se no Anexo C.

7.1 Pela janela do trem, um olhar para o passado de Arcos e do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz

A história de Arcos teve início ainda no período colonial, no século XVIII. Os primeiros registros documentais constam de 1769, quando o coronel Inácio Corrêa Pamplona foi

⁹⁶ O projeto de pesquisa, inicialmente intitulado Práticas de leitura e escrita para a infância sessentista no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (Arcos, Minas Gerais, 1961-1971), foi submetido pela primeira vez ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP-UFU) em 16/10/2019, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 31074619.4.0000.5152. Durante sua tramitação no CEP-UFU, o projeto de pesquisa passou por vinte e duas movimentações até ser aprovado sob o Parecer Consubstanciado nº 4.138.335, datado de 06 de julho de 2020.

convocado para explorar e colonizar o território mineiro destruindo quilombos e redutos indígenas. Realizada a missão, o território foi dividido em “sesmarias”, pedaços de terra doados por Portugal a nobres e destinados à produção agrícola. Foi nesse período que a cidade, conhecida como “São Julião”, começou a ser povoada. Somente 33 anos mais tarde o território foi batizado de “Arcos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARCOS, 2022).

Embora não seja a construção original, um dos mais importantes símbolos arquitetônicos que atestam os primórdios da colonização e da história da cidade é a capela de São Julião (Figura 22). A pequena capela está localizada na zona rural de Arcos, na comunidade de Paineiras, nas proximidades da MG 170, rodovia que liga Arcos à cidade de Lagoa de Prata. Não há referência da data de sua construção, mas, em sua fachada, a inscrição 1748 sugere que esse seja o ano de construção de uma primeira capela no local. Em decorrência de sua importância histórico-cultural para Arcos, a capela de São Julião foi tombada como patrimônio da cidade por meio do Decreto Municipal nº 2.353, datado de 2002.

Figura 22 – Capela de São Julião



Fonte: Pedrosa (2011)

Em 1762, Ignácio Corrêa Pamplona fez a primeira entrada na região, nas proximidades da foz do rio Bambuí, concedendo sesmarias a si mesmo, aos filhos⁹⁷ e companheiros de

⁹⁷ Cf. Barreto, Sousa e Zuquim (1992, p. 20-21), ganharam sesmarias na região os filhos legítimos de Inácio Corrêa Pamplona: Rosa Corrêa Pamplona, Simplicia Corrêa Pamplona, Themótio Corrêa Pamplona, Bernardina Corrêa Pamplona Theodózio Corrêa Pamplona. Também foi agraciado com uma sesmaria, o genro de Ignácio Corrêa Pamplona, João José Corrêa Pamplona (esposo de Bernardina Corrêa Pamplona), Domingos Antônio da

aventura. Bambuí tornou-se o centro e no seu entorno surgiram outros núcleos, entre os quais o núcleo que daria origem à cidade de Arcos. Os colonizadores da região tinham procedência lusa, mais especificamente do arquipélago dos Açores. A grande densidade demográfica da ilha levou a coroa portuguesa a promover a emigração para o Brasil, a partir de 1730 (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992).

Ainda no período colonial, em 1764, o governador da Província de Minas Gerais, Luiz Diogo Lobo da Silva, organizou uma caravana (que incluiu o poeta Cláudio Manoel da Costa) pela região onde está situada, atualmente, a cidade de Arcos. O objetivo da excursão, liderada pelo mestre de campo Ignácio Corrêa Pamplona⁹⁸, era afastar os quilombolas e os índios indomáveis, instalar e fixar na região homens alinhados com o poder (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992).

De acordo com as pesquisas de Barreto, Sousa e Zuquim (1992), os Pamplonas foram os primeiros sesmeiros da região, mas não os primeiros moradores da região. Em razão da qualidade da terra, tanto para a plantação quanto para a criação, além do clima salubre, a partir de 1800 outros colonizadores chegaram ao território, adquirindo fazendas e glebas dos sesmeiros e seus descendentes.

A origem do nome da cidade de Arcos tem pelo menos cinco versões. A mais corrente relata que os tropeiros deixavam os arcos de barril na passagem do córrego⁹⁹ para indicarem o rumo da estrada boiadeira que seguia para o sertão da Farinha Podre, atual Triângulo Mineiro (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992). De acordo com a Prefeitura Municipal de Arcos (2022), os bandeirantes que passavam por esse trecho da estrada começaram a chamar o rio de Córrego dos Arcos, nome pelo qual é conhecido ainda nos dias de hoje.

Dentre as várias histórias que tentam explicar a origem desse nome, a mais aceita conta que tropeiros deixaram **arcos** de barris ao longo de um rio que corta o município, sinalizando a

Silveira, José Vieira da Motta, João Arantes Marques, Manoel Barbosa Soares, Custódio Torres Lima. Mais próximo do local onde, futuramente seria a sede cidade de Arcos, também foram concedidas sesmarias a Antônio Rodrigues da Costa, Joaquim Teixeira Alves, Antônio Luiz Teixeira Alves, Antônio Luiz Mendes e Antônio Joaquim Mendes.

⁹⁸ Cf. Barreto, Sousa e Zuquim (1992, p. 18), esse Inácio era dos quintos. Foi tropeiro, comerciante, depois capitão do mato, caçando negros fugidos, em seguida explorador dos sertões, combatendo índios até chegar ao cargo de Regente, através do qual dominava os sertões autoritariamente, com poderes de conceder sesmarias a si mesmo, aos filhos e amigos. É o terceiro denunciante da Conjuração Mineira, em conjunto com Joaquim Silvério dos Reis e Basílio de Brito Malheiros. Era destemido e cruel. Em 1769, com 120 homens armados, 40 bestas de carga e 30 transportes, estabeleceu uma companhia de Oliveira, de onde partia em incursões guerreiras contra os quilombos e índios.

⁹⁹ Cf. Câmara Municipal de Arcos (2022), trata-se do Córrego dos Arcos, que originou o atual nome da cidade.

direção do sertão da “Farinha Podre”, hoje “Triângulo Mineiro”. Daí decorreu o nome da localidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARCOS, 2022, grifo nosso).

De acordo com Barreto, Souza e Zuquim (1992), com o passar do tempo, outros nomes se sobrepuseram a Arcos. De Arcos, passou a se chamar São Julião, segundo mapas e alfarrábios dos tempos do Termo de Tamanduá¹⁰⁰ (atual cidade de Itapecerica). Em 1823, já aparecia em documentos oficiais como Districto de São Julião. Decorrido mais algum tempo, a localidade recebeu nova denominação, também por influência religiosa: Carmo dos Arcos. Em 1837, por decisão do presidente da província, a localidade readquiriu, novamente, o nome original: Arcos (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992).

Em 19 de agosto de 1833, o presidente da província comunicou à Câmara de Tamanduá que os habitantes da freguesia de Formiga solicitaram sua elevação à categoria de vila e lá fosse instalada a cabeça do município. O requerimento foi atendido: em 1839, Formiga foi elevada à condição de vila, e o arraial de Arcos subordinou-se à vila de Formiga a partir de 1842. Em 1858, a vila de Formiga foi enaltecida com a categoria de cidade, e Arcos manteve sua condição de submissão àquela cidade (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992).

Em suas pesquisas, Barreto, Sousa e Zuquim (1992) afirmam que, em 1923, 1930 e 1934, o distrito de Arcos havia tentado se emancipar de Formiga. As iniciativas não obtiveram sucesso. A afirmação encontra respaldo nos estudos de Corrêa (1993):

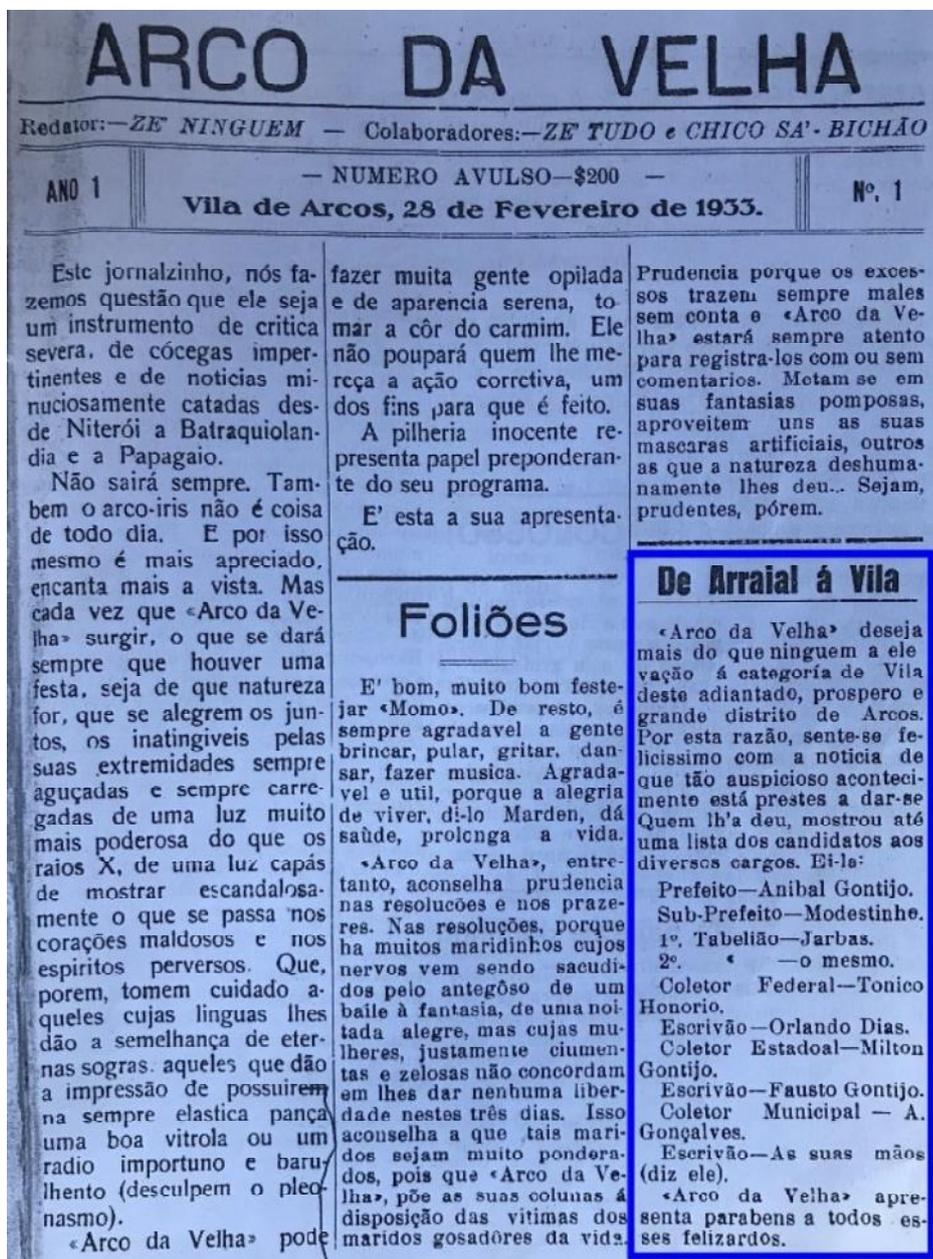
Data de 1923, época em que se realizou a reforma administrativa geral do Estado, a idéia de se obter a elevação de Arcos à categoria de município. Diversas foram as tentativas de sua emancipação. Em 1930, foi enviada à Câmara dos Deputados uma representação assinada pelos habitantes daquela localidade, em que se salientava a prosperidade do lugar. O projeto foi aprovado. Surge, porém, a revolução de 30 e o Congresso foi dissolvido (CORRÊA, 1993, p. 94).

Até as primeiras décadas do século XX, o povoado de Arcos esteve subordinado à vizinha cidade de Formiga. A partir da década de 1930, a situação de dependência administrativa de Arcos em relação a Formiga começou a se modificar. O jornal arcoense “Arco da Velha”, sob a redação de “Zé Ninguém” e colaboração de “Zé Tudo” e “Chico Sá-Bichão”, datado de 28 de fevereiro de 1933, trouxe uma importante notícia para a cidade. O periódico estampou, em sua primeira página, a expectativa da população em relação à elevação do arraial

¹⁰⁰ Cf. Barreto, Souza e Zuquim (1992, p. 26), em 1831 havia cinco comarcas na província de Minas Gerais: Ouro Preto, Rio das Mortes, Rio das Velhas, Serro Frio e Paracatu. A comarca do Rio das Mortes possuía oito termos, tendo como cabeça São João del Rei. Os outros sete termos eram: São José del Rei, Barbacena, Tamanduá, Campanha, Sapucaí Baependi e Jacuí. Tamanduá, vila desde 1790, tinha extensão de 486 léguas quadradas, 38 distritos (arraiais) e população de 28.029 almas. Arcos era distrito de Formiga que, por sua vez, era distrito da vila de Tamanduá.

à categoria de vila, sugerindo os possíveis cidadãos a ocuparem os futuros cargos políticos mais importantes da pequena localidade (Figura 23).

Figura 23 – O jornal Arco da Velha especula a emancipação do distrito de Arcos

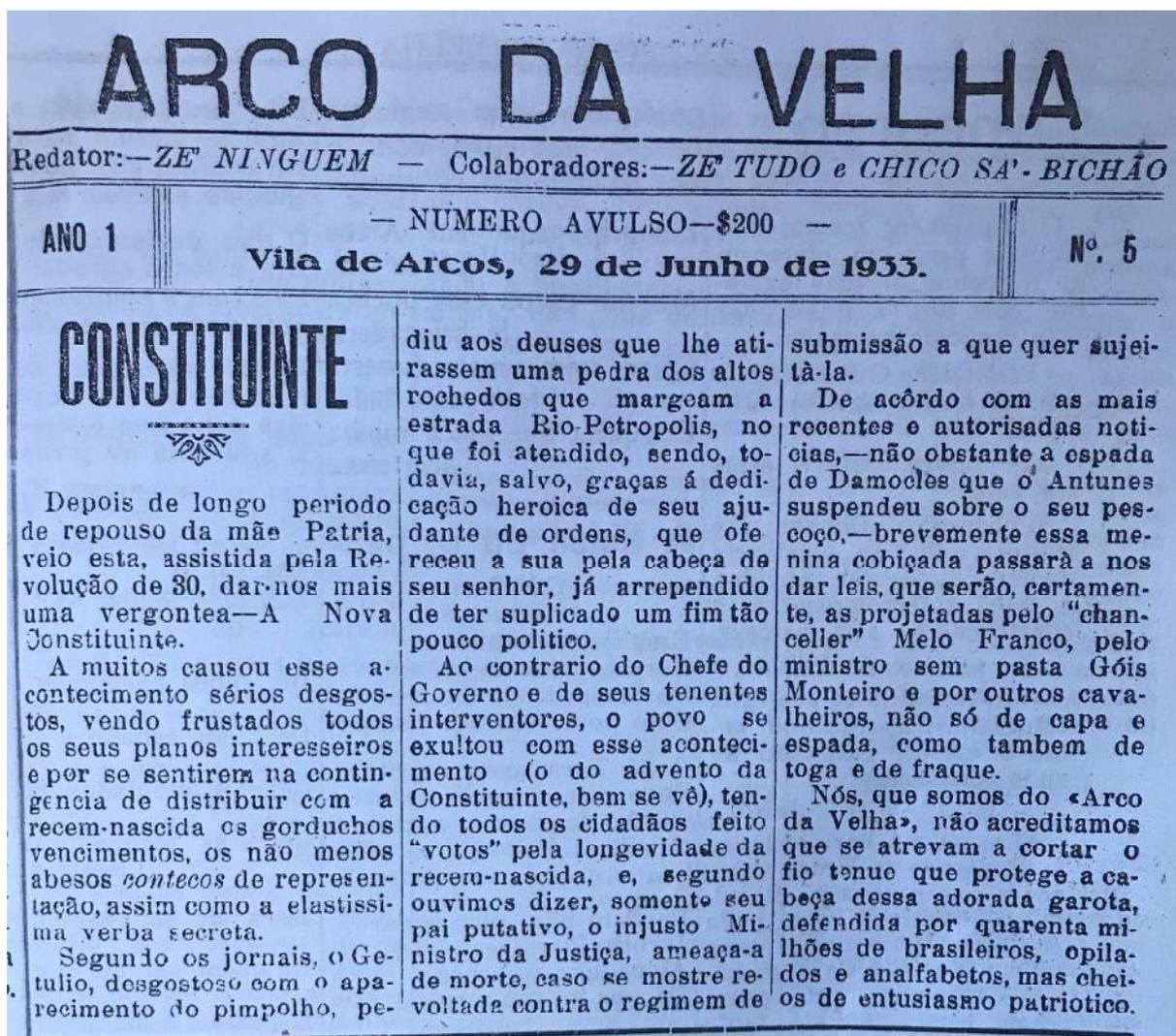


Fonte: arquivo particular de Enéias Antônio da Cunha (1933)

A efervescência política da década de 1930, com a tomada do poder por Getúlio Vargas, por meio da Revolução de 1930, reverberou no pequeno distrito de Arcos. O rompimento com a estrutura de poder assentada na “política do café com leite”, que revezava os presidentes da República entre os candidatos mineiros e paulistas, assim como o anúncio de composição de uma nova Assembléia Nacional Constituinte na capital da República, Rio de Janeiro, ecoou no

periódico arcoense “Arco da Velha”, datado de 29 de junho de 1933. Percebe-se, no texto publicado, a expectativa em relação à promulgação de uma Constituição democrática que diminuísse as desigualdades entre os brasileiros (Figura 24).

Figura 24 – A futura Constituição de 1934 comentada no jornal Arco da Velha



Fonte: arquivo particular de Enéias Antônio da Cunha (1933)

Arcos permaneceu na condição de subordinação a Formiga até o dia 17 de dezembro de 1938, quando se emancipou, tornando-se cidade pela Lei Estadual nº 148. Naquele ano, a cidade contava com uma população de 1.175 habitantes (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992).

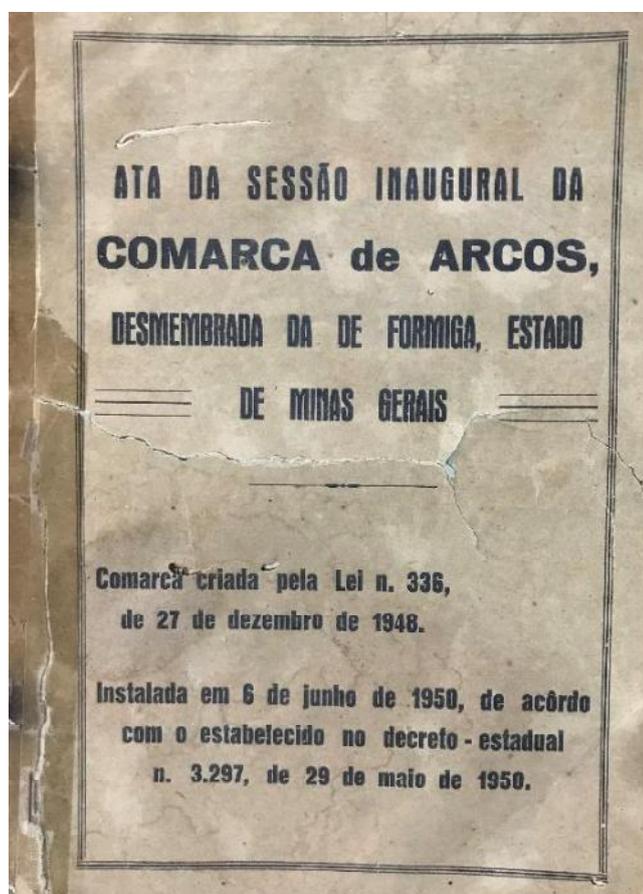
A Comissão Revisora da Divisão Administrativa do Estado apresentou parecer favorável no Minas Gerais de 14 de abril de 1934. Finalmente, pelo decreto sancionado pelo Governador Benedito Valadares a 17 de dezembro de 1938, foi Arcos elevado à categoria de cidade, cujo município desmembrado do de Formiga teve o Distrito de Porto-Real constituinte de seu território (CORRÊA, 1993, p. 94).

Com a condição jurídico-administrativa de cidade, Arcos coloca sob sua jurisdição, na condição de distritos, duas localidades razoavelmente povoadas e situadas dentro de seu limite territorial: Porto Real, atual cidade de Iguatama, e Japaraíba, que, após se desmembrar de Arcos, manteve o mesmo nome do distrito – Japaraíba:

O novo Município fica então com dois distritos, o da sede e Porto Real (Iguatama), que perde em 1943, por emancipação. Em 1955 cria-se o Distrito de Japaraíba (antigo povoado de São Simão), que depois perde também, juntamente com parte das regiões rurais de Carlos Bernardes, da Ilha e da Usina Velha (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992, p. 29).

Embora tenha se emancipado da vizinha cidade de Formiga, Arcos precisava ainda alcançar mais um objetivo político e, dessa forma, romper com todos os laços administrativos que a prendia ao município limítrofe: a conquista de uma comarca. Dez anos depois da emancipação, pela Lei Estadual nº 336, de 27 de dezembro de 1948, é criada a Comarca de Arcos (Figura 25). A instalação e inauguração da comarca se deram no dia 6 de junho de 1950 (Anexo D).

Figura 25 – Criação da comarca de Arcos



Fonte: arquivo particular de Enéias Antônio da Cunha (1948)

O município de Arcos tem 507 km² de extensão territorial¹⁰¹. Localiza-se na região do Alto São Francisco (centro-oeste de Minas Gerais), fazendo limite com as cidades de Pains, Formiga, Lagoa da Prata, Santo Antônio do Monte, Luz, Japaraíba e Iguatama (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992). As coordenadas geográficas da cidade são 20°17'29" de latitude sul e 45°32'23" de longitude oeste. Está situada a uma altitude média de 740 metros em relação ao nível do mar e o ponto mais alto alcança 1.094 metros. A cidade possui clima tropical de altitude (Cwa)¹⁰².

De acordo com o IBGE (2022), em 2020 o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 2,0 salários mínimos, o PIB¹⁰³ *per capita* era de R\$42.159,13 em 2019 e o Censo 2010 apontou um IDH¹⁰⁴ de 0,749. Em 2020, a taxa de mortalidade infantil média na cidade era de 8,05 óbitos para 1.000 nascidos vivos. Em 2021, a cidade apresentava 95,6% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 93,8% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 10,9% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

Ainda de acordo com os resultados do IBGE (2010), a taxa de escolarização da população com idade de 6 a 14 anos era de 98,4% em 2010. Levantamentos realizados pelo referido instituto sobre a qualidade da aprendizagem apontam os seguintes indicadores do IDEB¹⁰⁵ para a educação básica pública em 2019: para os anos iniciais do ensino fundamental

¹⁰¹ Cf. IBGE (2022), a área da unidade territorial do município em 2021 é de 509,873 km².

¹⁰² Cf. Gonçalves, Pereira e Costa (2006) e de acordo com a classificação climática de Köppen-Geiger, o Cwa corresponde ao clima subtropical com inverno seco (e temperaturas inferiores a 18° C) e verão quente (com temperaturas superiores a 22° C).

¹⁰³ Cf. IBGE (2022), o PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano.

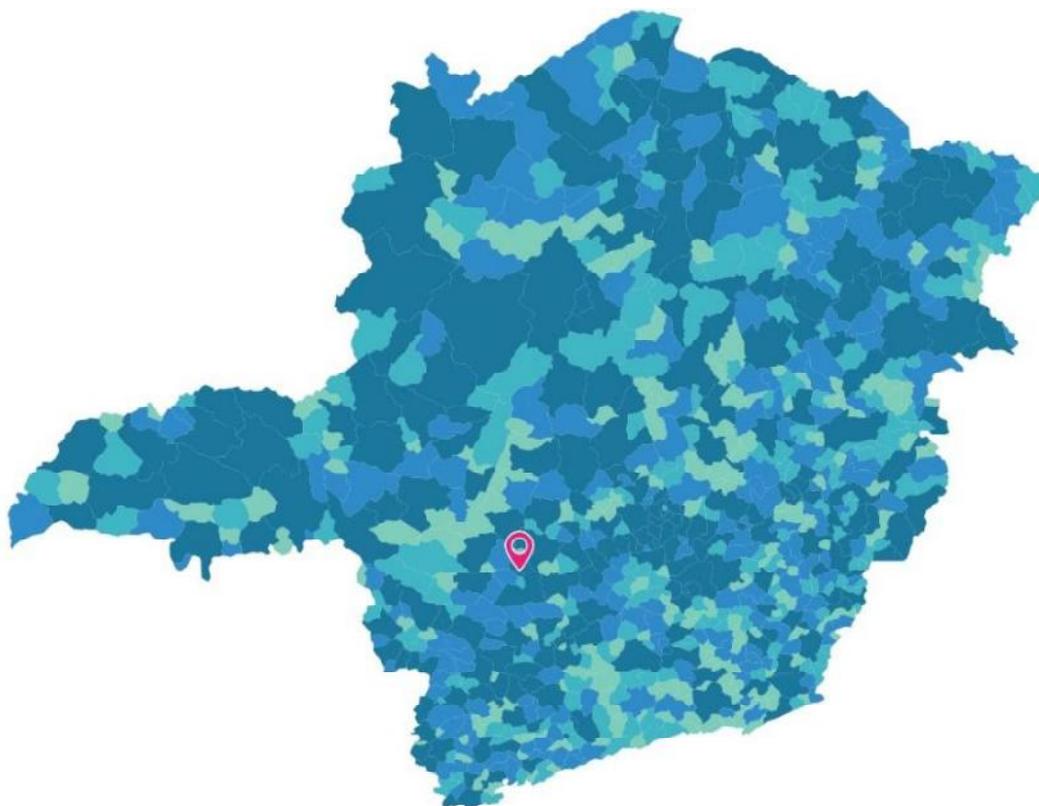
¹⁰⁴ Cf. Souza (2008), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. Varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em seu relatório anual.

¹⁰⁵ Cf. MEC (2022), é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

(1º ao 5º), foi atribuída a nota 6,6, e para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º), a nota 5,5 (IBGE, 2022).

A cidade de Arcos é servida por duas rodovias, BR 354 e MG 170, e uma linha férrea, a Ferrovia Centro-Atlântica (FCA)¹⁰⁶ que, na opinião de Barreto, Sousa e Zuquim, chegou bem antes da rodovia. Essa malha rodoferroviária integra a cidade com o restante do estado e do país e a coloca no eixo das grandes rodovias do país, como a BR 262, a BR 381 e a MG 050. A cidade fica a 210 quilômetros da capital do estado, Belo Horizonte. A Figura 26 mostra a localização geográfica de Arcos dentro do estado de Minas Gerais.

Figura 26 – Localização geográfica de Arcos em Minas Gerais



Fonte: IBGE (2022)

Em 1960, a população da cidade (Figura 27) era de 11.850 habitantes. Em 1970, o número total de habitantes era 16.962. No último censo, realizado em 2010, Arcos tinha uma população de 36.597 pessoas. Em 2021, a população estimada era de 40.658 (IBGE, 1960; 1970; 2022). A densidade demográfica em 2010 era de 71,78 hab./km². Quanto à fé, o censo demográfico de 2010 registrou os seguintes resultados: 28.635 arcoenses professavam a fé

¹⁰⁶ Cf. Barreto, Sousa e Zuquim (1992, p. 40), em 1907 é construído o trecho de bitola de um metro ligando Formiga a Arcos, pela Estrada de Ferro Oeste de Minas.

católica apostólica romana; 6.000 eram evangélicos e 289 acompanhavam o espiritismo (IBGE, 2010).

Figura 27 – Vista parcial de Arcos



Fonte: Prefeitura Municipal de Arcos (2014)¹⁰⁷

Desde sua emancipação, em 1938, até a atualidade, Arcos teve 19 prefeitos, alguns indicados pelo presidente do Estado, outros eleitos por sufrágio universal. Alguns prefeitos cumpriram apenas um mandato, outros foram reconduzidos ao cargo ou reeleitos. O nome dos prefeitos e a duração de seus mandatos estão relacionados na Tabela 10.

¹⁰⁷ A imagem foi capturada de uma página da Prefeitura Municipal de Arcos no Facebook, no segundo mandato do prefeito Claudenir José de Melo (2014-2016). A foto foi publicada às 8h24min do dia 21 de janeiro de 2014, no link: <https://www.facebook.com/cidadedearcos/photos/a.455518471220394/455518484553726/>. Embora a conta tenha sido desativada, a imagem ainda pode ser visualizada.

Tabela 10 – Prefeitos de Arcos

PREFEITO/A	MANDATO/S	PERÍODO/S
José Ribeiro do Vale	1	1939 a 1939
João Vaz Sobrinho	3	1939 a 1944 - 1948 a 1951 - 1955 a 1959
Aderbal Teixeira Amorim	3	1944 a 1944 - 1944 a 1945 - 1947 a 1947
Moacir Dias de Carvalho	2	1945 a 1945 - 1946 a 1947
Heli Duarte de Figueiredo	1	1945 a 1946
Azor Vieira de Faria	1	1947 - 1947
José Vilela de Oliveira	2	1951 a 1952 - 1952 a 1955
Trajano Vieira de Faria	1	1952 a 1952
Edgard Faria Gontijo	1	1959 a 1963
Albertino da Cunha Amorim	1	1963 a 1967
José Teixeira Rezende	1	1971 a 1973
Olívio Guimarães de Faria	1	1973 a 1977
Paulo Marques de Oliveira	1	1977 a 1983
Plácido Ribeiro Vaz	3	1983 a 1988 - 1993 a 1996 - 2005 a 2008
Hilda Borges de Andrade	2	1989 a 1992 - 1997 a 2000
Lécio Rodrigues de Sousa	1	2001 a 2004
Claudenir José de Melo ¹⁰⁸	3	2009 a 2012 - 2014 a 2016 - 2021 a ...
Roberto Alves da Silva	1	2013 a 2014
Denilson Francisco Teixeira	1	2017 a 2020

Fonte: Prefeitura Municipal de Arcos (2022)

Ainda que os estudos realizados por Barreto, Sousa e Zuquim (2022) tenham confirmado a presença de solos férteis na região e clima propício para a agricultura e a pecuária, a economia da cidade não seguiu por essa direção, embora a agricultura e a pecuária sejam atividades econômicas subjacentes à atividade industrial.

As rochas sedimentares encontradas no município foram responsáveis pela formação de grandes reservas de calcário¹⁰⁹, um tipo de rocha composto principalmente por carbonato de cálcio (calcita) e/ou dolamita. O calcário é largamente utilizado na produção de cimento, aço e na correção da acidez (pH) do solo.

Tomando os dizeres de Barreto, Sousa e Zuquim (1992), a economia arcoense fez a transição da fase agropastoril (que prevaleceu até meados do século XX) para a fase industrial instaurada com aproveitamento da matéria-prima do território, intensamente explorada nas últimas décadas. De formação calcária, as pedreiras produzem, a partir da transformação,

¹⁰⁸ Claudenir José de Melo governou a cidade de Arcos em três mandatos. Até o momento em que esta tese foi defendida (2022), seu terceiro mandato (2021-2024) estava em curso.

¹⁰⁹ Cf. Barreto, Sousa e Zuquim (1992, p. 126), o município concentra uma das maiores reservas calcárias do mundo. As suas imensas reservas com afloramento de até 120 metros acima do solo possuem uma pureza comprovada de 98%.

cimento, pó calcário, cal virgem e hidratado, além de carbonato de cálcio precipitado e clínquer, o “principal componente do cimento” (MOCHIZUKI, 2017, p. 5).

Com as reservas de calcário situadas próximo à cidade, encontram-se instaladas em Arcos várias empresas de grande porte exploradoras e mineradoras, como Grupo Cimento Nacional, CSN, Belocal (Lhoist), Lagos, Mineração João Vaz Sobrinho (Cazanga), AGRIMIG etc. Elas são responsáveis pela grande mão de obra gerada no município (CÂMARA MUNICIPAL DE ARCOS, 2022).

As enormes reservas de calcário encontradas no município de Arcos são responsáveis pela ocupação de grande parte da população economicamente ativa, pelo vigor econômico e desenvolvimento da cidade. Por outro lado, contribui para ampliar os impactos ambientais decorrentes da atividade extrativista (Figura 28).

Figura 28 – Afloramentos calcários em Arcos



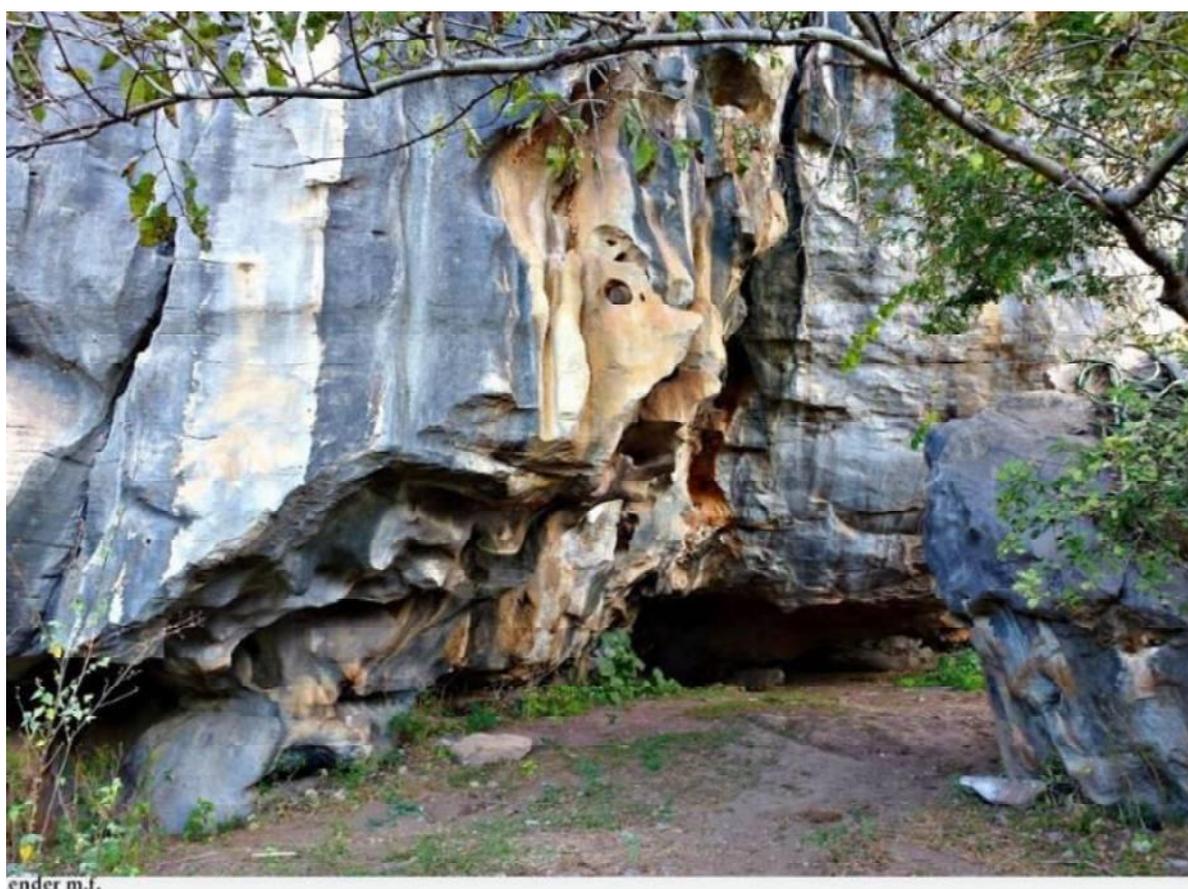
Fonte: Prefeitura Municipal de Arcos (2019)

Mas as rochas calcárias que constituem o solo arcoense não são responsáveis apenas por alimentar as indústrias extrativas em expansão no município. A formação geológica da região

deu origem ao relevo cárstico¹¹⁰ do município. O terreno cárstico caracteriza-se pela relativa facilidade da dissolução química das rochas sedimentares que o compõem, provocando o surgimento de grutas e cavernas, inserindo a cidade de Arcos no circuito turístico Grutas e Mar de Minas. Na opinião de Faria e Padoan (2015, p. 434), “é notório que em regiões onde se encontram grandes volumes de rochas carbonáticas faz-se presente um vasto sítio espeleológico”.

Um dos exemplos desse tipo de formação é a Gruta da Cazanga (Figura 29), tombada pelo Decreto Municipal nº 3182/2009, que a denominou Conjunto Paisagístico da Gruta Cazanga, com área de preservação de 2554 hectares. A caverna é bastante visitada por turistas de todo o Brasil. Considerada uma das riquezas da cidade-calcário, a gruta tem na sua entrada uma pintura rupestre da pré-história e é considerada um patrimônio arqueológico da cidade e da humanidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARCOS, 2019).

Figura 29 – Gruta da Cazanga

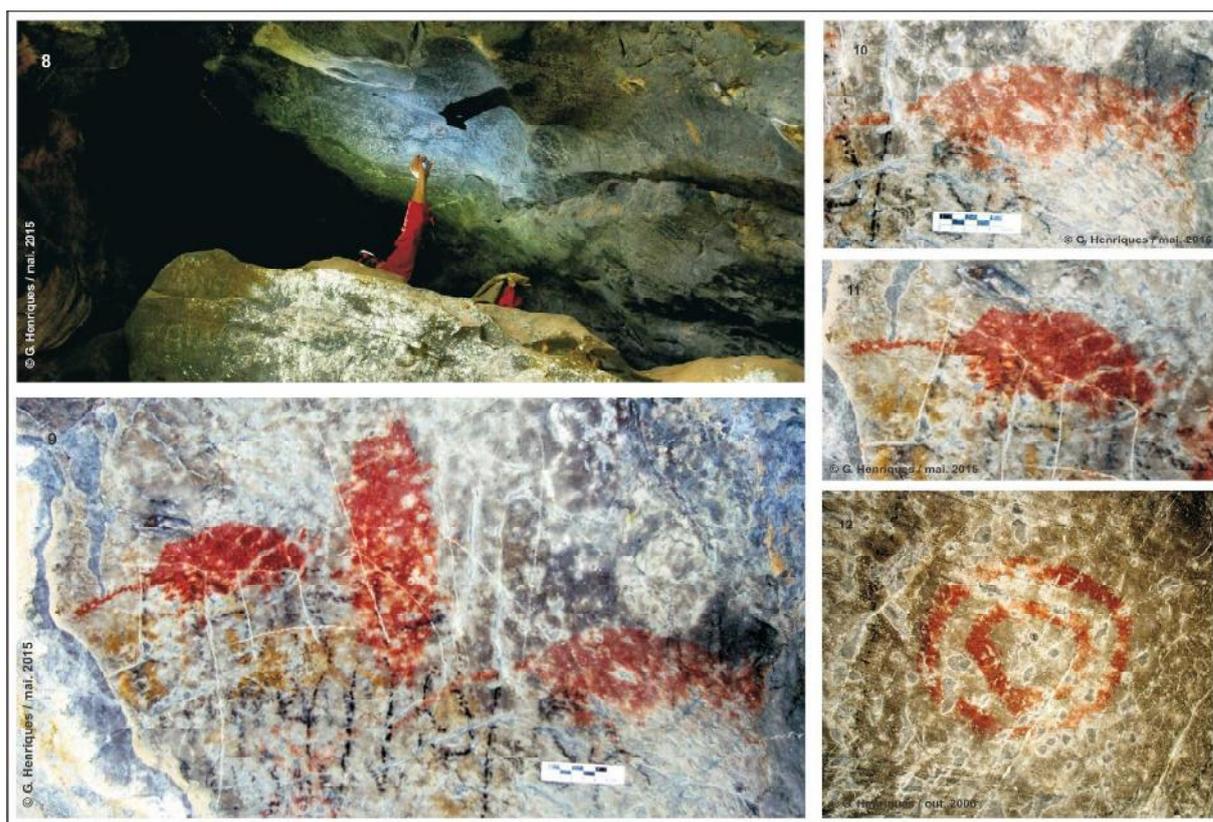


Fonte: Prefeitura Municipal de Arcos (2019)

¹¹⁰ Cf. Timo (219), o relevo cárstico é associado, principalmente, às rochas carbonáticas, que são rochas cujos minerais predominantes são os carbonatos (dolomita, aragonita e, principalmente, a calcita). A origem destas rochas pode ser sedimentar (Calcários), metamórfica (Mármore) ou ígnea (Carbonatitos).

De acordo com o Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco (2015), um outro sítio arqueológico está localizado na margem direita do rio São Miguel, na região conhecida como Morro do Quenta Sol, com 866 metros de altitude e área superior a 350 hectares. O maciço rochoso está preservado da mineração e do desmatamento. Em seu patrimônio territorial, foram identificados vários sítios arqueológicos, destacando-se o sítio arqueológico Antônio Vitalino, com feições típicas do carste, como as grutas. Nesse sítio, encontra-se um conjunto de pinturas rupestres que denunciam a presença da linguagem, da leitura e da escrita muito antes da leitura e escrita de populações, muito antes da chegada do colonizador de descendência europeia. Nas paredes do sítio arqueológico, existem representações de zoomorfos (quadrúpedes, cervídeos e tatus), além de motivos geométricos, conforme mostra a Figura 30.

Figura 30 – A linguagem, a leitura e a escrita antes da chegada do colonizador



Fonte: Museu Arqueológico do Carste do Alto São Francisco (2015)

Terminada essa breve exposição da cidade de Arcos, na qual apresentamos, de maneira sucinta, as características mais marcantes do município, buscamos elucidar os primórdios de sua colonização pelos descendentes de portugueses açorianos, os aspectos fisiográficos da

cidade, sua economia e um pouco de sua política. Na próxima seção, abordamos um pouco da história do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, *locus* do nosso objeto de estudo.

7.2 Das escolas isoladas para as escolas combinadas; das escolas combinadas às escolas reunidas¹¹¹: sob a neblina do tempo, surge o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz

Barreto, Sousa e Zuquim (1992) pontuam que pouco se sabe sobre a educação das crianças arcoenses no século XIX. A educação era iniciada em casa. Primeiramente, as crianças ouviam a contação de casos dos mais velhos, no seio familiar. A educação começava em casa, por meio dos pais, que procuravam formar o bom caráter dos filhos por meio da introdução de princípios morais e bons costumes. Depois, a luz das primeiras letras e dos primeiros números chegaram por meio de aulas particulares ministradas nas sedes das fazendas. Os fazendeiros pagavam pelas aulas particulares ministradas aos filhos. Alguns fazendeiros mais abastados reservavam um cômodo da casa para que um professor particular ensinasse as primeiras letras às crianças. Não era incomum, no período de entressafras, os fazendeiros pagarem pelas aulas ministradas aos filhos dos colonos. Esse modelo de alfabetização “apresentou aqui as mesmas falhas: o ensino retórico e purista, afastado da realidade espaço-temporal, e não preparava a criança e o adolescente para a vida adulta” (p. 145).

Barreto, Sousa e Zuquim (1992) constataram, por meio de um ofício do Juiz de Paz do Curato de São Vicente Férrer, de Formiga, que em 1831 havia uma aula de primeiras letras, particular, na povoação de Arcos, com nove alunos, sob regência do professor Francisco Thomaz da Rocha, com a idoneidade necessária para a função: “o professor tem qualidades precisas para hum tal ministério” (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992, p. 146).

No ano seguinte, em 1832, o número de alunos na classe aumentou para vinte estudantes. A falta de material didático dificultava o ensino da leitura: “não se exerce a leitura da Constituição do Império por não haverem exemplares, mas não succede o mesmo com a História do Brazil” (BARRETO; SOUSA; ZUQUIM, 1992, p. 146).

Durante a colônia e o império, a função de professor no Brasil era uma atividade essencialmente masculina. Raras eram as situações em que uma professora assumia a regência de aulas. Essa situação permaneceu até as primeiras décadas do século XX. A Tabela 11 evidencia a composição do magistério na localidade, segundo o gênero dos docentes:

¹¹¹ De acordo com Minas Gerais (1962), as escolas reunidas deveriam ter, pelo menos, 240 alunos. Elas agrupavam pelos menos seis classes primárias dentro de um mesmo prédio escolar e eram administradas por um de seus professores.

Tabela 11 – Primeiros docentes, segundo o gênero

PROFESSOR	LOCALIDADE	ANO
Joaquim Hermeto Dias	Boca da Mata	1897
Thomaz Justino Ribeiro	São Domingos dos Martins	1898
Custódio da Cunha Teixeira	São Domingos dos Martins	1899
Joaquim Carlos Ferreira Pires	Boca da Mata	1900
Manoel José Ferreira Guimarães	Paus Secos	1901
Maria Philomena da Silva	Paus Secos	1901
Francisco Antônio Bitencourt	Boca da Mata	1901
João José de Oliveira Barreto	São Domingos	1901
Manoel Arthur de Castilho	Arcos (cadeira do sexo masculino ¹¹²)	1903

Fonte: Barreto, Sousa e Zuquim (1992)

A transição da mão de obra masculina para a feminina no magistério tem raízes no início do período republicano, durante a Reforma Caetano de Campos (1890-1892), que reestruturou a Escola Normal Paulista (ALMEIDA, 1995). Em Minas Gerais, essa tendência foi seguida a partir da Reforma João Pinheiro (1906), que modificou a Escola Normal e, em especial, por força do artigo 18 do Decreto nº 1.960, de dezembro de 1906, que estabelecia: “as escolas publicas primarias serão de preferencia regida por professoras, e sempre por estas as do sexo feminino e mixtas” (MINAS GERAIS, 1906b, p. 158).

Ainda consultando os registros de Barreto, Sousa e Zuquim (1992), a primeira cadeira do sexo masculino foi ocupada por Manoel Arthur de Castilho, em 1903. Em 1917 foram criadas duas novas cadeiras do sexo masculino no povoado: uma na comunidade de Loanda, ocupada pela professora Olivia Ferreira Miranda, e outra instalada na região da Limeira, ocupada pela professora Germana Bernardina Faria. Ao se aproximar a década de 1920, nota-se a presença feminina disputando espaço em um campo profissional que, desde a colonização, passando por todo o período imperial e alcançando as primeiras décadas da Antiga República, foi hegemonicamente dominado pela presença masculina.

Em 12 de novembro de 1848, foi instalada a primeira escola pública em Arcos, que teve como professora Maria José de Moraes Lara, esposa do Sr. Augusto de Moraes Lara. O ensino era ministrado em sua própria residência. D. Maria José de Moraes Lara foi nomeada pela Câmara de Formiga. A escola que funcionava em sua casa era mista, ou seja, atendia meninos

¹¹² As cadeiras públicas de ensino referem-se às escolas isolas. Reuniam um ou mais grupos de alunos e podiam ser masculinas, femininas ou mistas. Caracterizavam-se pela presença de apenas um professor que lecionava para todas as etapas (anos) do ensino primário. Os alunos eram reunidos em uma única sala de aula, que geralmente funcionava em uma casa alugada. A maioria das cadeiras públicas (escolas isoladas ou, ainda, escolas singulares) estava situada na zona rural, onde funcionavam em uma casa, mas também apareciam nos subúrbios das cidades até as primeiras décadas do século XX.

e meninas. A escola não expedia nenhum tipo de certificado ou diploma. Os pais procuravam a escola para que seus filhos se instruísem. O mobiliário não atendia às necessidades dos estudantes. Não era incomum os alunos levarem suas próprias cadeiras para sentar e se acomodar na sala de aula (ESCOLA ESTADUAL YOLANDA JOVINO VAZ, 2017).

À medida que o tempo passava, a população da localidade de Arcos crescia, exigindo a ampliação da quantidade de escolas isoladas para alfabetizar a população em crescimento. No início do século XX, a maioria das escolas de Arcos localizavam-se na zona rural e estavam organizadas sob a modalidade de escolas isoladas.

De acordo com Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (2017), ao longo do final do século XIX e no início do século XX, surgiram outras escolas na localidade. A segunda escola que surgiu tinha como professora Anália dos Santos. Anália lecionou por pouco tempo, apenas para meninas. Por questões políticas, sua casa sofreu ataque, e a professora mudou de cidade. A terceira escola era regida pelo Sr. Donato Eugênio, que era formado no curso de professores e ministrava aulas apenas para meninos. Com a mudança de Anália dos Santos, Donato Eugênio assumiu as alunas da professora Anália dos Santos e formou uma escola mista, ensinando meninos e meninas, simultaneamente. A quarta escola mista era dirigida pela professora Corina Ribeiro de Carvalho, formada pela Escola Normal da cidade de Oliveira, Minas Gerais. Há registros das atividades dessa escola datados de 1928, como a composição de banca examinadora de exame final para expedição do certificado de conclusão do ensino primário.

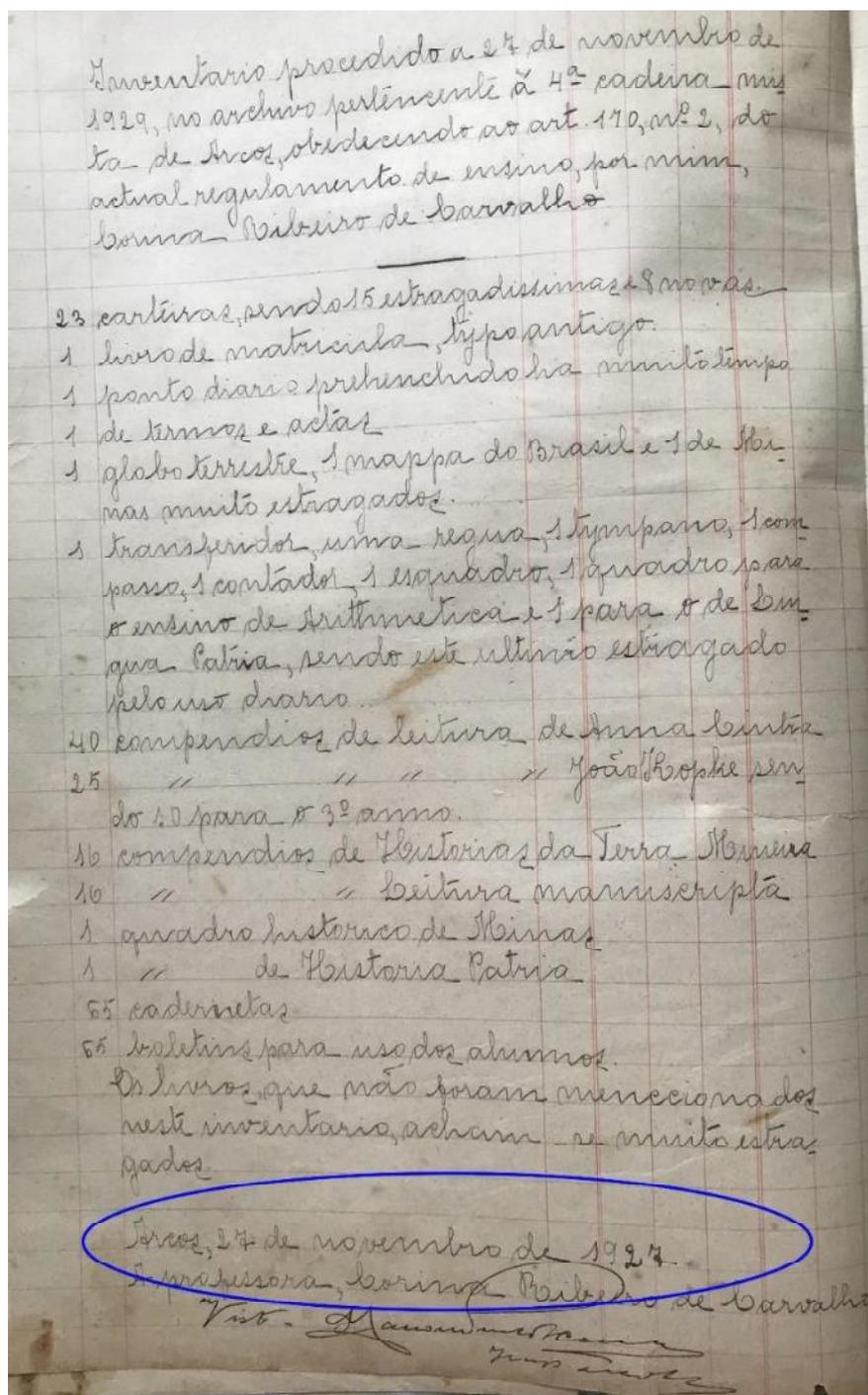
Encontramos um documento ainda mais antigo, datado de 27 de novembro de 1927, e firmado pela professora Corina Ribeiro de Carvalho, da 4ª cadeira isolada mista do Distrito de Arcos, e endossado pelo inspetor de ensino, Manoel Pinto de Carvalho. Trata-se de um inventário no qual a professora relaciona quantidade e estado de conservação dos bens daquela escola isolada.

Dentre os bens relacionados no inventário estão: mobiliário do aluno (carteiras), livros de escrituração escolar, material didático para uso nas aulas de geografia (globo terrestre e mapas), material didático para uso nas aulas de aritmética (régua, transferidor, compasso, esquadro e contador), quadro para ensinar língua pátria e aritmética, compêndios de leitura de autoria de Anna Cintra, compêndios de leitura de John Locke (teórico empirista britânico), compêndios de leitura da história mineira, compêndios de leitura manuscrita, material didático para uso nas aulas de história (quadro histórico de Minas e quadro de história pátria).

Ao final do inventário, Corina Ribeiro de Carvalho registra: “os livros que não foram mencionados neste inventario acham-se muito estragados”. Dessa afirmação, pode-se inferir que o material didático das escolas isoladas era precário e, muitas vezes, insuficiente, pois não

conseguia atender todos os alunos. Pode-se deduzir, também, que o material didático não era consumível, isto é, as turmas novatas usavam o material didático que havia sido utilizado pela turma anterior. Passando de mãos em mãos ao longo dos anos, os danos ao material didático eram inevitáveis (Figura 31).

Figura 31 – Inventário da 4ª cadeira isolada mista de Arcos, sob responsabilidade de Corina Ribeiro de Carvalho



Fonte: arquivo da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1927)

Essas quatro escolas funcionavam na condição de escolas isoladas, sendo elevadas à condição de Escolas Combinadas¹¹³ do Distrito de Arcos, por meio de ato oficial publicado no órgão oficial do Estado em 1º de janeiro de 1929. Em 1930, as Escolas Combinadas do Distrito de Arcos foram guindadas à categoria de Escolas Reunidas¹¹⁴ de Arcos. De acordo com Minas Gerais (1962), as Escolas Reunidas eram uma modalidade de escola primária constituída pelo agrupamento de, pelo menos seis classes instaladas em um só prédio, dirigidas por um dos professores e com a matrícula total mínima de 240 alunos. O inspetor de ensino, Manoel Pinto de Carvalho, deu posse à Corina Ribeiro Carvalho (Figura 32) como diretora do estabelecimento, cargo que exerceu até 1950. Nas Escolas Reunidas de Arcos, juntaram-se alunos de todo o distrito. Em seu primeiro ano de funcionamento (1930), as Escolas Reunidas de Arcos tinham 374 alunos matriculados (ESCOLA ESTADUAL YOLANDA JOVINO VAZ, 2017).

Figura 32 – Corina Ribeiro de Carvalho¹¹⁵



Fonte: arquivo da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1937)

¹¹³ Cf. a Lei Estadual nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962, as escolas combinadas eram um conjunto de escolas singulares de uma mesma localidade, funcionando no mesmo prédio ou distantes, no máximo 3 quilômetros umas das outras, e pelas quais se distribuíam os alunos, discriminadamente, por séries do curso.

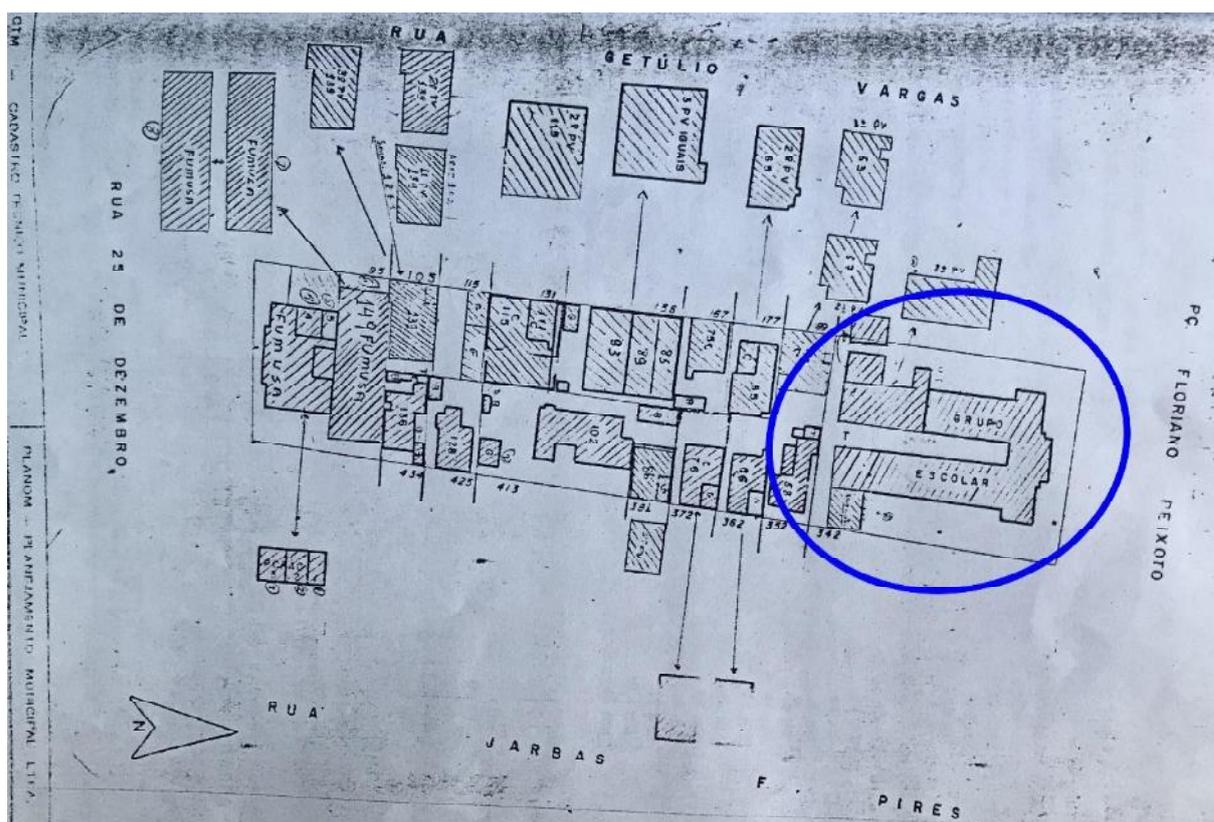
¹¹⁴ Ibid. as escolas reunidas eram um estabelecimento de ensino primário constituído pelo agrupamento de, pelo menos seis classes instaladas em um só prédio, dirigidas por um dos professores e com a matrícula total mínima de 240 alunos.

¹¹⁵ Cf. Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (2017), Corina Ribeiro de Carvalho, fluente em francês e italiano, era formada pela Escola Normal da cidade de Oliveira, Minas Gerais. Exerceu a direção do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz por 16 anos ininterruptos (1934 a 1950).

De acordo com Barreto, Sousa e Zuquim (1992), em 1929 as escolas situadas na sede do Distrito de Arcos formavam as Escolas Combinadas do Distrito de Arcos. Em 1930, as Escolas Combinadas do Distrito de Arcos ganharam o *status* de Escolas Reunidas de Arcos, sob a direção de Corina Ribeiro de Carvalho.

No início da década de 1930, iniciaram-se as obras de construção de um prédio escolar para abrigar as Escolas Reunidas de Arcos (Figura 33). Para Barreto, Sousa e Zuquim (1992), a construção foi concluída em 1931, quando o Distrito de Arcos ganhou o primeiro grande prédio escolar, destinado a atender adequadamente e em conformidade com as prescrições higienistas do início do século XX, os alunos do Distrito de Arcos. De acordo com Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (2020), o prédio escolar foi construído no terreno cedido pelo Sr. João Jovino, esposo de Corina Ribeiro de Carvalho.

Figura 33 – Planta baixa do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz



Fonte: arquivos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1930)

Na época de sua construção (1931), o prédio tinha duas salas de aula na parte frontal. Entre essas duas salas, havia uma sala menor, ao final das escadarias que davam acesso ao prédio. Essa sala foi projetada para guardar os arquivos e atender aos serviços de escrituração

escolar. A escola possuía mais duas salas de aula laterais e, entre elas, um pátio. Quando foi construído, o prédio tinha apenas quatro salas de aula (Figura 33).

Os ideais escolanovistas estiveram presentes nas Escolas Reunidas de Arcos. O método ativo, indicado como percurso metodológico para melhor ensinar os alunos, era amplamente divulgado e indicado durante a Reforma da Educação de Francisco Campos (1926-1930). As excursões, as saídas com os estudantes para que eles pudessem observar a realidade e os fenômenos eram uma prática realizada pelas professoras.

Encontramos um documento datado de 22 de novembro de 1933 que comprova a adoção desse método de ensino, utilizado pela professora Cecília de Moraes Lara junto aos seus alunos do 2º ano primário. Trata-se de um fragmento do jornal escolar “O esforço” (Figura 34).

Figura 34 – O método ativo registrado no jornal O Esforço



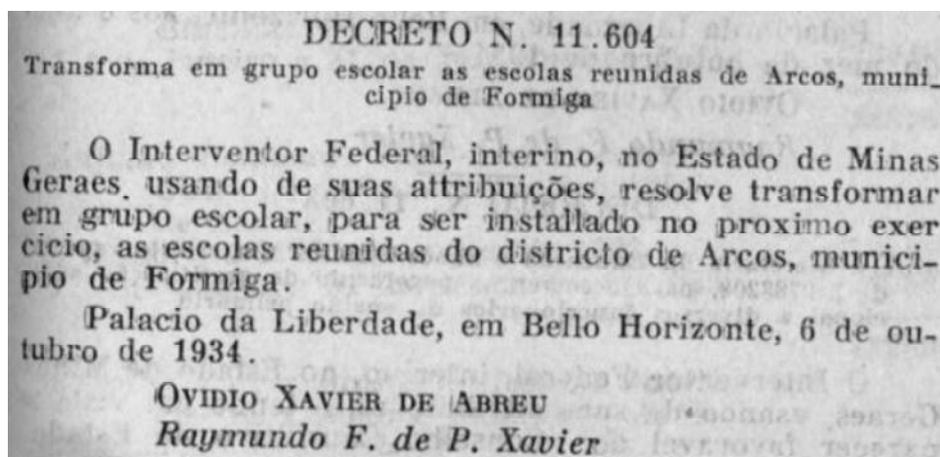
Fonte: arquivo particular de Enéias Antônio da Cunha (1933)

À medida que as atividades pedagógicas se modernizavam nas práticas docentes realizadas nas Escolas Reunidas de Arcos, desenvolve-se também o desejo de elevá-las à categoria de grupo escolar em sinal de reconhecimento ao trabalho que era desenvolvido naquela organização escolar.

Em 06 de outubro de 1934, por meio do Decreto nº 11.604, as Escolas Reunidas de Arcos alcançaram o nível de grupo escolar (Figura 29), ainda sem patrono(a). Não havia, de imediato, a preocupação em atribuir ao grupo escolar o nome de uma figura ilustre na cidade, embora a criação de um grupo escolar não fosse uma decisão arbitrária do presidente do Estado. Com certeza, a preocupação era mais profunda, ou seja, conquistar para, depois, denominar. É possível inferir, a partir do próprio movimento historiográfico que a localidade de Arcos percorreu, que a conquista de um grupo escolar para a cidade foi o resultado de um grande movimento social, encabeçado por aqueles(as) que desejavam maior autonomia para o Distrito. Ter um grupo escolar em Arcos indicava os caminhos que a sociedade local deveria perscrutar para alcançar a autonomia.

Em 1937, a instituição de ensino recebe a denominação de Grupo Escolar de Arcos (Figura 35). Inicialmente, o referido grupo escolar obteve autorização para ministrar o ensino primário completo (1º ao 4º ano). Após a emancipação, em 1938, o Distrito de Arcos tornou-se cidade, independente do município de Formiga. O grupo escolar ganhou uma patrona somente na década de 1940, após o falecimento de Yolanda Jovino Vaz, em 1944, passando a se denominar Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz. Posteriormente, em 1974, por força da Lei Federal nº 5.692/71, que extinguiu os grupos escolares, a instituição recebeu nova denominação: Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz.

Figura 35 – Decreto de criação do grupo escolar



Fonte: Minas Gerais (1934)

Corina Ribeiro de Carvalho, regente da 4ª cadeira isolada mista do Distrito de Arcos, tornou-se, por decisão do presidente do Estado, Benedito Valadares, a primeira diretora das Escolas Reunidas de Arcos, em 1930. O inspetor de ensino, Manoel Pinto de Carvalho, deu posse à diretora em 1930.

Movimentos sociais, políticos e intelectuais foram efervescentes nas primeiras décadas do século XX. Os grupos escolares sempre tiveram patronos ilustres, do ponto de vista republicano. Os heróis nacionais republicanos tiveram seus nomes batizando milhares de grupos escolares por todos os cantos do país. E o Grupo Escolar de Arcos? Qual a sua identidade patronal? Arcos não optou por nenhuma das clássicas indicações para patrono do grupo escolar, que levavam em consideração os nomes de vultos históricos. Talvez pela necessidade de o município pleitear a possível autonomia política, rompendo os laços de dependência com a cidade de Formiga, indicou-se o nome de Yolanda Jovino Vaz (Figura 36), filha de Corina Ribeiro de Carvalho, para patrona da instituição. Nesse sentido, a importância do vínculo com a educação se sobrepôs à insistência com a contemplação de vultos históricos. Segue o fundamento que conferiu identificação patronal ao Grupo Escolar de Arcos.

Durante o movimento de atribuição de um(a) patrono(a) para o grupo escolar, Corina Ribeiro de Carvalho foi uma das indicadas, mas não concordou. A justificativa é encontrada no relato da professora Leopoldina Ribeiro de Oliveira (D. Zita), sobrinha de Corina Ribeiro de Carvalho. O relato foi publicado durante as comemorações dos oitenta anos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz, em 2017.

Yolanda Jovino Vaz, filha de João Jovino e Corina Ribeiro de Carvalho, nasceu em 10 de março de 1918. Dentre os quatro irmãos foi a única que sobreviveu. Desde pequena, mostrou-se uma menina meiga, atenciosa, dedicada e estudiosa. Terminando o Curso Primário, ingressou na Escola Normal Oficial de Formiga, Minas Gerais, formando-se professora como aluna de destaque. No ano seguinte à sua formatura, 1936, casou-se com o jovem médico que para Arcos viera – Dr. João Vaz Sobrinho. Yolanda era uma pessoa que assumia uma profunda e verdadeira fé, sendo dona de qualidades morais e espirituais. Prestou valiosos trabalhos à comunidade, principalmente durante a 2ª Guerra Mundial, como voluntária da Legião Brasileira de Assistência. Porém, era movida por uma vontade que transpunha limites – ser mãe. Submeteu-se a um tratamento na época, exigido para se qualificar como tal. Sofreu, em consequência dele, durante nove meses, sem deixar transparecer desânimo ou revolta pelo não êxito do tratamento. E, na manhã chuvosa de 3 de dezembro de 1944, partiu, deixando saudosos os pais, amigos e esposo, fazendo uma lacuna dessas que jamais se preenchem. Pela intervenção do inspetor Escolar, Sr. Avelar, a Escola receberia o nome da primeira Diretora: Corina Ribeiro de Carvalho, por ser uma personalidade de extremo valor e capacidade. Porém, D. Corina, ao receber a notícia, pediu que a homenagem fosse rendida à sua filha que falecera há pouco e havia desfrutado de grande popularidade: Yolanda Jovino Vaz (ESCOLA ESTADUAL YOLANDA JOVINO VAZ, 2017).

Figura 36 – A patrona: Yolanda Jovino Vaz



Fonte: arquivo da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (192 -)

O Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz foi instalado oficialmente em 12 de setembro de 1937. Embora os grupos escolares fossem construídos para atender as crianças das elites econômicas, o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz atendia, também, alunos das classes populares. Por esse motivo, eram instalados nas regiões mais nobres das cidades, para serem contemplados e admirados pela população. O evento solene que inaugurou o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz contou com a participação de autoridades estaduais e locais, além de ampla participação da sociedade arcoense. Ainda que a população não fosse numericamente expressiva, percebe-se uma grande mobilização e participação social no evento inaugural. O valor simbólico de instalação do grupo escolar na cidade, percebido pela indumentária da população presente, anunciava a possibilidade de ruptura administrativa com a cidade de Formiga e a esperança de autonomia para o distrito. O interventor federal, Benedito Valadares, cortou a fita de inauguração em cerimônia diante da comunidade arcoense (Figura 37).

Figura 37 – Cerimônia de instalação do Grupo Escolar de Arcos



Fonte: Arquivo pessoal de Enéias Antônio da Cunha (1937)

A localização geográfica do grupo escolar dentro do distrito expressa a visão republicana de que o progresso e a modernidade deveriam ser contemplados por toda a sociedade. Um grupo escolar deveria ser instalado em um sítio no qual as pessoas de toda a cidade inevitavelmente transitam. Eles deveriam ser contemplados como expressão de uma nova era na história da educação brasileira, um novo tempo, que deixou para trás as antigas escolas do século XIX. Parafraseando Faria Filho (2000), ao contemplar a construção, era preciso esquecer os pardieiros imperiais e vislumbrar os palácios escolares republicanos.

Durante a Primeira República (1889-1930) e algum tempo depois, a criação, instalação e funcionamento de um grupo escolar eram um evento muito simbólico para a cidade. Por meio de prédios suntuosamente construídos e edificadas nas áreas mais nobres das cidades, os grupos escolares representavam a modernidade e o progresso da sociedade. Em Arcos, a criação do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1934) antecedeu a própria emancipação política e administrativa da cidade, que aconteceu quatro anos depois, em 1938. Edificou-se no espaço mais aristocrata da cidade, disputando espaço com a principal igreja.

O Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (Figura 38) foi construído em frente à principal praça da cidade, a Praça Floriano Peixoto, situada no centro da cidade, para atender alunos do 1º ao 4º ano do ensino primário. No lado oposto da praça, encontra-se uma das mais antigas igrejas da cidade, a Matriz Nossa Senhora do Carmo. A fachada testemunha uma construção arrojada para os padrões da época: janelas grandes, altas e arejadas. Um pequeno muro

entrecortado por pilares e grades que se alternavam cercava a parte frontal da construção. O grupo trabalhava com classes mistas, por isso meninos e meninas entram pelo mesmo portão. Uma escadaria dava acesso ao *hall* de entrada ao prédio, e um mastro à esquerda da escadaria foi instalado para fazer o hasteamento da bandeira nacional republicana.

Figura 38 – Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz



Fonte: arquivo do autor (2010)

Os grupos escolares tinham professoras formadas nas Escolas Normais, sob coordenação de congregações católicas, de diversas ordens. Para formar, as filhas deixavam o seio familiar e se instalavam, como internas, nas escolas religiosas que ofertavam o Ensino Normal na região, como Formiga, Oliveira e Santo Antônio do Monte.

Enquanto modelo de educação moderna, a equipe de professores era muito importante para a sustentação dos grupos escolares. Os alunos, nem tanto, pelo menos nos registros fotográficos. Talvez tenha decorrido desse fato a dificuldade que a historiografia da educação tem em visualizar, muitas vezes, quem eram esses estudantes.

Diferentemente das escolas de primeiras letras dos tempos do império e de algumas escolas isoladas do período republicano, o quadro de profissionais que atuavam nos grupos escolares era cuidadosamente selecionado, tendo como parâmetros a formação, habilidade para ensinar e idoneidade. Atestando a tendência de feminização da profissão do magistério que avançava desde o início do século XX, o quadro de professores do Grupo Escolar de Arcos, na época de sua criação e nas décadas seguintes, era composto por docentes do sexo feminino.

Figura 39 – Primeiros profissionais do Grupo Escolar de Arcos



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1937)

Para fazer a exegese visual da Figura 39 e reunir os elementos necessários à sua interpretação, recorreremos à iconografia de Kossoy (2012) e à iconologia de Panofsky (2011) como técnicas necessárias para decifrar informações explícitas e informações implícitas na fotografia. Com base em Panofsky (2011), a análise iconográfica (realidade exterior) e iconológica (realidade interior) da imagem permitiu fazer algumas inferências que, talvez, não estejam explicitadas na fotografia.

Em seus estudos, Unfried (2014) demonstrou que a iconografia e a iconologia, juntas, representam uma excelente perspectiva metodológica para analisar documentos fotográficos e recuperar informações históricas. A autora esclarece a distinção entre as duas técnicas afirmando: “a iconografia seria a responsável pela reconstituição dos elementos visíveis que compõem a fotografia, enquanto ficaria a cargo da iconologia uma minuciosa recuperação das informações codificadas (invisíveis) dentro desta imagem” (UNFRIED, 2014, p. 4).

O registro mostra apenas as profissionais que atuavam no grupo escolar no início de seu funcionamento, acompanhadas do então inspetor de ensino, Manoel Pinto de Carvalho. No primeiro plano, sentado à esquerda da mesa de centro, o inspetor de ensino, e do lado direito da mesa, também sentada, a diretora do Grupo Escolar de Arcos, Corina Ribeiro de Carvalho. O

plano de fundo foi devidamente preparado para aquele momento. A imagem retratada passou a impressão de organização, disciplina, moral e respeito, valores que o governo republicano fazia questão de estampar sobre os grupos escolares. Na foto, não apareceram os alunos. Em geral, as fotos dos grupos escolares não retratavam o cotidiano da escola. Raramente mostravam a escola em atividade, o seu cotidiano pedagógico (Figura 39).

O gênero feminino era identificado na gola da indumentária, por meio de laços ou gravatas, diferentes do modelo masculino. Os vestidos, sempre abaixo dos joelhos; meias finas cobriam as pernas das mulheres. As mangas longas impediam que os braços femininos fossem expostos, evitando olhares desrespeitosos. Cabelo longo era comum entre o sexo feminino, mas as mulheres mais destacadas da sociedade, como as professoras, faziam cortes modernos, mais curtos, no estilo de vida *belle époque* francês. Embora todos apresentassem um semblante austero e sisudo, talvez não fosse essa a intenção daquele grupo de pessoas (Figura 39).

Em uma foto, os sorrisos deveriam ser evitados, especialmente o feminino (embora os homens também não esboçassem nenhuma feição de sorriso). Em uma fotografia, o sorriso deveria ser sempre evitado, pois sinalizava um comportamento social indesejável, sobretudo para as mulheres (Figura 39).

Ao ser fotografado, o modelo adotava uma postura pouco espontânea e sempre mecânica. As pessoas se preparavam adequadamente para a fotografia: posição das pernas, das mãos... um verdadeiro ritual. A fotografia deveria expressar, fielmente, o que se desejava imprimir e comunicar aos olhos e à mente: a ideia de organização, harmonia e orgulho em ser registrado. A imagem gravada deveria registrar uma postura clássica, elegante e bem-comportada. Todos apresentavam, praticamente, a mesma expressão, sempre enigmática, como se fossem uma esfinge (Figura 39).

Cada grupo escolar tinha uma diretora devidamente habilitada na forma da lei, qualificada para a função e recrutada especificamente para administrar a escola. Os cargos de inspetores de ensino eram ocupados por profissionais do sexo masculino, arrolados entre os homens de confiança do presidente do Estado. A eles cabia fiscalizar a aplicação das leis, dar orientação pedagógica, acompanhar a escrituração e verificar se os professores aplicavam as orientações emanadas dos programas de ensino e das instâncias superiores.

Desde a sua criação, o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz teve onze diretores, conforme detalhamento no Quadro 22.

Quadro 22 – Diretoras do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1934-2011)

IMAGEM	DIRETOR(A)	GESTÃO
	Corina Ribeiro de Carvalho	1934-1950
	Cecília Lara de Albuquerque	1951 a 1955
	Célia Paraíso Dias de Carvalho	1955 a 1956 1958 a 1967
	Iraís Fonseca	1968 a 1972
	Maria José da Cunha Alves	1972 a 1983
	Maria Auxiliadora Rodrigues Vieira	1984 a 1987
	Therezinha Soares Corrêa	1987 a 1991
	Maria Inês Rocha de Carvalho	1992 a 1999
	Ione Luíza Lima Diniz	2000 a 2004
	Sônia Aparecida da Silva Martins	2004 a 2011
	Hélio Borges	2012 a 2022 ¹¹⁶

Fonte: Arquivos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1934-2022)

¹¹⁶ Até a data de apresentação e defesa desta tese, 23 de agosto de 2022, Hélio Borges era o diretor da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz. Embora o quadro apresente 2012 a 2022 como o período de sua gestão, não significa que sua administração tenha se encerrado em dezembro de 2022.

Segundo Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (2017), além das diretoras apresentadas no Quadro 22, a instituição teve duas diretoras interinas: Olinda Oliveira, que administrou a escola de 1957 a 1958, e Nadir Teixeira Ribeiro, que ocupou a gestão do estabelecimento de 1964 a 1967. Nadir Teixeira Ribeiro substituiu a então diretora nomeada, Célia Paraíso Dias de Carvalho, que se afastou para fazer especialização na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. A partir de 2012, Hélio Borges assumiu a direção da escola por meio do processo democrático de eleição e indicação do diretor junto à comunidade escolar.

Quadro 23 – Professoras que atuaram no 1º ano primário (1961-1971)

(continua)

PROFESSORA	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Acrísia Maria Xavier Zuquim											X
Alfredina Nogueira Martinez					X						
Dulcinéia Gomes Gomide			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Eda Marli Bellone Fonseca					X						
Efigênia Verçosa Peixoto			X		X						
Ely Procópio dos Santos								X			
Inês de Castro Lima	X	X	X	X		X		X	X		
Iolanda Carvalho Pinto								X			
Isa Marafeli			X	X							
Itamar Fonseca Alves	X				X						
Jeanete Rocha de Faria							X				
Julieta Carvalho de Sousa	X		X								
Jurema de Faria Alves											X
Leide Damores Valadão						X	X	X		X	
Leopoldina Ribeiro de Oliveira		X	X	X	X	X	X			X	
Lúcia Gontijo Mezêncio		X	X	X	X	X			X		
Luzia Carvalho										X	
Magda Albanês Fernandes		X			X	X	X	X	X		
Maria Adalgisa Campos		X	X	X	X		X				
Maria Célia Teixeira											X
Maria da Conceição de Aquino						X					
Maria da Consolação Chaves do Vale							X		X	X	X
Maria da Glória Guimarães Faria						X		X	X	X	X
Maria das Mercês Cabral Polatschek		X	X								
Maria do Carmo Frias	X	X	X								
Maria das Mercês Cabral Polatschek		X	X								
Maria do Carmo Frias	X	X	X								
Maria José Vasconcelos Macedo	X			X							
Maria Lêda Zuquim Guimarães	X	X									
Maria Lêda Rocha		X									
Maria Marciana de Sousa						X	X		X		X

Quadro 23 – Professoras que atuaram no 1º ano primário (1961-1971)
(conclusão)

PROFESSORA	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Marília Gontijo de Carvalho ¹¹⁷					X	X	X	X			
Mercedes Jesus dos Santos		X									
Nagibe Choucair Gomes	X										
Nelly Neves Zuquim			X								
Vera Lúcia Paraíso Dias de Carvalho							X				
Vera Maria Nogueira Amorim				X							
Vicentina de Oliveira Vaz ¹¹⁸	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Vitória Rodrigues Veloso			X								
Zélia Maria de Amorim Nogueira		X		X							
Zita Pires de Oliveira Rocha	X										

Fonte: Arquivos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)

Ao longo de onze anos, entre 1961 a 1971, o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz teve quarenta e uma professoras lecionando em classes do 1º ano primário. As professoras que mais atuaram em turmas de alfabetização foram: Vicentina de Oliveira Vaz (dez anos), Dulcinéia Gomes Gomide (nove anos), Inês de Castro Lima e Leopoldina Ribeiro de Oliveira (sete anos), Lúcia Gontijo Mezêncio e Magda Albanês Fernandes (seis anos), conforme mostra o Quadro 23.

Tabela 12 – Alunos matriculados no 1º ano primário (1961-1971)
(continua)

PROFESSORA	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Total de alunos matriculados											
Acrísia Maria Xavier Zuquim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30
Alfredina Nogueira Martinez	-	-	-	-	38	-	-	-	-	-	-
Dulcinéia Gomes Gomide	-	-	39	35	37	26	36	32	35	32	26
Eda Marli Bellone Fonseca	-	-	-	-	38	-	-	-	-	-	-
Efigênia Verçosa Peixoto	-	-	43	-	-	-	-	-	-	-	-
Ely Procópio dos Santos	-	-	-	-	-	-	-	35	-	-	-
Inês de Castro Lima	31	28	32	39	-	42	-	35	33	-	-
Iolanda Carvalho Pinto	-	-	-	-	-	-	-	37	-	-	-
Isa Marafeli	-	-	31	29	-	-	-	-	-	-	-
Itamar Fonseca Alves	46	-	-	-	39	-	-	-	-	-	-
Jeanete Rocha de Faria	-	-	-	-	-	-	40	-	-	-	-
Julieta Carvalho de Sousa	44	-	28	-	-	-	-	-	-	-	-
Jurema de Faria Alves	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	20

¹¹⁷ Colaboradora da pesquisa.

¹¹⁸ Colaboradora da pesquisa.

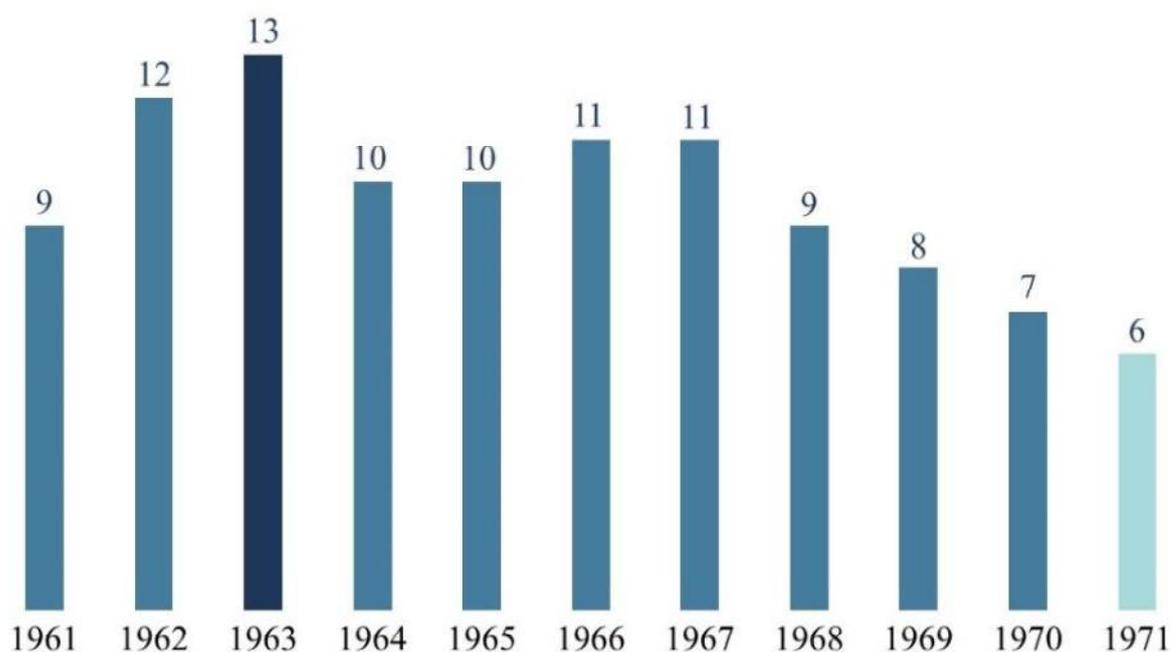
Tabela 12 – Alunos matriculados no 1º ano primário (1961-1971)
(conclusão)

PROFESSORA	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Total de alunos matriculados											
Leide Damores Valadão	-	-	-	-	-	42	40	30	-	29	-
Leopoldina Gontijo Guimarães	-	-	-	38	-	-	-	-	-	-	-
Leopoldina Ribeiro de Oliveira	-	42	33	-	38	39	39	-	-	26	-
Lúcia Gontijo Mezêncio	-	43	39	35	34	38	-	-	23	-	-
Luzia Carvalho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	27	-
Magda Albanês Fernandes	-	38	-	-	38	38	39	40	34	-	-
Margarida Jesus dos Santos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria Adalgisa Campos	-	29	35	29	26	-	39	-	-	-	-
Maria Célia Teixeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25
Maria da Conceição de Aquino	-	-	-	-	-	43	-	-	-	-	-
Maria da Consolação	-	-	-	-	-	-	38	-	-	-	-
Maria da Consolação Chaves do Vale	-	-	-	-	-	-	-	-	30	31	34
Maria da Glória Guimarães Faria	-	-	-	-	-	37	-	36	35	31	28
Maria das Mercês Cabral Polatschek	-	39	35	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria do Carmo Frias	44	32	33	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria José de Faria Vasconcelos	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria José Vasconcelos Macedo	-	-	-	31	-	-	-	-	-	-	-
Maria Lêda Zuquim Guimarães	46	35	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria Lêda Rocha	-	29	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria Marciana de Sousa	-	-	-	-	-	38	38	-	38	-	29
Marília Gontijo de Carvalho	-	-	-	-	40	35	41	33	-	-	-
Mercedes Jesus dos Santos	-	41	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nagibe Choucair Gomes	43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nelly Neves Zuquim	-	-	26	-	-	-	-	-	-	-	-
Vera Lúcia Paraíso Dias de Carvalho	-	-	-	-	-	-	40	-	-	-	-
Vera Maria Nogueira Amorim	-	-	-	31	-	-	-	-	-	-	-
Vicentina de Oliveira Vaz	41	40	37	28	39	39	29	36	35	30	-
Vitória Rodrigues Veloso	-	-	35	-	-	-	-	-	-	-	-
Zélia Maria de Amorim Nogueira	-	42	-	33	-	-	-	-	-	-	-
Zita Pires de Oliveira Rocha	44	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: arquivos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)

A Tabela 12 mostra o quantitativo de alunos matriculados no 1º ano primário do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, por turma, de 1961 a 1971. Percebe-se que eram formadas grandes turmas, com média de quarenta crianças em cada sala. Nota-se, também, que era comum salas superlotadas, como no caso da professora Maria Lêda Zuquim Guimarães, que, em 1961, trabalhou com quarenta e seis alunos em sua classe.

Figura 40 – Quantitativo de turmas de 1º ao 4º ano primário (1961-1971)



Fonte: Arquivos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)

A Figura 40 traz o número de turmas formadas no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, de 1º ao 4º ano primário, entre 1961 e 1971. A escola atingiu o ápice do número de turmas no ano de 1963. A partir de 1964, a escola experimentou a diminuição de sua demanda por matrículas e em 1968, conheceu outro pico de redução. A quantidade de turmas começou a reduzir, embora a população da cidade mantivesse uma curva demográfica ascendente.

Tal movimento na dinâmica de matrículas e enturmação dos alunos é explicado pelo surgimento de dois novos estabelecimentos de ensino na cidade: (1) a criação do segundo grupo escolar da cidade, o Grupo Escolar D. Maricota Pinto, em 1964, construído em estrutura metálica que, de acordo com a historiografia, constituía um “grupo de lata”; e (2) a criação das Escolas Combinadas da Vila Boa Vista, em 1967. Os dois estabelecimentos foram construídos nos subúrbios da cidade e interferiram, decisivamente, para a redução de turmas no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (Figura 40).

Buscamos, nos arquivos do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, as informações sobre as taxas de aprovação no 1º ano primário no período de 1961 a 1971. A repetência no 1º ano de escolaridade era a mais alta entre os quatro anos que integram o ensino primário. Esses dados estão fielmente reproduzidos na Tabela 13.

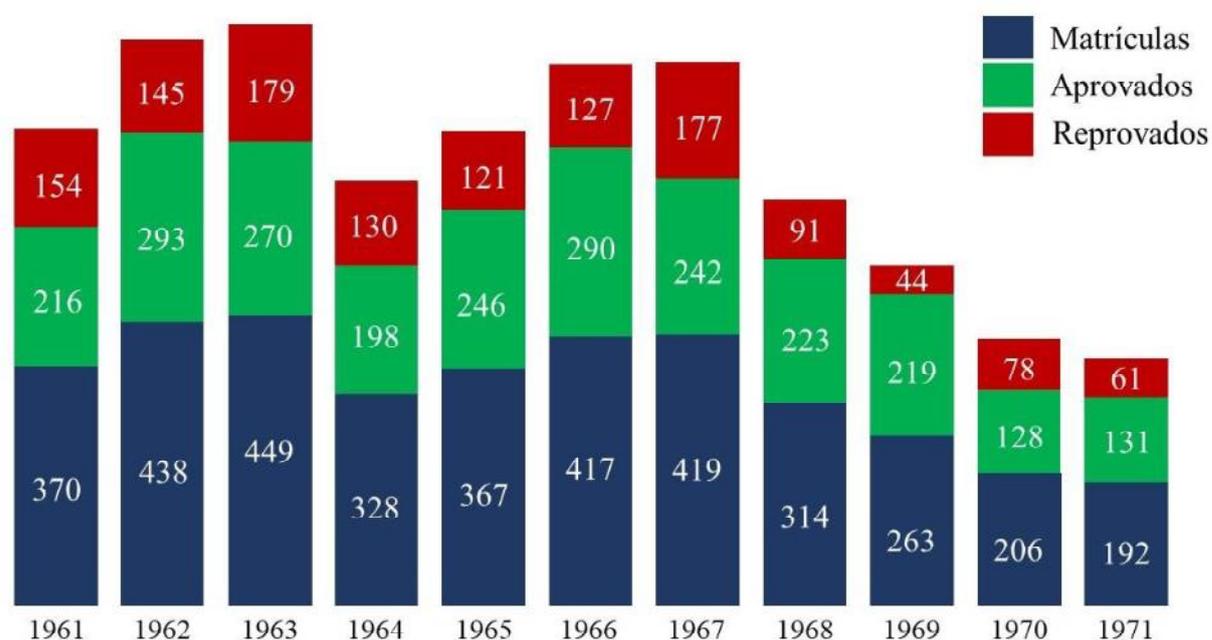
Tabela 13 – Taxa de promoção no 1º ano primário (1961-1971)

PROFESSORA	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
	Taxa de promoção sobre o total de alunos matriculados (em %)										
Acrísia Maria Xavier Zuquim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	56
Alfredina Nogueira Martinez	-	-	-	-	66	-	-	-	-	-	-
Dulcinéia Gomes Gomide	-	-	100	100	57	69	30	47	100	100	72
Eda Marli Bellone Fonseca	-	-	-	-	74	-	-	-	-	-	-
Efigênia Verçosa Peixoto	-	-	53	-	-	-	-	-	-	-	-
Ely Procópio dos Santos	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-
Inês de Castro Lima	42	50	71	95	-	61	-	100	100	-	-
Iolanda Carvalho Pinto	-	-	-	-	-	-	-	65	-	-	-
Isa Marafeli	-	-	35	34	-	-	-	-	-	-	-
Itamar Fonseca Alves	22	-	-	-	23	-	-	-	-	-	-
Jeanete Rocha de Faria	-	-	-	-	-	-	30	-	-	-	-
Julieta Carvalho de Sousa	66	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-
Jurema de Faria Alves	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50
Leide Damores Valadão	-	-	-	-	-	88	35	86	-	55	-
Leopoldina Gontijo Guimarães	-	-	-	60	-	-	-	-	-	-	-
Leopoldina Ribeiro de Oliveira	-	69	84	-	39	53	97	-	-	30	-
Lúcia Gontijo Mezêncio	-	51	100	100	100	13	-	-	21	-	-
Luzia Carvalho	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-
Magda Albanês Fernandes	-	89	-	-	97	100	66	100	100	-	-
Margarida Jesus dos Santos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria Adalgisa Campos	-	72	45	17	61	-	30	-	-	-	-
Maria Célia Teixeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36
Maria da Conceição de Aquino	-	-	-	-	-	81	-	-	-	-	-
Maria da Consolação	-	-	-	-	-	-	57	-	-	-	-
Maria da Consolação Chaves do Vale	-	-	-	-	-	-	-	-	73	90	100
Maria da Glória Guimarães Faria	-	-	-	-	-	70	-	86	63	54	50
Maria das Mercês Cabral Polatschek	-	21	62	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria do Carmo Frias	73	56	54	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria José de Faria Vasconcelos	48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria José Vasconcelos Macedo	-	-	-	45	-	-	-	-	-	-	-
Maria Lêda Zuquim Guimarães	72	63	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria Lêda Rocha	-	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maria Marciana de Sousa	-	-	-	-	-	66	58	-	100	-	96
Marília Gontijo de Carvalho	-	-	-	-	67	57	95	45	-	-	-
Mercedes Jesus dos Santos	-	98	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nagibe Choucair Gomes	51	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nelly Neves Zuquim	-	-	65	-	-	-	-	-	-	-	-
Vera Lúcia Paraíso Dias de Carvalho	-	-	-	-	-	-	90	-	-	-	-
Vera Maria Nogueira Amorim	-	-	-	33	-	-	-	-	-	-	-
Vicentina de Oliveira Vaz	68	100	10	71	87	100	34	92	86	86	-
Vitória Rodrigues Veloso	-	-	48	-	-	-	-	-	-	-	-
Zélia Maria de Amorim Nogueira	-	76	-	27	-	-	-	-	-	-	-
Zita Pires de Oliveira Rocha	79	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: arquivos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)

A análise da Tabela 13 permite inferir que a reprovação era um problema pedagógico enfrentado pelas professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz. Embora não fossem raros os casos em que várias turmas apresentavam 100% de aprovação, observa-se que, em algumas situações, a taxa de reprovação era de 50% ou mais dos alunos que iniciavam o 1º ano primário. Uma das causas do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita pode ser explicada pela rigidez do exame final ao qual os alunos eram submetidos ao término do ano letivo. Mesmo que tivessem apresentado progresso em seu processo de alfabetização, esse desempenho não era levado em consideração. O veredito era atestado pelo exame final: se o aluno não conseguisse ler o texto que a diretora lhe apresentava, era considerado insuficiente para prosseguir para o 2º ano primário, independentemente dos progressos que alcançou em seu processo de aquisição da leitura e escrita. A Tabela 13 também permite deduzir que as professoras que não apresentavam bom desempenho em classes de alfabetização eram remanejadas para outros anos do ensino primário. Aquelas que demonstravam boa habilidade para alfabetizar, eram mantidas nas classes do 1º ano.

Figura 41 – Fluxo escolar no 1º ano primário (1961-1971)



Fonte: Arquivos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)

A Figura 41 traz os dados que permitem analisar a dinâmica do fluxo escolar no 1º ano primário do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, no período compreendido entre 1961 e 1971. O gráfico apresentado na imagem considerou três variáveis: número total de alunos matriculados, total de alunos aprovados e total de alunos reprovados. Embora a repetência

escolar fosse um problema crônico da escola primária republicana, percebe-se que, no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, a quantidade de alunos aprovados do 1º para o 2º ano primário era bem superior à quantidade de crianças reprovadas. A partir de 1968, as taxas de reprovação começam a reduzir no estabelecimento, embora a quantidade de matriculados também apresentasse a mesma tendência.

O financiamento da escola primária encontrou dificuldades, pois os recursos públicos eram insuficientes para manter os grupos escolares nos parâmetros desejados pelo governo republicano. A sociedade arcoense era solidária com o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (Figura 42).

Figura 42 – Balancete do caixa escolar (1961)

baixa Escolar de Arcos
Movimento referente ao ano de 1961.
Número de alunos relacionados (art. 10, das instruções):
Número de alunos matriculados: -
Número de alunos recorridos durante o corrente ano:

Balancete

Receita:		Despesa:	
1 - Mensalidades	1 400 00	1 - Alimentação	50 310 00
2 - Subscreições, teatros, festas, etc		2 - Vestuário e calçado	150 00
3 - Donativos em mercadoria	2 000 00	3 - Assistência médica, farmacêutica e dentária	9 273 00
4 - Donativos em dinheiro		4 - Material escolar	33 294 60
5 - Contribuições dos pais dos alunos		5 - Prêmios	970 00
6 - Rendimentos perdidos por funcionários	43 074 30	6 - Despesas diversas	1 940 00
7 - Juros	462 00	Total das despesas	95 937 60
8 - Subvenções	5 000 00	Saldo que passa para 1962	30 202 80
9 - Renda da merenda escolar	42 007 00	Soma total	126 140 40
10 - Receita eventual (Lucro da loja escolar)	4 103 40		
Soma:	97 755 70		
Saldo do ano anterior:	38 384 70		
Soma total:	126 140 40		

Arcos, 30 de novembro de 1961

A secretária: *Célia Perceira Dias de Carvalho*
 O presidente: *ROMOIM*
 A tesoureira: *Leide Damascos Voladão*

Fonte: arquivos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1961)

Embora o financiamento da educação pelo Poder Público tenha sido assegurado nos termos do artigo 169 da Constituição de 1946, ao estabelecer que a União aplicaria 10% da renda resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicariam nunca menos de 20% de sua arrecadação

(BRASIL, 1946), os recursos transferidos para as escolas eram insuficientes. A situação se agravou a partir da Constituição de 1967, que relaxou o compromisso da União com o financiamento da escola primária pública, ao mesmo tempo que estimulava a privatização do ensino (ASSIS, 2012). Para manter suas atividades e seus serviços em funcionamento, o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz buscava outras fontes de financiamento, além das subvenções do poder público, conforme demonstrado na Figura 42.

Esse era o cenário do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz no período que perseguimos para reunir informações e elementos a serem discutidos. Encontrar professoras alfabetizadoras que viveram esse período dispostas a contribuir com a investigação não foi tarefa fácil – é conhecida por todos aqueles que se aventuram mergulhar na história dos fatos e das ideias.

7.3 Do anonimato para o protagonismo: as alfabetizadoras

Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo – para o Estado e para o cidadão – : o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2006, p. 3).

Apropriamo-nos do excerto de Maria do Rosário Longo Mortatti como inspiração para apresentarmos as duas professoras que colaboraram com este estudo e trabalharam em classes de alfabetização no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz no período compreendido entre 1961 e 1971. A seleção dos sujeitos de pesquisa obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: (1) ter lecionado pelo menos dois anos em classes do 1º ano primário do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, dentro do recorte temporal; e (2) estar em plena condição de saúde física, mental e emocional para dar o depoimento. O recorte temporal adotado para o estudo limitou a seleção de mais professoras. Após o levantamento e identificação das professoras que, a princípio, poderiam compor o universo da pesquisa, percebemos que muitas eram falecidas, algumas já apresentavam falhas de memória e outras haviam se mudado para municípios distantes e não conseguimos contato.

A identificação das possíveis colaboradoras deste estudo foi feita por meio da revisão de documentos da escola que apontavam quais professoras lecionaram no 1º ano primário entre 1961 e 1971 (Quadro 25). Dessa forma, conseguimos arrolar duas professoras para contribuir com seus relatos e suas experiências com o ensino da leitura e da escrita. A entrevista com Vicentina de Oliveira Vaz foi realizada no dia 21 de outubro de 2019 (Anexo E). A entrevista

com Marília de Carvalho Ribeiro, em 24 de outubro de 2019 (Anexo F). As entrevistas foram realizadas nas residências das entrevistadas, utilizando-se um gravador digital, que armazenou o conteúdo dos relatos em uma mídia eletrônica. No dia 10 de novembro de 2019, após a transcrição das narrativas, o arquivo digital contendo a gravação dos relatos foi destruído.

Perseguindo nossa tese, embora soubéssemos da dificuldade de encontrar depoentes vivas, em pleno gozo de saúde física, intelectual e emocional dispostas a contribuir com a pesquisa, conseguimos reunir o relato de duas professoras alfabetizadoras que viveram o período recortado para o estudo. A História Oral é uma metodologia de pesquisa que ultrapassa os limites do escrito, do fotografado, do visível ou do tátil. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal (CEP-UFU) é bastante exigente. Todas as orientações e protocolos éticos estabelecidos pelo CEP-UFU para a realização de um estudo que opte pela História Oral como metodologia foram rigorosamente obedecidas (Anexo G).

7.3.1 Vicentina de Oliveira Vaz

Vicentina de Oliveira Vaz (Figura 43) nasceu em 1º de agosto de 1930, tinha oitenta e nove anos na época da entrevista. Nasceu na cidade de Bambuí, Minas Gerais, mas mudou-se para Piumhi, também em Minas Gerais, enquanto criança. Casou-se naquela cidade, em 1953, e teve oito filhos.

Figura 43 – Vicentina de Oliveira Vaz



Fonte: arquivo do autor (2019)

Começou a ser alfabetizada em casa, pois suas irmãs eram professoras. Depois de reconhecer as letras, formar e pronunciar as primeiras sílabas, foi estudar em uma “escola” particular de uma senhora que ensinava, em casa, a leitura e a escrita. Não foi alfabetizada com cartilha. Ingressou no 1º ano do ensino primário em 1937, e sua professora foi D. Maria Praça. Nunca teve dificuldade para se alfabetizar, nem foi reprovada em sua trajetória escolar. Vicentina concluiu o primário em 1940. Fez exame de admissão e ingressou no ginásio, em Passos, Minas Gerais. Do ginásio, foi para a Escola Normal, que funcionava na mesma instituição, o Colégio Imaculada Conceição (VAZ, 2019), conforme mostra a Figura 44.

Figura 44 – Colégio Imaculada Conceição



Fonte: arquivo do Colégio Imaculada Conceição (196 -)

O Colégio Imaculada Conceição integra a Rede Conceptionista de Ensino e foi fundado em Passos no dia 20 de junho de 1917. Era dirigido pelas Irmãs Conceptionistas Missionárias do Ensino (Figura 45) e desempenhou um importante papel na formação de professoras para o ensino primário do sudoeste de Minas Gerais. As escolas normais confessionais impressionavam pela suntuosidade de suas construções, pela indumentária, disciplina e uniformidade com que as normalistas se apresentavam.

Figura 45 – Irmãs Concepcionistas Missionárias do Ensino



Fonte: Concepcionistas Missionárias do Ensino (19--)

De acordo com a ordem religiosa da Família das Religiosas Concepcionistas Missionárias do Ensino, a congregação nasceu da experiência espiritual que Carmen Sallés, sua fundadora, teve do amor providente e misericordioso de Deus Pai e de Cristo Redentor contemplado no Mistério da Maria Imaculada. De Madre Carmen Sallés¹¹⁹, as concepcionistas missionárias do ensino receberam, como herança, o carisma concepcionista, que tem como ponto focal o mistério da Imaculada Conceição. Carmen Sallés se inspirou na Virgem Imaculada Conceição para traçar as características da educação que pretendia ministrar: uma educação preventiva e integradora de mentes e de corações (Figura 46).

¹¹⁹ De acordo com Concepcionistas Missionárias do Ensino (2022), Carmen Sallés nasceu em Vich (cidade da província de Catalunha na Espanha), no dia 09 de abril de 1848 e dois dias depois recebeu a graça do Batismo. Em 1869, em condições sociais e políticas adversas, empreendeu uma nova etapa de progressivo discernimento da vontade de Deus. Entrou na congregação das Adoratrizes onde conheceu jovens de sua idade, que não tinham tido uma família nem educação como a sua, Jovens submetidas à exploração e ao vício. Escutou a voz do Espírito: "Para alcançar bons fins, são necessários bons princípios"... Da regeneração de jovens extraviadas, passou à educação preventiva. Seguiu sua busca entre as Dominicanas. Descobriu que os horizontes da educação feminina na sociedade do momento eram muito limitados. O Espírito lhe sugeria novos horizontes para a mulher de tempos novos... E a partir de 1892, Carmen, com três companheiras, empreendeu a fundação de uma Congregação Religiosa na Igreja. Sua missão: Oferecer à mulher uma educação em que se harmonizassem a piedade e as letras, a virtude e a ciência... Filha da Maria Imaculada, expressou visivelmente seu desejo de imitá-la, inspirando-se nela para traçar seu modelo educativo. Filha da Igreja, nela e com ela, sob sua orientação e com sua aprovação, iniciou um caminho no seguimento de Cristo. Faleceu em 25 de julho de 1911 deixando um encargo a suas sucessoras: "Onde eu não posso ir vão vocês..." S.S João Paulo II a beatificou em 15 de março de 1998.

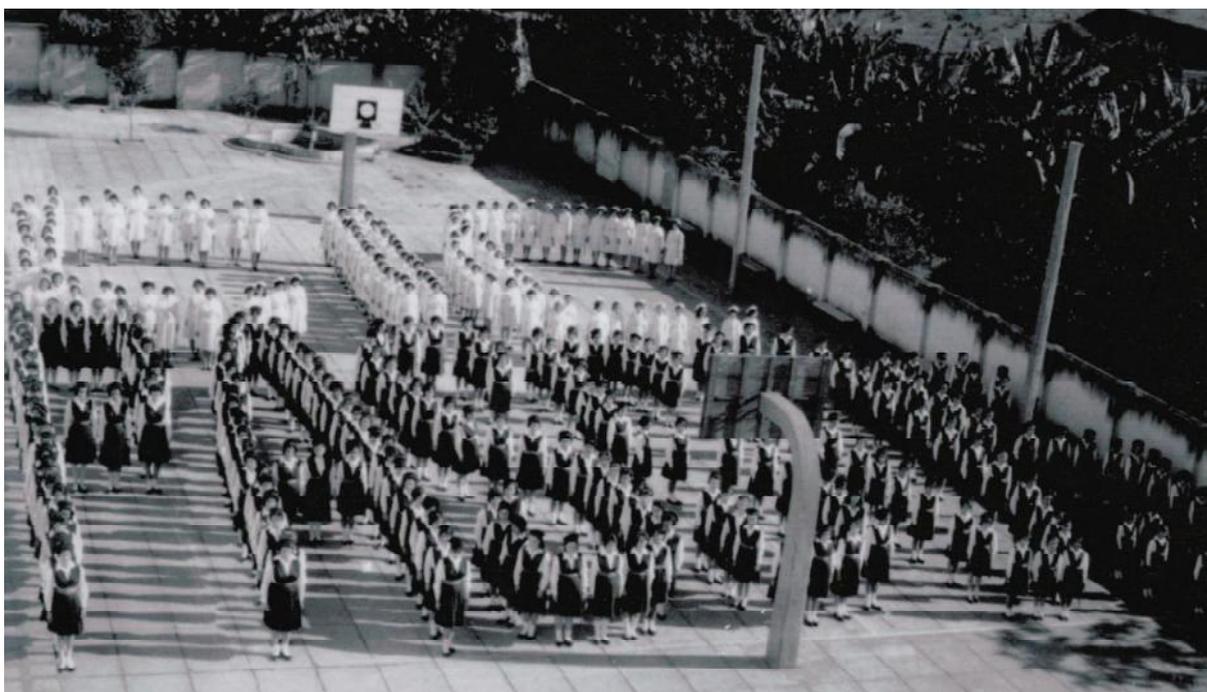
Figura 46 – As fundadoras Irmãs Concepcionistas Missionárias do Ensino, na Espanha



Fonte: arquivo do Colégio Imaculada Conceição (192 -)

A Congregação Concepcionista (Figura 46), fundada em 1892 pela Madre Carmen Sallés, em Burgos, na Espanha, está presente em dezessete países e, desde 1912, no Brasil, dedicando-se à educação no Distrito Federal, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Bahia. Os colégios concepcionistas oferecem uma educação integral e integradora, calcada numa pedagogia preventiva e personalizada, seguindo os princípios educativos da Santa Carmen Sallés, fundadora da Congregação (COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO, 2022).

Figura 47 – Apresentação cultural no Colégio Imaculada Conceição



Fonte: arquivo do Colégio Imaculada Conceição (197 -)

A Figura 47 mostra uma evolução das normalistas na quadra de esportes. A educação física era uma disciplina muito importante na instituição de ensino. No alto, com uniforme claro, um grupo de alunas forma as iniciais do Colégio Imaculada Conceição (CIC); abaixo, com uniforme escuro, outro grupo de alunas forma o nome da cidade: Passos.

7.3.2 *Marília de Carvalho Ribeiro*

Marília de Carvalho Ribeiro (Figura 48) nasceu em Arcos, Minas Gerais, no dia 29 de abril de 1946. Na época da entrevista (24 de outubro de 2019), estava com 73 anos de idade. Até o início de 2020, residiu em Arcos. No primeiro semestre daquele ano, transferiu-se para a cidade de Jundiaí, São Paulo. Passou a infância em Arcos, em uma casa que cedeu lugar para a construção do Colégio Dom Belchior. Sua mãe, Maria Augusta Gontijo de Carvalho, era professora leiga e lecionava no Grupo das Paineiras, na zona rural de Arcos, permanecendo lá durante toda a semana. D. Marília foi alfabetizada no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, pela professora Nagibe Choucair. Em sua alfabetização, não foi utilizada nenhuma cartilha. O método adotado por sua professora era o da silabação. Não teve nenhuma dificuldade em se alfabetizar, pois em sua casa convivia com quatro professoras: D. Leopoldina, D. Cornélia, D. Maria Júlia, incluindo sua primeira professora, D. Nagibe Choucair.

Figura 48 – Marília de Carvalho Ribeiro



Fonte: arquivo do autor (2019)

Concluiu o ensino primário em 1957 e fez exame de admissão para ingressar no ginásio. Cursou o ginásio na cidade de Formiga, Minas Gerais, no Colégio Santa Teresinha (Figura 48). Após o ginásio, fez o Curso Normal, também no Colégio Santa Teresinha, dirigido pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência. Nunca foi reprovada ao longo de sua trajetória escolar. Casou-se na cidade de Arcos, no ano de 1968, e depois foi morar em Lagoa da Prata, Minas Gerais. É mãe de quatro filhos.

Figura 49 – Colégio Santa Teresinha



Fonte: arquivo do Colégio Santa Teresinha (2022)

A arquitetura do prédio que abrigou o Colégio Santa Teresinha seguia a mesma tendência dos prédios confessionais que se dedicavam à formação das professoras para o ensino primário no Brasil. Apresentava arquitetura semelhante à dos mosteiros e conventos europeus: uma construção arrojada e suntuosa, com espaços devidamente organizados e adequados à finalidade formativa e educativa, além de contar com uma capela anexada ao prédio, destinada aos momentos de oração (Figura 49).

A história do Colégio Santa Teresinha começou em 1938, com o empenho do Padre Remaclo Fóxius (Figura 50), então vigário da Paróquia São Vicente Férrer, em Formiga, Minas

Gerais. Preocupado com o fato de não haver na cidade um colégio religioso e já conhecendo o trabalho das Pequenas Irmãs da Divina Providência, Padre Remaclo entrou em contato com a Irmã Provincial do Rio de Janeiro, Madre Teresa Michel, fundadora da Congregação das Pequenas Irmãs da Divina Providência, e a convidou a fundar, em Formiga, um novo Colégio, sob a direção da Congregação.

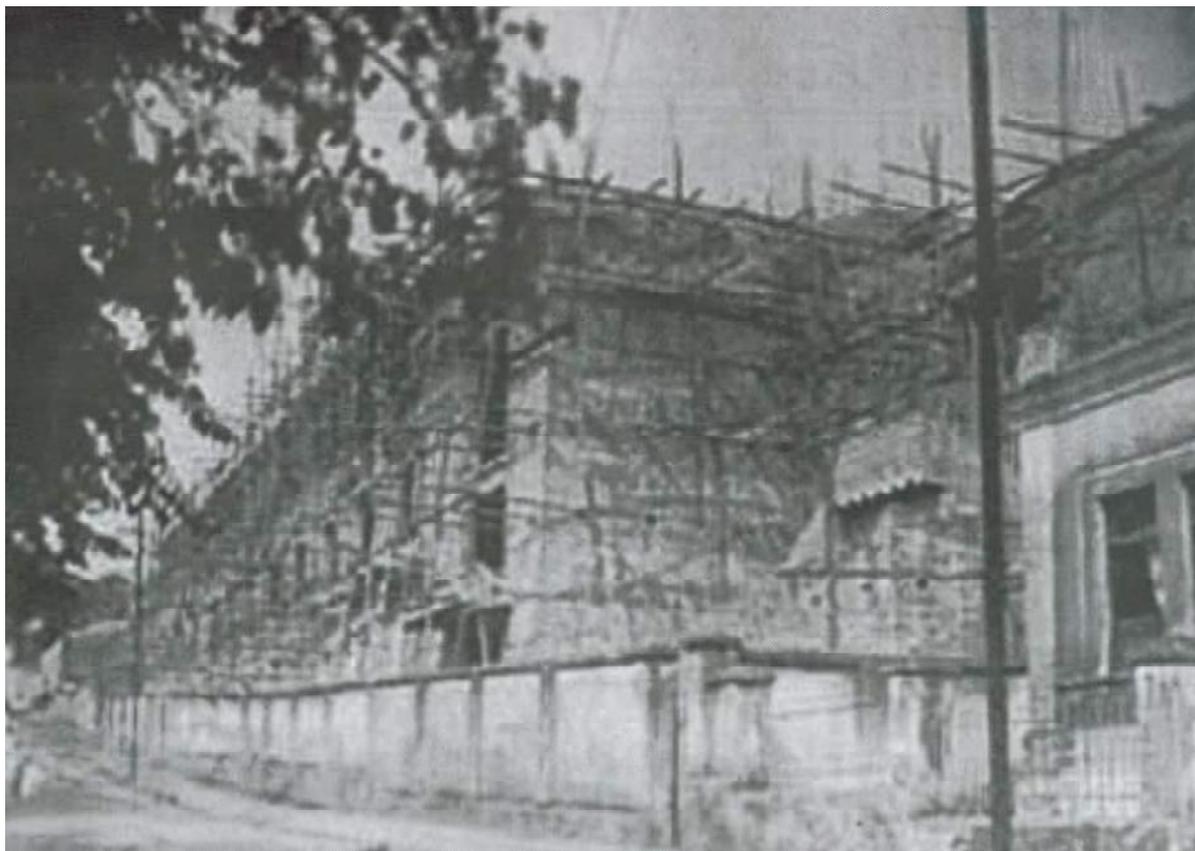
Figura 50 – Padre Remaclo Fóxius



Fonte: arquivo do Colégio Santa Teresinha (195 -)

No princípio, a instituição funcionava em regime de externato e internato para mulheres, em um antigo casarão localizado na Praça São Vicente Férrer, onde permaneceu por dez anos, sob a direção da Irmã Maria Emília Chaves. A necessidade de uma sede própria deu início à construção do prédio, que demorou oito anos para ser finalizado. A pedra fundamental do prédio que abrigaria o então Instituto Santa Teresinha foi lançada em julho de 1946. Em seguida, iniciou-se a construção do prédio (Figura 51).

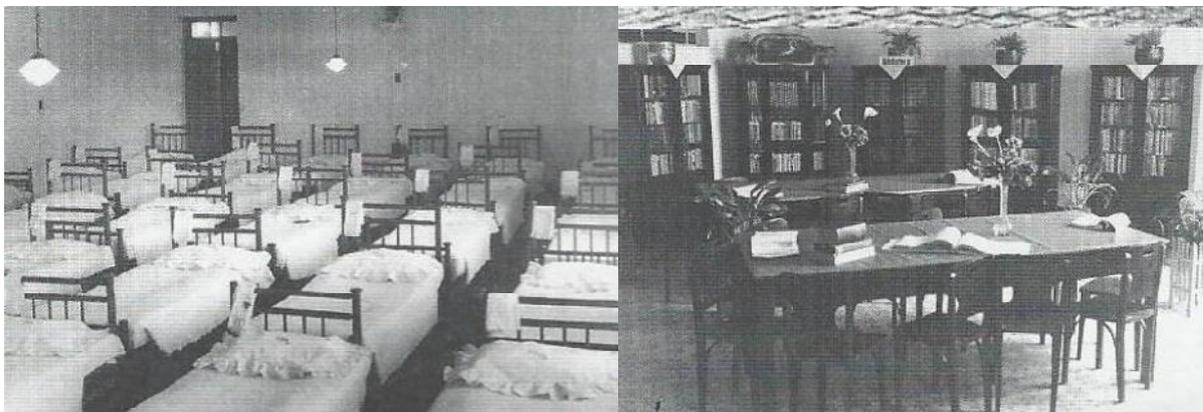
Figura 51 – Construção do prédio do Colégio Santa Teresinha



Fonte: arquivo do Colégio Santa Teresinha (1953)

A construção do prédio do Colégio Santa Teresinha foi encerrada em agosto de 1954, com a inauguração do quarto andar, destinado a ser dormitório das alunas. O colégio possuía também uma biblioteca bem equipada e com bom acervo bibliográfico (Figura 52).

Figura 52 – Dormitório e biblioteca do Colégio Santa Teresinha



Fonte: arquivo do Colégio Santa Teresinha (195 -)

7.4 As narrativas das alfabetizadoras: escuta, discussão e argumentação

Nesta seção, trouxemos os depoimentos coletados com as duas professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa. Abordamos apenas alguns trechos de suas narrativas, aqueles que consideramos úteis para tratar e resolver nosso problema de pesquisa, que foi verificar qual método de alfabetização foi utilizado pelas professoras no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, assim como confirmar a tese que anunciamos na introdução do texto, ou seja, as alfabetizadoras não seguiram o método de alfabetização indicado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A íntegra dos relatos está disponibilizada nos Apêndices B e C, ao final do trabalho. Os fragmentos de suas falas são contextualizados e discutidos à luz do referencial teórico construído.

Além de transmitir os conhecimentos necessários para o exercício da docência na escola primária, uma das preocupações da Escola Normal católica no processo de formação das futuras professoras era preservar o caráter, a moral, os bons costumes e a postura feminina na sociedade. As irmãs concepcionistas cuidavam de ensinar normas de etiqueta às normalistas.

No Colégio Imaculada Conceição, em Passos, ensinavam etiqueta para a gente, mas depois eu esqueci... olha o jeito como estou assentada (risos). Uma pose que você precisava ver como era... as meninas não podiam cruzar as pernas, se cruzassem, tinha o jeito de cruzar as pernas, o modo de pôr as mãos... Tínhamos aula até de como comer em uma mesa de casa como também em um lugar com muita etiqueta, com muita “frescura”, entendeu? Elas ensinavam muita coisa boa para a gente. O bispo morava em Guaxupé, Minas Gerais. No dia dessas aulas, ele ia para o colégio para a gente almoçar com ele para a gente aprender como pegar um garfo. Hoje, não sei nada disso mais (VAZ, 2019).

As escolas normais religiosas pretendiam dar uma formação completa às normalistas que incluía, além dos conhecimentos necessários para o exercício da docência, a aprendizagem de boas maneiras e de tarefas ligadas aos cuidados com a casa, preparando as alunas, de certa forma, para um possível matrimônio: “o Colégio Santa Teresinha era dirigido pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência. Boas demais. Ensinavam muito... socialização. Ensinavam tudo, até cuidar de uma cama” (RIBEIRO, 2019).

Desde o final dos tempos imperiais, a educação física tornou-se disciplina imprescindível para o processo de formação dos estudantes, sobretudo para doutrinar comportamentos, tornando mais dóceis e disciplinados os alunos. Para Silva (2013), Fernando de Azevedo foi um grande defensor da atividade física escolar. Se aplicada em seus fundamentos científicos, Fernando de Azevedo considerava a educação física um poderoso instrumento de transformação social. No conjunto dos componentes curriculares e, ao unir a

ciência e a pedagogia, “dentre as disciplinas escolares, a Educação Física era a privilegiada, pois visava ao corpo do indivíduo e, por desdobramento, propiciava uma educação comportamental e moralizante das condutas sociais” (SILVA, 2013a, p. 915).

As escolas normais da primeira metade do século XX confirmavam a tendência de valorização da atividade física como disciplina importante na formação das professoras. A educação física visava desenvolver habilidades de trabalho em equipe, ensinava a organização e a obediência às normas disciplinares e comportamentais, homogeneizando o grupo de estudantes. Para as normalistas, era um momento agradável dos estudos: “tinha aula de canto, ginástica. Ginástica é educação física que a gente fala. A gente cantava, brincava muito, corria, jogava peteca, voleibol” (VAZ, 2019).

De acordo com Bassi (2006), Souza (2012), Lepick (2013), Villas Boas (2015) e Silva (2017c), a dimensão religiosa influenciou não somente a vida das professoras alfabetizadoras, mas marcou profundamente suas práticas pedagógicas na alfabetização. Ambas estudaram em escolas confessionais católicas, embora de diferentes congregações. A presença da religiosidade foi marcante na prática da professora Vicentina. Extraímos alguns trechos de sua entrevista, impregnados de fé e devoção:

Graças a Deus, não posso reclamar. Deus, muito bom Pai para mim. Nossa Senhora, Mãe Santíssima, Rainha, com todos os títulos de mãe. Eu conquistava os meninos a poder de pedir a Nossa Senhora para me ajudar. No grupo, eu era auxiliada por Deus, Nossa Senhora, Divina Providência. Glória nas alturas. Os anjos e os arcanjos, os querubins eram os meus santos, o meu Senhor. Sem pecado, sem orgulho, sem ofender a Deus e ao próximo (VAZ, 2019).

De acordo com Bassi (2006), a moral laica, estatal, fundamentou-se na disseminação de valores cívicos e patrióticos, incluindo a noção do trabalho como prática regeneradora do homem, enquanto a moral católica se alicerçou na difusão do temor a Deus, devoção à Virgem Maria e virtudes religiosas a serem adquiridas.

Ainda que a laicidade e a religiosidade fossem adotadas, em conjunto, pelas Escolas Normais, a proporção com que cada uma dessas dimensões influenciava a formação das normalistas se diferenciava, ou seja, a dualidade entre o dogmático e o religioso atingiu as colaboradoras em diferentes proporções. A colaboradora Vicentina apreendeu, com maior intensidade, os preceitos religiosos, enquanto Maria de Carvalho Ribeiro tendeu a apresentar uma formação mais laica, embora também tenha se formado em uma escola confessional.

Bassi (2012) nos revela uma dualidade curricular moral na formação do cidadão: a laicidade, contemplada nos currículos e programas de ensino, e a religiosidade católica

resguardada na legislação. Educadora formada pelo viés católico, Vaz (2019) revela: “não podia rezar, mas eu rezava de porta fechada. Não sei porque não podia rezar. Eu rezava, escondido”.

Ao longo do processo formativo das estudantes, as Escolas Normais católicas tinham uma preocupação pragmática com a formação das professoras, com foco no ensinar a partir do fazer, dos exemplos dados pelas mestras religiosas. As alunas ouviam as orientações para, depois, repetir em situações concretas. A prática, o modo de fazer se sobrepunham às teorias:

Teoria é escrevendo e prática é fazendo. As irmãs não ficavam dando material para ficar lendo não, elas ensinavam. A gente lia também, tinham os livros. Mas elas ensinavam. Aprendi tanto, não sei nada mais. Elas ensinavam na prática. Como tinha que fazer com os alunos, aqueles que eram “birrentos”, aqueles que não queriam entrar de princípio, de medo dos colegas, medo da professora, como que a gente fazia. Elas ensinavam como que lidava com isso (VAZ, 2019).

Ribeiro (2019) endossa o depoimento de Vaz (2019), afirmando que, no Curso Normal, “as professoras, as irmãs, ensinavam muito didática. E a gente dava aula lá, porque no Colégio Santa Teresinha tinha do pré-primário até o quarto ano primário e a gente dava aula lá, antes da formatura. Era um estágio. Estudávamos teoria e práticas de ensino juntas” (RIBEIRO, 2019). O Colégio Santa Teresinha funcionava nos moldes da Escola Normal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, que tinha classes anexas para aplicação dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos com as professoras-mestras.

O ingresso no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz se dava por meio de indicação da diretora do estabelecimento de ensino. Não havia escolha de turma. A definição da turma que a professora lecionaria era uma decisão exclusiva da diretora, que analisava as qualidades docentes da candidata a uma vaga. Depois de identificar o perfil da candidata, a diretora definia para qual turma ela iria trabalhar (VAZ, 2019; RIBEIRO, 2019). Após uma entrevista com a docente, a diretora comunicava qual classe a professora assumiria, como nos contou Vaz (2019): Depois eu conversei com a diretora e ela falou: não, Vicentina, não é qualquer professora que serve para o primeiro ano, não. A decisão em “pegar” o primeiro ano não foi minha. Foi da diretora, que achou que eu tinha perfil para trabalhar com o primeiro ano.

O incentivo e a valorização das artes, dimensão inserida no currículo reformado da Escola Normal Paulista por meio da Reforma Caetano de Campos (1890-1892), refletiram também na formação das professoras mineiras. O ensino das artes era componente significativo para a formação dos professores e necessário à aprendizagem das crianças: “havia aula de canto, de arte. A gente dava desenho também, né? Dava canto. Eu tocava acordeon muito bem.

Acordeon eu tocava de tudo. Então, eu tocava acordeon para os meninos, cantava, porque eu adoro cantar” (RIBEIRO, 2019).

De acordo com Minas Gerais (1927a), durante a Reforma Francisco Campos (1926-1930), o Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927 traduzia o ideário da Escola Nova e orientava os grupos escolares a criarem agremiações dos alunos para a realização de atividades culturais e artísticas durante os auditórios. É possível detectar iniciativas dessa natureza no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, conforme mostra o documento encontrado nos arquivos da instituição (Figura 53):

Figura 53 – Tentativa de criação de uma banda musical

Declaro haver retirado do arquivo do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz de Arcos, um Bandolim de minha propriedade, que emprestei ao Grupo Escolar para o fim de se formar um conjunto musical para abrilhantar as festas escolares. Entretanto, até a presente data, não se conseguiu a formação do citado conjunto musical.

Desde, ainda, que pretendendo requerer a minha aposentadoria no corrente ano de 1954, deixando as minhas funções de professora neste educandário, torna-se plenamente justificável o motivo que me levou a retirar dos arquivos o instrumento musical em apreço.

Arcos, 3 de setembro de 1954.

Olinda de Oliveira
Professora primária

Testemunhas da entrega do bandolim: Pedrão - M.E.
Isa Abarafeli
Moacir Loureiro Prado
Ely Gomes

Fonte: arquivos da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz (1954)

A realização de auditórios artísticos, prescritos durante a Reforma de Francisco Campos, em 1927, prosseguiu pelas décadas seguintes. De acordo com Yazbeck e Capelle (2008), além de instruir, os auditórios cultivavam hábitos socializantes e educativos nos estudantes. Os auditórios reuniam representantes dos quadros administrativo e docente dos grupos escolares e, sobretudo, os estudantes.

Os auditórios eram lindos! Aconteciam muitos auditórios, com a participação dos alunos. Toda sala tinha que ter os números (apresentação cultural) e geralmente a gente preparava um número (apresentação cultural) assim, com todo mundo, para todo mundo participar: alguma historinha, dança... demais! Dança, canto..., muito canto, recital. Era muito bonito, sabe? E os meninos adoram isso, né? Eu dedicava um tempo da minha aula para cantar com os meninos, arte, desenho. Os meninos não utilizavam instrumentos musicais. Somente eu. Eu levava o acordeon para dentro da sala de aula (RIBEIRO, 2019).

O Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz ganhou um piano acústico vertical (Figura 54). Não conseguimos identificar a data em que o instrumento musical foi doado à instituição pelo governo estadual. O piano não era utilizado nos auditórios: “havia auditório, mas não com piano. Nem os meninos nem as professoras aprendiam tocar o piano” (VAZ, 2019). Embora não fosse utilizado nos auditórios, era comum algumas professoras e uma funcionária da manutenção o utilizarem espontaneamente: “o piano que tem lá no grupo foi o governo que deu. Quem tocava o piano no grupo era a D. Maria Júlia Fonseca de Carvalho, a D. Nair Gontijo, a servente, a Jurema de Faria Alves, eram elas que tocavam (RIBEIRO, 2019).

Figura 54 – Piano acústico vertical



Arquivo do autor (2019)

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas duas alfabetizadoras se diferenciavam quanto aos métodos de ensino inicial da leitura e da escrita. Cada uma, à sua maneira, desenvolvia seu fazer, movidas pela necessidade de levar a criança a ler e escrever. Para isso, estabeleciam rotinas e estratégias didáticas diferenciadas.

A complexidade do processo de alfabetização promove, na linha da história, não apenas a construção de vários métodos que visaram ou visam ao adentramento dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) no universo da escrita, mas também a formação de professores que possam fazer frente àquela complexidade, pela síntese de conhecimentos oriundos de diferentes áreas (SILVA, 2014, p. 8).

A invenção, ou invenções, são as lógicas que movem os fazeres cotidianos. Analisar as estratégias docentes não deve prescindir conhecer a origem dessas táticas, assim como o horizonte para onde elas poderiam se dirigir. Ao analisar o cotidiano escolar experimentamos criações e práticas que foram tecidas no interior dos grupos escolares (CERTEAU, 1998).

De acordo com Giard (1998), devemos nos preocupar com as formas distintas pelas quais os sujeitos desviam e marcam socialmente uma prática, por meio de criações e práticas anônimas, que irrompem com vivacidade, mas não se capitalizam. O autor destaca ainda que “as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado por uma prática [...]. É necessário voltar-se para a ‘proliferação disseminada’ de criações anônimas e ‘perecíveis’ que irrompem com vivacidade e não se capitalizam” (GIARD, 1998, p. 13).

Para Perfeito (2019):

Os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo por meio de seus hábitos em vários ambientes sociais e, em especial, na sala de aula, compõem o que Michel de Certeau (2014), em seus estudos sobre o cotidiano, chamou de artes de fazer, astúcias sutis, e táticas de resistência. Para ele, as práticas são marcadas não por uma reprodução do oficialmente prescrito, mas reconstruídas, ou seja, fabricadas a partir da trajetória de vida, da política e do saber de cada um de seus atores. Realça que o homem ordinário inventa o cotidiano com mil maneiras de caça não autorizada, escapando silenciosamente a essa conformação (p. 29-30).

O método de alfabetização utilizado pela professora Vicentina de Oliveira Vaz se aproximava do método global de alfabetização. Vicentina trabalhou com Maria Serafina Freitas, autora do pré-livro “O circo do carequinha” (Figura 55), publicado em 1968. Vicentina sempre alfabetizou pelo método do Carequinha: “eu comprei alguns materiais em Formiga (MG), a cartilha do Carequinha. Sempre usei ela. Não tenho mais essa cartilha” (VAZ, 2019).

Figura 55 – Pré-livro O circo do carequinha



Fonte: <https://www.estantevirtual.com.br>

Vicentina (2019) afirmou que “os meninos aprendiam a ler rápido, porque o método “Carequinha” era rápido. Em seis meses, no meio do ano, em junho, os meninos já sabiam ler, talvez até um pouco antes eles já sabiam ler”.

Os meninos aprendiam a ler rápido, porque o método “Carequinha” era rápido. Em seis meses, no meio do ano, em junho, os meninos já sabiam ler, talvez até um pouco antes eles já sabiam ler. Esse método (“Carequinha”), como diz, começa, logo já está lendo o menino. Tinha que fazer muitos cartazes (VAZ, 2019).

De acordo com Frade e Pereira (2011), a obra apresentava semelhanças com “O livro de Lili” e tinha inspiração no trabalho e seguia todas as etapas do método global de contos, de Lúcia Casassanta, que havia sido professora de Maria Serafina. Embora diminuindo e simplificando o material, o conto era a unidade básica do método global, e todos os personagens da história deveriam ser apresentados aos alunos:

Você quer saber como eu ensinava os meninos a ler e escrever? Na sala de aula eu falava assim: Amanhã nós teremos uma visita. Eu quero que vocês venham para a escola, todos limpos, cabelo penteado, uniforme superlimpo, porque eu também virei limpa para a escola. Cada um na sua carteira, eu vou apresentar para um amigo de vocês. Quem é? Quem é? Não. Não posso contar. No outro dia todo mundo assentou. Eu disse: agora, comportem bem. Vocês vão receber a visita, nós temos docinhos para recebê-lo, tem isso, tem aquilo... Eu fazia uma mesa de doces. E os meninos, cada qual com o olhinho mais arregalado! Aí entrava, com o Carequinha... Era um quadro, com o desenho do Carequinha. Eu sou o palhaço Carequinha. Os meninos bateram palma. Conte para eles que o Carequinha não pôde ir porque tinha outra visita para fazer e era mais longe. Então mandou o retrato dele. E os meninos acreditaram. Era assim: hoje um cartaz, dentro de três, quatro dias, outro. Eu fazia os cartazes, muito bem feitos. Cada menino queria aprender mais, porque era amigo do Carequinha. Nos cartazes tinha o desenho do Carequinha, outros tinham a Lili andando no arame, dançando em cima da bola. Além dos desenhos, havia escrita nos cartazes. Os textos não foram eu que fiz. Foi a D. Maria Serafina que fez e eu trouxe de Piumhi para cá. Você conhece esse método? Foi a D. Maria Serafina, de Piumhi, que fez (VAZ, 2019).

Para Chartier (2016), o modelo de leitura instituído nos grupos escolares considerava a leitura como recepção de textos desconhecidos. Ler era selecionar, ao longo da leitura, as informações que permitiam construir uma representação global do texto. Para a autora, é preciso “rejeitar a ideia de um modelo estável do ato de ler e reconstruir a história da leitura escolar” (CHARTIER, 2016, p. 275).

É importante reconhecer que os métodos de alfabetização se configuraram em decorrência do arranjo dos contextos históricos que se sucedem. A substituição de um método por outro não significa dizer que o anterior foi totalmente aniquilado e desmentido. Os métodos que surgem não são totalmente inéditos, sempre guardam alguma nuance do seu precessor:

À cada grande etapa da história do ensino da leitura, ordenaram-se os diferentes métodos em sistemas de oposição binária. De fato, não se pode compreender suas escolhas (e suas rejeições) senão restituindo suas evoluções históricas, pois cada método herda dos sistemas de oposição anteriores que ele contribui a fazer esquecer (CHARTIER; HÉBRARD, 2001, p. 141).

A professora Marília de Carvalho Ribeiro optou por outro método de alfabetização: o método silábico, sustentado pela Cartilha Sodré (Figura 56), de autoria de Benedicta Stahl Sodré, publicada em 1947. Para Frade (2005, p. 29), a cartilha Sodré trabalha com pequenos textos formados por sentenças simples, “cujo sentido é dependente da composição de sílabas a serem ensinadas”. A autora da cartilha cunhou o seu processo de ensinar leitura e escrita de “alfabetização rápida”, conforme detalhado em seu Manual de alfabetização rápida”, datado de 1947 (SODRÉ, 1947).

Figura 56 – Cartilha Sodré



Fonte: <https://www.espacoeducar.net/2011/11/cartilha-de-alfabetizacao-sodre-sthal.html>

De acordo com Mendonça (2011), a Cartilha Sodré trabalhava com as sílabas, estruturadas em li es, da seguinte forma: “cada li o parte de uma palavra-chave, ilustrada por desenho. Desta palavra, destaca-se a primeira sílaba e, a partir dela, desenvolve-se a sua respectiva família silábica” (MENDONÇA, 2011, p. 30).

A gente fazia joguinhos de palavras, de sílabas, depois de frases. Tinha muito jogo interessante, não na cartilha. A gente pegava a cartilha e criava os jogos. Tinha que criar muita coisa para dar tempo de tudo, senão ficava monótona a aula. Tinham os cartazes, eu usava o quadro (RIBEIRO, 2019).

  no cotidiano, a partir da realidade que o alfabetizador se encontra, que ele lança mão de sua criatividade e inventividade para contornar as adversidades que obstaculizam exercitar o ensino da leitura e da escrita: “nas práticas de ensino das docentes que o indivíduo, dependendo do contexto e da situa o em que se encontra inserido, tem a possibilidade de exercer, para mais ou para menos, a sua margem de manobra, em busca de atingir o que pretende” (SOUZA; FERREIRA, 2019, p. 66).

  buscando adequar sua prática ao contexto em que se encontra, visando atingir seu objetivo, que muitas vezes os professores percorrem caminhos distintos daqueles indicados pela legisla o e/ou prescritos pelos programas oficiais de ensino. Não se trata de subversão. Trata-se de uma necessidade de (re)adapta o da prática pedagógica   realidade encontrada pela

alfabetizadora. É nesse sentido que a professora se (re)inventa a cada adversidade que é imposta ao seu fazer pedagógico.

Os professores utilizam táticas, caracterizando linhas de fuga do conteúdo prescrito para melhor atender às especificidades do contexto em que estão inseridos. Os usos dessas táticas funcionam como elementos de transgressão que permitem compreender um modo próprio de o professor construir a sua aula e arquitetar suas rotinas de trabalho. Dessa forma, é na transgressão do prescrito realizada de modo astucioso por cada professor que reside a decisão docente do como ensinar (ALVES; CARMO, 2020, p. 19).

O carinho, a afeição, o amor, o respeito e o instinto maternal permeavam as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Para Lima (2016) e Moraes (2014), as professoras deveriam ser possuidoras de uma formação que articulasse as habilidades didáticas com o instinto maternal, o cuidado com as crianças. Esses dons, no exercício da alfabetização, eram inseparáveis:

O Ângelo, um menino inteligentíssimo... Ele entrou para a escola, canhoto. E a professora de primeiro ano não aceitou ele canhoto. Ele começou a ficar sentido, com raiva, não queria ficar na escola, “emburrava”... E todo dia ele ficava atrás da porta. E eu, no primeiro ano também, cheguei lá na classe da professora e falei: o que você está fazendo aqui, atrás da porta? Então, ele me contou... eu falei assim: Ângelo, mas eu não acredito... e conversei com o Ângelo. Você quer ir para minha sala? Ele segurou em mim e foi para minha sala. Na minha sala, eu perguntei: o que aconteceu, Ângelo? É porque eu escrevo com essa mão aqui e ela quer que eu escreva com esta. Eu disse: você não quer escrever com esta não? Não. Por quê? Porque eu sou canhoto, D. Vicentina! Não esqueço de ele falar assim para mim. Falei assim: então, você vai escrever com essa de cá (mão canhota). Eu escrevo com esta (mão direita) e você escreve com esta de cá (mão esquerda) e um dia você vai me ensinar a escrever com esta aqui (mão canhota), mas eu não vou te ensinar escrever com esta aqui (mão direita) (VAZ, 2019).

Sobre a avaliação da aprendizagem da leitura e escrita, coexistiam dois formatos, segundo as narradoras: provas escritas e orais. Embora não desprezasse a avaliação oral, a alfabetizadora Vicentina optava pela prova escrita, pois consideravam seus resultados mais fidedignos: “eu trabalhava com prova escrita. Eu acho que prova oral o menino não fala o que sabe. Nunca gostei de prova oral. Mas eu sempre perguntei oralmente, mas para dar nota neles era sempre com a prova escrita” (VAZ, 2019).

A alfabetizadora Marília utilizava os dois tipos de avaliação: escrita e oral, pois ao final do ano, seus alunos eram submetidos ao exame final de leitura, sob a modalidade de prova oral. Por isso, era importante as crianças estarem habituadas à arguição. Destacamos, também, que o ato de ler, no 1º ano primário, levava em consideração o entendimento do que foi lido, ainda que em um nível bastante simples:

As avaliações eram escritas e orais. Época que tinha prova (escrita), tinha prova todo mês. Tinha oral, também. A gente fazia assim, na frente da classe, perguntava para eles. Exemplo: se o menino fizesse uma leitura, ele tinha que ficar em pé, lendo, e os outros prestando atenção. E eu falava assim: o que você entendeu dessa leitura? Se ele não entendesse, não tinha importância. Aí, eu começava a perguntar as coisas para ele, assim, para ele ir pensando no que tinha lido, porque às vezes as pessoas leem, mas não entendem, né? E o importante no menino era isso. Porque eles tinham que entender para a D. Célia Paraíso avaliar, em outubro, né? Portanto havia avaliação escrita e oral (RIBEIRO, 2019).

De acordo com Brasil (1971), a repetência escolar, especialmente no 1º ano primário, era um desafio a ser enfrentado e resolvido pelo poder público. As alfabetizadoras tinham ciência da dificuldade de muitas crianças, ao ingressar na escola, continuar avançando nos estudos. Ainda que os estudos de recuperação viessem a ser oficialmente estabelecidos e reconhecidos como estratégias de minimizar os altos índices de reprovação somente a partir de 1971, por meio da Lei Federal nº 5.692/71, identificamos práticas dessa natureza em períodos anteriores à promulgação da referida legislação: “e o menino que tinha dificuldade eu trazia para minha casa para estudar com ele. Para ele acompanhar a turma, porque senão ele ficava desanimado” (RIBEIRO, 2019).

As turmas no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz eram organizadas segundo critérios de classificação que buscavam homogeneizar as classes, visando facilitar o trabalho pedagógico das professoras. Na enturmação, o critério socioeconômico não era levado em consideração, conforme depoimento de uma das colaboradoras:

O grupo escolar foi criado para todos os tipos de alunos. Não ficava qualquer tipo de aluno na sala, não. Os alunos eram classificados. No meu tempo era. Uma classificação muito boa. Nós fazíamos assim: aquela turma lá tem mais facilidade, do que essa aqui, do que aquela ali. Tinha o primeiro ano A, o primeiro ano B e o primeiro ano C. O primeiro ano melhor, entende como que é? Ia classificando, tudo muito bem organizado. Lá, no grupo, estudava filhos de gente de qualquer classe social (VAZ, 2019).

A afirmação da alfabetizadora Vicentina é endossada na entrevista com a professora Marília. Havia uma suposta crença social de que os alunos de classe mais abastada apresentavam maior habilidade para a aprendizagem do que aqueles menos favorecidos financeiramente, o que é desmentido no depoimento da professora Marília:

O grupo foi criado para todo tipo de criança, sabe? A criança do nível alto, do nível médio e do nível pobre, sabe? Tinha tudo. Era misturado. Durante dois anos, meus alunos do primeiro ano pertenciam a uma classe social alta e dois anos, de uma classe social baixa, mas aprenderam. Todos aprenderam (RIBEIRO, 2019).

De acordo com Frade e Pereira (2011), Maria Serafina de Freitas, autora do “método carequinha”, apresentou um quadro de resultados das aprovações em leitura nos grupos escolares de Piumhi, Minas Gerais, de 1953 a 1958. O quadro elucida os resultados de aprendizagem antes de adotar o pré-livro “Circo do carequinha” (1953 a 1957) e os resultados após a adoção do referido pré-livro (1958 a 1967). Até 1957, o melhor índice de aprovação no 1º ano primário foi de 67%. A partir de 1958, o índice foi de 75% e, nos anos seguintes, o nível de aproveitamento se elevou, alcançando 100% em 1964, 1965, 1966 e 1967.

Eu não pegava primeiro ano assim, não (que já sabiam alguma coisa). Quando eu pegava primeiro eles não sabiam nada. Eles estavam alfabetizados quando já sabiam ler, escrever. Era rápido, a leitura deles. Em junho eles já estavam lendo e escrevendo. Às vezes um menino repetia o primeiro ano duas ou três vezes, a D. Célia mandava ele para a minha sala. No ano seguinte ele passava (VAZ, 2019).

O excerto acima justifica a permanência da professora Vicentina de Oliveira Vaz por mais de vinte anos em classes de alfabetização. Não por uma opção da alfabetizadora, mas por uma decisão das diretoras em manter no 1º ano primário uma professora que comprovava, ano após ano, o perfil ideal de professora apta a ensinar a leitura e a escrita às crianças que chegavam ao grupo escolar.

No mesmo sentido, a alfabetizadora Maria de Carvalho Ribeiro desempenhou sua função, levando as letras, seus sentidos, sons e significados às crianças que chegavam à escola pela primeira vez, por um espaço de tempo menor, porque se mudou para outra cidade, mas continuou alfabetizando as crianças do pré-primário de uma cidade vizinha – Lagoa da Prata.

Para encerrar, retomamos as palavras de Soares (2016) ao afirmar que a alfabetização, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são apenas uma questão, e não a questão, pois os significados atribuídos à alfabetização não são padronizados quanto aos saberes. Há muitos sentidos e saberes sobre a alfabetização.

VIII

CONSIDERAÇÕES QUASE CONCLUSIVAS

Esteja todo dia aberto para o mundo, esteja pronto para pensar; esteja todo dia pronto a não aceitar o que se diz, simplesmente por ser dito; esteja predisposto a reler o que foi lido; dia após dia, investigue, questione e duvide. Creio que o mais necessário é duvidar. Creio ser sempre necessário não ter certeza, isto é, não estar excessivamente certo de certezas.

— PAULO FREIRE; DONALDO MACEDO, 1990

A execução desta pesquisa só foi possível graças ao grande movimento metodológico que a historiografia francesa desenvolveu a partir do início do século XX, tendo como espaço de discussão a Escola dos *Annales*. Desse grande debate científico, que contou com os mais renomados historiadores do mundo, surgiu uma nova perspectiva de análise histórica: a História Cultural.

A História Cultural permitiu abordar e analisar um fragmento da história da alfabetização na cidade de Arcos, Minas Gerais, tendo como ambiente de investigação o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz e recorte temporal a década de 1960. Recortamos essa fração de tempo e essa instituição de ensino com o intuito de realizar uma análise mais aprofundada da história da educação, a partir da micro-história, evitando dessa forma pretender fazer uma história total e incorrer no risco da fragilidade das análises e dos desacertos explicativos e conclusivos.

Decidimos trabalhar com três metodologias distintas: fontes documentais, orais e iconográficas. A opção pela utilização de diferentes metodologias para abordar nosso objeto de estudo não objetivou confrontar as fontes, mas extrair de cada uma delas os indícios e as informações necessárias para responder nosso problema de pesquisa, confirmar a tese anunciada na introdução do trabalho e alcançar o objetivo que estabelecemos para essa empreitada.

Percebemos a história como um fenômeno amplo e complexo, e não um tempo vazio, homogêneo e monótono, composto por fatos isolados e independentes. Entendemos a história da educação como uma sucessão de fenômenos que se entrelaçam e se fundem no tempo. Um

continuum de eventos distintos, mas imbricados entre si, situados em um determinado contexto no tempo histórico.

Para não incorrer na incúria, não desmerecemos o período colonial nem o período imperial, uma vez que o movimento reformista da educação e da escola primária tem suas raízes no Império. Destarte, não propusemos uma clivagem dos períodos da história da educação brasileira, mas nosso escopo se inscreveu na história da educação republicana, um dos mais importantes períodos para a história e a historiografia da educação brasileira. O período republicano tirou a educação de sua inércia secular e a projetou no centro das discussões em torno da ideia de desenvolvimento, modernidade e civilidade. É durante esse período que as maiores transformações no campo da educação foram operadas, embaladas pela difusão dos ideais positivistas e da doutrina liberalista.

Ainda que distante, a Primeira República (1889-1930) foi o período de maior fermentação de ideias e ideais de um Estado que se pretendia moderno e civilizado para toda a população. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico fertilizaram esses ideais e alimentaram um grande debate educacional que se instalou no Brasil desde a década de 1920.

Diferentemente do período colonial, no qual a instrução esteve sob a tutela da Igreja, e do período imperial, quando a escola elementar começa a ser entendida como esfera de atuação do Estado, ainda que sua guarda fosse partilhada com Igreja, no período republicano outro cenário se desenhou, pelo menos no nível das ideias. Na República, a doutrina positivista e o liberalismo ganharam vigor e se difundiram pelo ocidente. Tais correntes sinalizaram às nações mais pobres qual caminho deveria ser trilhado para deixarem a condição de atraso e se projetarem na direção dos países mais ricos do mundo, como se fosse uma receita, um antídoto para a pobreza e o atraso. Ou seja, se as nações mais pobres seguissem essa fórmula, sairiam da condição de periferia do mundo moderno e civilizado e se alinhariam às nações mais prósperas, o que nos parece não ter resolvido o problema brasileiro.

O movimento reformador da escola primária ganhou novo vigor a partir da proclamação da República e da intenção de construção de uma nova nação, pautada na reforma da moral e do caráter do brasileiro, na construção e consolidação de novas simbologias, entre elas, o civismo, o patriotismo e a disciplina, condições exigidas para a própria legitimação da República. O sentimento nacionalista era uma circunstância necessária para promover o desenvolvimento econômico e social do novo país.

Nesse contexto, a escola tornou-se o canal mais enfático para a edificação desse ideário afetivo. Os republicanos herdaram o pior espólio do período anterior: uma grande massa de analfabetos. Ensinar a leitura e a escrita aos brasileiros era uma imposição para retirar o Brasil

do atraso econômico e social. Entretanto, a rede de escolas do país, nos primeiros tempos da República, era composta por escolas isoladas, dispersas pelo território nacional.

Em 1890, o estado de São Paulo realizou a reforma da instrução pública, com foco na modernização da Escola Normal e na construção de um novo modelo de escola primária. Por meio dessa reforma, São Paulo reuniu as escolas isoladas e criou os grupos escolares. O exemplo paulista foi copiado para as outras unidades da federação e, no início do século XX, no país, começa a consolidar, pela primeira vez, um sistema de educação primária pública.

Em Minas Gerais, a Reforma João Pinheiro, de 1906, transformou a educação pública primária e criou os grupos escolares. Por meio de várias iniciativas, o governo mineiro foi implementando as mudanças necessárias ao novo cenário que se despontava no início do século XX. A Escola Normal foi reformada. Os estudos realizados na Europa e nos Estados Unidos trouxeram para o Brasil as novas descobertas da psicologia. O desenvolvimento da psicologia trouxe novas perspectivas para a prática pedagógica que era desenvolvida na escola primária e ensinou o desenvolvimento de novos centros de excelência em formação de professores, a exemplo da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Por várias décadas, a Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais tornou-se referência para a formação de professoras no estado.

Tanto o positivismo quanto o liberalismo influenciaram o surgimento de agremiações e organizações políticas, assim como diversos movimentos sociais no início do período republicano, mais especificamente nas duas primeiras décadas do século XX. Os ventos republicanos trouxeram novos ares para a tomada de consciência em relação à urgência de transformar a estrutura educacional do país. Nesse período, a estrutura agrário-exportadora começava sua transição para a economia urbano-industrial.

Dois movimentos se responsabilizaram pela configuração de um novo ideal de educação primária para o país: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. É a partir do fortalecimento desse ideário educacional que os intelectuais brasileiros iniciam um movimento de renovação da escola elementar brasileira. Cientes da importância da escola primária como condição para transformação da sociedade e da economia do país, esses intelectuais se organizaram e criaram a Associação Brasileira de Educação, em 1924, que orientava as reformas educacionais que se espalhavam pelo país.

A Associação Brasileira de Educação teve presença marcante e, muitas vezes, decisória nas discussões envolvendo temas educacionais. Organizados em torno da ABE, os intelectuais brasileiros propuseram um rompimento político do Estado com a Igreja em relação à escola brasileira. Contrários aos métodos e aos dogmas religiosos, os escolanovistas desejavam

eliminar o ranço herdado dos períodos colonial e imperial: a articulação da educação com a Igreja, mediada pelo Estado.

Ainda na década de 1920, teve início um grande debate e uma enorme contenda envolvendo dois segmentos da sociedade. A efervescência dessa longa discussão teve como cenário a disputa ideológica e por campos de atuação entre os intelectuais escolanovistas (renovadores) e os religiosos (conservadores). Os intelectuais brasileiros, seguidores da Escola Nova e dos princípios pragmáticos deweyanos, defendiam a necessidade de compreender a psicologia infantil e se opunham à subordinação da criança à escola tradicional, com seus métodos clássicos de ensino. A proposição inicial dos escolanovistas, visando alijar a igreja da nova estrutura educacional, provocou forte reação no clero brasileiro. Desde a época colonial e, sob sua batuta, a igreja católica participava, em conjunto com o Estado, do sistema educacional brasileiro.

Movidos pela necessidade da obrigatoriedade escolar, pela gratuidade e laicidade da escola primária, os intelectuais brasileiros (pioneiros) promoveram uma das maiores discussões sobre a educação brasileira, se não a maior que o país já conheceu. Embora as escolas confessionais tenham garantido sua permanência dentro da nova organização do sistema educacional brasileiro, incluindo o financiamento de suas atividades, muito do que temos de escola primária é resultado da defesa empunhada pelos Pioneiros da Escola Nova.

Em 1931, na cidade do Rio de Janeiro, a ABE realizou uma grande conferência para discutir as diretrizes da educação pública. Além dos intelectuais renovadores, participaram do evento os representantes das escolas confessionais e particulares. A discussão entre os dois segmentos não chegou a um consenso, o que levou o então presidente da República, Getúlio Vargas, a solicitar aos conferencistas a elaboração de um documento com as diretrizes de implementação de uma política nacional de educação pública. Em 1932, o documento foi publicado. Conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o documento explicitou o eixo principal do ideário escolanovista: a laicidade do ensino, a coeducação, universalidade e gratuidade da escola pública primária.

Iniciou-se, ainda na década de 1920, uma grande disputa entre a cruz e a razão, entre a religião e a ciência, que se arrastou dos anos 1930 aos anos 1960. Após várias décadas de embates, dissidências, argumentações e poucos consensos, a gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e coedução se decantaram na década de 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Federal nº 4.024/61.

Os rearranjos da economia e os conflitos de interesse acabaram colocando a escola primária na trincheira da batalha travada entre grupos que tinham concepções díspares e

interesses distintos sobre a educação. Nessa arena, a escola primária tornou-se espaço de disputa entre conservadores e renovadores, um conflito sempre mediado pela política.

Embora o grande debate entre intelectuais reformadores e religiosos conservadores tenha resultado em uma pseudo vitória do primeiro grupo, a igreja católica, a religiosidade, seus preceitos, princípios e normas nunca foram defenestrados da educação mineira. A igreja não se manteve anônima, nem inerte ao projeto educacional nacional em curso no país. Ao contrário, permaneceu sempre atuante, sobretudo no processo de formação das professoras alfabetizadoras, deixando suas marcas nos modos de ser e de alfabetizar das futuras professoras que passaram por suas Escolas Normais.

A LDB nº 4.024/61, de texto e conteúdos sintéticos, não trouxe grandes avanços nem inovações metodológicas para a escola primária. A Lei manteve a obrigatoriedade da escolarização elementar e estabeleceu a gratuidade do ensino primário, definindo cota de financiamento da educação para a União, estados, municípios e Distrito Federal. Manteve a coexistência de escolas públicas e particulares. Além de reconhecer a simultaneidade das escolas oficiais, confessionais e particulares, a União contemplou as duas últimas com a possibilidade de serem subvencionadas com recursos públicos. Em suma, o maior legado da LDB nº 4.024/61 foi a organização do primeiro sistema nacional de educação.

O período republicano foi marcado pela sucessão de governos democráticos, autoritários e ditatoriais. A cada novo governo, novas prioridades, novas interrupções. Com a expansão do capitalismo e a necessidade de integrar o país à nova ordem econômica que se estabelecia, o que se verificou foi uma descontinuidade de propostas políticas de governo, e não um projeto de Estado. A cada pleito presidencial, estabelecia-se uma nova meta para a escola primária, segundo as convicções ideológicas de cada governante.

Podemos afirmar que, sob o ponto de vista teórico-metodológico e ao contrário do que possa parecer, foi na primeira metade do século XX que a escola primária e o processo de alfabetização ganharam as maiores contribuições científicas, em especial pela introdução de novos métodos de ensino da leitura e da escrita. Os programas de ensino elaborados nesse período, eram uma espécie de *vade mecum* da escola primária. Continham detalhadas orientações a serem seguidas pelos grupos escolares, sobretudo a indicação dos conteúdos, atividades a serem desenvolvidas com as crianças, a melhor didática de abordagem do conteúdo, os métodos e metodologias mais adequados para se alcançar a aprendizagem. Enfim, os programas oficiais ensinavam a ensinar, ensinavam a fazer.

As professoras alfabetizadoras que colaboraram com a pesquisa apresentaram posturas pedagógicas distintas em relação ao cumprimento das orientações oficiais da Secretaria de

Estado de Educação de Minas Gerais, contidas nos programas de ensino. As prescrições emanadas do órgão superior determinavam a adoção do método global de contos como estratégia mais adequada para ensinar a leitura e a escrita às crianças que ingressavam no 1º ano primário. Uma das colaboradoras da pesquisa adotou o “método do carequinha”, uma variação do método global de contos. A outra optou pelo método silábico de alfabetização. A opção por um ou outro método de alfabetização não se deu por transgressão, subversão, rebeldia ou desobediência. A escolha do método de alfabetização está relacionada com a experiência e a vivência de cada professora em sua prática pedagógica. Ou seja, cada alfabetizadora optou pelo método que conhecia, havia experimentado e acreditava firmemente em seus resultados.

Não encontramos fontes documentais atestando os modos de alfabetizar das professoras participantes do estudo. Recorremos à História Oral para identificar tais práticas e analisar sua aderência ao método global de contos, indicado no programa oficial de ensino. Observamos que tais determinações foram parcialmente seguidas. O domínio do método global de contos requeria pelo menos dois anos de estudos em Belo Horizonte, na Escola de Aperfeiçoamento. Nem todas as professoras tinham condições para realizar tais estudos. Por esse motivo, optavam pelo método que aprenderam durante o Curso Normal ou que conheceram a partir do convívio com outra professora que trabalhava com um método diferente. Independentemente do método adotado, ao construir suas representações profissionais e suas estratégias de ensino da leitura e da escrita, as professoras alfabetizaram seus alunos. É isso o que mais interessa às crianças: aprender a ler e escrever.

Constatamos que, nas classes de alfabetização do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, no período compreendido entre 1961 e 1971, coexistiram práticas de ensino da leitura e escrita distintas, dois métodos de alfabetização diferentes.

A professora Vicentina de Oliveira Vaz optou pelo “método do carequinha”, de autoria de Maria Serafina de Freitas. O método pertencia ao grupo de métodos analíticos e guardava estreita relação com o método global de contos. Para ensinar a leitura e a escrita, a professora deveria partir do todo para a particularidade. Ou seja, iniciar pela leitura do texto e fazer sua decomposição em unidades menores: do texto para as sentenças; das sentenças para as palavras; das palavras para as sílabas; e, por fim, das sílabas para as letras.

A professora Marília de Carvalho Ribeiro escolheu o “método de alfabetização rápida”, de autoria de Benedicta Stahl Sodré. Esse método enquadrava-se no grupo dos métodos sintéticos de alfabetização e se aproximava do método silábico. Para ensinar a leitura e a escrita, a professora percorria o caminho inverso dos métodos analíticos. O “método de alfabetização rápida” associava uma imagem ao texto. A professora partia de unidades menores para as

unidades maiores: junção de letras para formar sílabas; a união de sílabas formava palavras; as palavras formavam frases curtas; finalmente, a junção das frases construía um pequeno texto, com sentido e significado para a criança.

Para Magda Soares (2016), há vários saberes, muitos modos de fazer e diversas práticas de alfabetização. Para a autora, o método é apenas uma das questões da alfabetização, não a única questão a ser discutida no processo de ensino da leitura e da escrita.

As três metodologias empregadas na pesquisa: fontes documentais, orais e iconográficas, permitiram reunir os elementos e a argumentação necessária para confirmar nossa tese: embora o método global de contos fosse indicado no programa oficial de ensino de Minas Gerais, as duas professoras alfabetizadoras optaram pelos métodos que haviam vivenciado e experimentado anteriormente: “o método do carequinho”, de autoria de Maria Serafina de Freitas, adotado pela alfabetizadora Vicentina de Oliveira, e o método silábico de Sodré, conhecido como “método de alfabetiza o rápida”, disponibilizado na cartilha de autoria de Benedicta Stahl Sodré, seguido pela alfabetizadora Marília de Carvalho Ribeiro.

Os grupos escolares, símbolos da modernidade republicana, desempenharam um papel fundamental no processo de escolariza o da popula o brasileira. A partir da década de 1960, seu pioneirismo na alfabetiza o começou a entrar em decadência, em especial com a promulga o da Constitui o de 1967, quando a União se descomprometeu com o financiamento da escolaridade primária. Os grupos escolares sucumbiram diante da Lei Federal n  5.692/71 e cederam espaço para as escolas de 1  e 2  graus. Junto com eles, se diluiu, também, a cultura escolar produzida no interior de uma institui o de ensino reconhecida pela excelência de sua organiza o administrativa, didática e metodológica.

A pesquisa contou com duas participantes. Seus depoimentos foram decisivos para compreender e tratar o problema de pesquisa, alcançar o propósito da pesquisa e reunir os elementos necessários para a confirma o da tese. Nesse sentido, a qualidade superou a quantidade, pois “a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupa o com amostragens, e sim a partir da posi o do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência” (ALBERTI, 2013, p. 40).

Lamentavelmente, não conseguimos resgatar os planos de aula preparados pelas colaboradoras, nem o material didático que elas utilizaram em práticas de ensino da leitura e escrita. Da mesma forma, não encontramos cadernos de seus ex-alunos, boletins ou outro tipo de apontamento que enriquecesse mais ainda a pesquisa.

Sinalizamos como linha emergente de pesquisa para temáticas semelhantes   que foi tratada neste estudo, a participa o de um número maior de professoras alfabetizadoras. Para o

aperfeiçoamento deste estudo, acreditamos ser importante, também, fazer a escuta dos alunos que passaram pelas salas das alfabetizadoras.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves. Revolta Comunista de 1935. *In*: ABREU, Alzira Alves (Org.). **Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República: 1889-1930**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV-CPDOC, 2015. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolta-comunista-de-1935>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. *In*: AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 2. 326p.
- ADDUCI, Cássia Chrispiniano. Os nacionalistas liberais paulistas e a construção da nação brasileira. **Lutas Sociais**, (PUCSP), São Paulo, SP, n. 11/12, p. 72-84, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18698>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- ALBERTI, Verena. De “versão” a “narrativa” no manual de história oral. **História Oral**. Revista da Associação Brasileira de História Oral (ABHO), Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 2, p. 159-166, jul.-dez, 2012. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/263/295>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013. 234 p.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 196 p.
- ALMEIDA, Jane. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília (DF), INEP, v. 76, n. 184, p. 665-689, 1995. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1184>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- ALMEIDA, Renan Eufrásio Assis de. **Grupo Escolar de Diamantina: implantação e recepção do novo modelo de educação na “Athenas do Norte” - 1907**. Orientador: Flávio César Freitas Vieira. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, 2017. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1755>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- ALVES, Cleide Teixeira; CARMO, Edinaldo Medeiros. **Currículo: as concepções e a prática dos professores frente às prescrições oficiais**. Revista Cocar, (UEPA), Belém, PA, v. 14, n. 30, p. 1-21, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3453>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- ALVES, Luís Alberto Marques. **História da Educação: uma introdução**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012. 314 p.
- ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. *In*: SEMANA DE HISTÓRIA DO PONTAL, 3., e ENCONTRO DE ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2016, Ituiutaba, MG. **Anais [...]**. Ituiutaba: UFU – Campus Pontal, 2016. p. 1-9. Disponível em:

<http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ALVES, Suzele Sany Lacerda; SOUZA, Sauloéber Tarsio de. A escola da república: implantação e expansão dos grupos escolares no Brasil (da Primeira República à Ditadura civil-militar). **Cadernos da Fucamp**, (UNIFUCAMP), Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 43, p. 33-50, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2316>. Acesso em: 24 mai. 2022.

ALVES, Talita Costa. **A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais (1963-1974)**. Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21163>. Acesso em: 11 dez. 2019.

AMORIM, Hananiel de Souza. A implantação dos grupos escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX. **Saberes: Filosofia e Educação**, (UFRN), Natal, RN, v. 1, n. 12, p. 208-224, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6886/5712>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Belo Horizonte: Edições Pindorama, 1930.

ARANTES, Vanessa Ferreira Silva. **História e memória da alfabetização em Canápolis-MG: revisitando as cartilhas utilizadas no período de 1933-1971**. Orientador: Gustavo Araújo Batista. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000251736.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

ARAUJO, Nelma Camêlo; FACHIN, Juliana. Evolução das fontes de informação. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, FURG, Rio Grande, RS, v. 29, n. 1, p. 81-96, 2015. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/6982>. Acesso em: 18 out. 2022.

ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. **Modos de leitura de alfabetizadoras: história, memória e representação**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 218 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13755>. Acesso em: 02 out. 2019

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro William Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992. 352 p.

ARIÈS, Philippe. A história: uma paixão nova. *In*: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS, Philippe; NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 9-40. 89 p. (Coleção Lugar da História). Mesa redonda.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Giovanni Reale. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 351 p.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, (UFV), Viçosa, MG, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512>. Acesso em: 01 jul. 2022.

ASSOLINI, Elaine. Alfabetização: método de contos (segunda parte). **Revide**, Ribeirão Preto, Vide Editorial, 01 mar. 2018. Disponível em: <https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/alfabetizacao-metodo-de-contos-segunda-parte/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

AZEVEDO, Crislaine Barbosa; SANTOS, Rosa Milena. Grupos escolares e a escolarização de corpos no início do século XX no Rio Grande do Norte, Brasil. **Cadernos de História da Educação**, (UFU), Uberlândia, MG, v. 15, n. 2, p. 634-657, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35549/18740>. Acesso em: 03 mai. 2022.

AZEVEDO, Fernando de; Et al. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 465-494. 494 p. – (Coleção Memória da Educação).

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.); BACELLAR, Carlos; GRESPAN, Jorge; NAPOLITANO, Marcos; JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; FUNARI, Pedro Paulo; LUCA, Tania Regina de; BORGES, Vavy Pacheco; ALBERTI, Verena; BACELLAR, Carlos. **Fontes históricas**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 23-79. 302 p.

BADUY, Marina; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Origens do grupo escolar e a modernização (educacional) no Brasil. **Intercursos**, (UEMG), Ituiutaba, MG, v. 19, n. 1, p. 5-17, jan-jun./2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/5232>. Acesso em: 15 mai. 2022.

BAHIA. **Lei Estadual nº. 1.846, de 14 de agosto de 1925**. Reforma a instrução pública do Estado. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1925.

BALEIRO, Aliomar; LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Constituições Brasileiras**, v. 5, 1946. 3. ed. Brasília, DF, Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 121 p. (Coleção Constituições Brasileiras).

BARACHO, Cláudia Elisabeth. **Grupo Escolar Professora Júlia Kubitschek: modernização na arquitetura e nas concepções educacionais em Diamantina, 1951-1961**. Orientadora: Ana Cristina Pereira Lage. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 2016. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1175>. Acesso em: 15 dez. 2019

BARRETO, Lázaro; SOUSA, Lázara Teixeira de; ZUQUIM, Rita de Cássia. **História de Arcos**. Arcos: Prefeitura Municipal de Arcos. 1992. 221 p.

BARROS, Antônio. **Os presidentes da ditadura militar**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2006. Agência Câmara de Notícias, 28 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/93692-os-presidentes-da-ditadura-militar>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BARROS, José D'Assunção. A nouvelle histoire e os annales: entre continuidades e rupturas. **Revista de História**, (UFBA), Salvador, BA, v. 5, n. 1-2, p. 308-340, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/28229/16752>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica. **Mouseion: Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle**, Canoas, RS, n. 12, p. 129-159, mai-ago/2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/332/414>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BARROSO, Alfredo. **Getúlio Vargas para crianças**. Rio de Janeiro: Empresa de Publicações Infantis, 1942. 132 p.

BASSI, Adélia Carolina. **Fragments do mosaico escola-cidade-nação: moralidades no Grupo Escolar “João dos Santos” (1930-1946)**. Orientadora: Christianni Cardoso Morais. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2012. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao_Adelia_Carolina_Bassi.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação do caráter nacional: leituras de formação. **Educação e Filosofia**, (UFU), Uberlândia, MG, v. 12, n. 23, p. 31-50, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/862/774>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1856-1956). **Revista Brasileira de Educação**, (ANPEd), Rio de Janeiro, RJ, 20:27-47, ago./2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rV46dRdwyVBRMhgFJxdF9qR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 219-229. 277 p.

BEDIN, Brigitte. **Os pioneiros da Escola Nova, manifestos de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições**. Orientadora: Maria Nazaré de Camargo Amaral. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-143202/publico/BRIGITTE_BEDIN.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter; SCHÖTTKER, Detlev; BUCK-MORSS, Susan; HANSEN, Miriam. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Tadeu Capistrano (Org.). Tradução de Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-40. 256 p. (Coleção ArteFíssil).

BENJAMIN, Walter. O narrador e sobre o conceito de história. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 197-232. 253 p.

BERLOFFA, Viviane de Oliveira; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A constituição dos grupos escolares no período republicado: perspectivas de modernização da sociedade brasileira. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11., 2012, Maringá (PR). **Anais [...]**. Maringá, PR: UEM, 2012. p. 1-10. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/co_01.html. Acesso em: 01 set. 2017.

BERNARDO, Jadson da Silva. O fim "melancólico" da "República do Café com Leite" (1922-1930). **Das Amazônias**, (UFAC), Rio Branco, AC, v. 2, n. 1, p. 17-30, jan-jul, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/amazonicas/article/view/3065/1871>. Acesso em: 30 set. 2022.

BEZERRA, Artur D'Amico; CUSTÓDIO, Thiago Oliveira; CUSTÓDIO, Douglas Oliveira. A reforma universitária de 1968: expansão e repressão. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 12., 2014, Goiânia, GO. **Anais [...]**. Goiânia: PUC Goiás, 2014. p. 1-13. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/2018/05/16/gt2/>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blank; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 155-176. 494 p. – (Coleção Memória da Educação).

BICCAS, Maurilane de Souza. “Nossos concursos” e “A voz da prática”: a Revista do Ensino como estratégias de formação de professores em Minas Gerais (1925-1930). **Cadernos de História da Educação**, (UFU), Uberlândia, MG, n. 4, p. 155-166, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/393/374>. Acesso em: 24 abr. 2022

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce Bittar. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum** (UEM), Maringá, SP, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 160 p.

BOCCATO, Vera Regina Casari; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. Discutindo a análise documental de fotografias: uma síntese bibliográfica. **Cadernos BAD: Revista da Associação Portuguesa de Bibliotecários, arquivistas e documentalistas**, Lisboa, Portugal, n. 2, 2006, p. 84-100. Disponível em: <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/794>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BOMENY, Helena Maria. Reformas educacionais. *In*: ABREU, Alzira Alves (Org.). **Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República: 1889-1930**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2015, v. 1, p. 7559-7571.

BOMENY, Helena Maria. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. *In*: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166. 345 p.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. HOLANDA, Fábíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 175 p.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 86 p.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020. 192 p.

BONA, Aldo Nelson. **História, verdade e ética: Paul Ricoeur e a epistemologia da história**. Guarapuava: Unicentro, 2012. 310 p.

BORGES, Kamyla Pereira. Trabalho docente no período militar: alienação e precarização. **Revista UniAraguaia** (Centro Universitário Araguaia), Goiânia, GO, v. 4, n. 4, p. 46-62, 2013. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/154>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 488 p.

BOTO, Carlota. Nacionalidade, escola e voto: a liga nacionalista de São Paulo. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais** (Unesp), Araraquara, SP, v. 17-18, p. 145-163, 1994-1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1982>. Acesso em 01 mar. 2022.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; CAMARGO, Carla Roseane Sales. A educação na Ditadura Militar e as estratégias reformistas em favor do capital. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: PUCPR, 2015, p. 5853-5855.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: PUCPR, 2015, p. 4486-4497. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRANCO, Samantha Castelo. História Oral: reflexões sobre aplicações e implicações. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, Pelotas, RS, v. 8, n. 13, p. 8-27, jan./jul. de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/18488>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, ano XII, n. 97, seção I, quinta-feira, 6 de junho de 1957. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06JUN1957.pdf#page>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, DF, ano XIII, n. 175, seção I, sábado, 29 de novembro de 1958. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD29NOV1958.pdf#page>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, Sala das Sessões do Congresso Nacional Constituinte, [1891]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, Sala das Sessões da Assembléa Nacional Constituinte, [1934]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, Diário do Congresso Nacional, [1946]. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD15OUT1946.pdf#page=1>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 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. Coleção das Leis de 1969, v. 1. Brasília, DF: Departamento de Imprensa Nacional: 1969. p. 209-211. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/19180>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 5798, 10 de abril de 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890**. Crêa um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de Pedagogium. Rio de Janeiro: 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-667-16-agosto-1890-552093-publicacaooriginal-69096-pe.html>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.385, de 27 de outubro de 1930**. Revoga os decretos ns. 19.375 e 19.383, respectivamente, de 20 e 22 do corrente, e dá outras providências. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1930. v. II. Actos da Junta Governativa

Provisória e do Governo Provisório (outubro a dezembro). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931a.

BRASIL. **Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930**. Institue o Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brasil e dá outras providencias. Coleção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1930. v. II. Actos da Junta Governativa Provisória e do Governo Provisório (outubro a dezembro). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931b.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1931. v. I, p. 470. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional: 1942b.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, 30 de abril de 1931. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/438017/publicacao/15620822>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 21.335, de 29 de abril de 1932**. Institue a taxa de educação e saude; de duzentos réis sobre todos os documentos sujeitos a selo federal, estadual ou municipal, criando o fundo especial respectivo. Rio de Janeiro, 29 de abril de 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21335-29-abril-1932-504841-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 mai. 2022.

BRASIL. Fundação Biblioteca Nacional. **O fim da república café com leite e a revolução de 1932**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2020. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2020/05/fim-republica-cafe-com-leite-revolucao-1932>. Acesso em: 04 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1, 27/12/1961, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 12/8/1971, p. 6.377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Navegando na história da educação brasileira**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 1-24. 214 p. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/silvia_h_a_de_brito_artigo_0.pdf. Acesso em: 16 mai. 2022.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, Walter; SCHÖTTKER, Detlev; BUCK-MORSS, Susan; HANSEN, Miriam. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Tadeu Capistrano (Org.). Tradução de Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204. 256 p. (Coleção ArteFíssil).

BUENO, Bruno Bruziguessi. Os fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e seu legado na constituição do estado brasileiro contemporâneo. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, (UFPel), Pelotas, RS, v. 2, n. 1, p. 47-64, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/viewFile/3311/3482>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 139-147. 277 p.

CÂMARA MUNICIPAL DE ARCOS. **Sobre a cidade**. Arcos: Câmara Municipal, 2022. Disponível em: <https://camaraarcos.mg.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CAMARA, Sônia. A reforma Fernando de Azevedo e as colmeias laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 177-196. 494 p. – (Coleção Memória da Educação).

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 75-99. 157 p.

CAMPOS, Elisa de Oliveira Barbosa. **Era uma vez... Um cachorrinho fujão**. Pré-livro. Belo Horizonte: Lemi, 1972. 114 p. (Série Estórias e mais estórias).

CAPANEMA, Gustavo. **Exposição de motivos**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 6717, 24 de abril de 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 21 mai. 2022.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. A proposta de Anísio Teixeira para a reorganização da escola pública na Bahia (1924-1929). *In*: XI REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED - SUL, 11., Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: UFPR, 2016, p. 1-5. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_SANDRA-REGINA-CASSOL-CARBELLO.pdf. Acesso em: 01 set. 2022.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. **Revista Diálogo Educacional**, (PUCPR), Curitiba, PR, v. 5, n.14, p. 79-92, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7349/7169>. Acesso em: 05 set. 2022.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Educação e modernização em Minas Gerais: os princípios da Reforma Francisco Campos (1926-1930). **Revista HISTEDBR On-line**, (Unicamp), Campinas, SP, v. 13, n. 51, p. 139-156, jun./2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640269/7828>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. História/historiografia da educação e inovação metodológica: fontes e perspectivas. *In*:

COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e métodos em História da Educação**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2010. p. 79-110. 350 p.

CARVALHO, Carlos Henrique de; FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Impasses e desafios à organização da instrução pública primária no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2016. 144 p.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). **Revista História da Educação** (UFRGS), Porto Alegre, RS, v. 20, n. 49, p. 255-271, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/NhNymSb4V4VxR5XkSV3jqTx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Modernizar e civilizar: reformas educacionais em Minas Gerais no final do século XIX e princípio do XX (1982-1928). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: ANPUH, 2013, p. 1-13. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364488931_ARQUIVO_ANPUH.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 236 p.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. Reformas educacionais em Minas Gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928). **Revista HISTEDBR On-line**, (Unicamp), Campinas, SP, v. 12, n. 46, p. 219-237, jun./2012a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640082/7641>. Acesso em: 29 mar. 2022.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **A criação do SENAI no contexto da Era Vargas**. Orientador: Benedicto Heloiz Nascimento. 2011a. 192 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-18062012-102134/publico/2011_MarceloAugustoMonteiroDeCarvalho_VOrig.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011b. – (Coleção memória da educação). p. 5-30. 494 p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 158 p.

CARVALHO, Rosana Areal. Ensino primário em Minas Gerais no período republicano. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FLHO, Luciano Mendes de (Coords.). GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Orgs.). **História da**

Educação em Minas Gerais: da Colônia à República, v. 3: República. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 327-351. 382 p.

CARVALHO, Sâmela Cristinne Furtado de. Reflexões acerca da família e da escola na reforma educação de Fernando de Azevedo no Distrito Federal de 1927 a 1930. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2012b, Lisboa, Portugal. **Anais** [...]. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012. p. 4105-4116. Disponível em: <http://colubhe2012.ie.ulisboa.pt/wp-content/uploads/COLUBHE-2012-pp.-3221-final1.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A reforma da instrução pública de 1922 no Ceará: impacto sobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada. *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 31-42. 494 p. – (Coleção Memória da Educação).

CAVALCANTI, Themístocles Brandão; BRITO, Luiz Navarro de; BALEEIRO, Aliomar. **Constituições Brasileiras**, v. 6, 1967. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 206 p. (Coleção Constituições brasileiras).

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 345 p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. 351 p.

CERTEAU, Michel de. A história: uma paixão nova. *In*: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS, Philippe; NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 9-40. 89 p. (Coleção Lugar da História). Mesa redonda.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos. Trad. Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação**, (UFRGS), Porto Alegre, RS, v. 5, n. 10, p. 141-154, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30528/pdf>. Acesso em: 30 dez. 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira de História da Educação**, (UEM), Maringá, PR, v. 16, n. 1 (40), p. 275-295, jan./abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40774/pdf_108. Acesso em: 03 jan. 2022.

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 215-218. 277 p.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 277 p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Os trabalhos da memória. *In*: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 17-33.

COELHO, Monalisa Lopes dos Santos. **Presença do ideário católico na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31605/1/Presen%c3%a7aIde%c3%a1rioCat%c3%b3lico.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

COELHO, Selma Cotta Chauvet. A reforma da escola com Manoel Bergstrom Lourenço Filho e as bases de uma nova escola no Brasil. **Revista Teias**, (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, v. 15, n. 38, 2014, p. 18-31. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24464/17442>. Acesso em: 28 ago. 2022.

COLÉGIO IMACULADA CONCEIÇÃO. **Nossa história**. Passos, MG: CIC, 2022.

COLÉGIO SANTA TERESINHA. **História**. Formiga, MG: CST, 2022.

CONCEPCIONISTAS MISSIONÁRIAS DO ENSINO. **Institucional**. Disponível em: <http://www.concepcionistas.com.br/institucional/quem-somos.php>. Acesso em: 25 set. 2022

CORDEIRO, Janaina Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. **Estudos Históricos**, (FGV), Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 43, janeiro-junho de 2009, p. 85-104. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1546/1008>. Acesso em: 07 jul. 2022.

CORRÊA, Leopoldo. **Achegas à história do oeste de Minas**: Formiga e municípios vizinhos. 2. ed. rev. atual. amp. Formiga, MG: Consórcio Mineiro de Comunicação, 1993. 304 p.

COSTA, Júlio Resende; SANTOS, Sônia Maria dos. A construção da leitura e da escrita: gênese e modernidade. *In*: AUGUSTO, Diogo Luiz Lima; MELLO, Roger Goulart; FREITAS, Patrícia Gonçalves de. (Orgs.). **Educação em foco**: história, política e cultura da educação no Brasil. v. 3. Rio de Janeiro, RJ: Editora e-Publicar, 2021. p. 435-460.

COSTA, Miguel Ângelo Silva da; SCHMITZ, Zenaide Inês; REMEDI, José Martinho Rodrigues. Cartilhas escolares e doutrinação infantil no contexto do Estado Novo (1937-1945). **Educação Unisinos**, (Unisinos), São Leopoldo, RS, v. 21, n. 2, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.14>. Acesso em: 26 mai. 2022.

COUTINHO, Ticiania Patricia da Silveira Cunha; SILVA, Rosália de Fátima e. A educação profissional de 1964 a 1984: a dualidade estrutural como uma realidade. *In*: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2015. Natal. **Anais** [...]. Natal, RN: IFRN, 2015. p. 1-8. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1196>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CRUIKSHANK, Julie. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 149-164. 277 p.

CRUZ, Renata Silva. **Considerações sobre a história da alfabetização em Minas Gerais e a participação de Helena Antipoff**. Orientador: Denilson Santos de Azevedo. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24274>. Acesso em: 02 dez. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora Unesp, 2007. 304 p.

CUNHA, Tania Rezende Silvestre. **História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – 1957-1971**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2011. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13665>. Acesso em: 09 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584. 608 p.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, (PUCRS), Porto Alegre, RS, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 19 mai. 2022.

DARAKI-MALLET, Maria. A renovação da história antiga. *In*: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS, Philippe; NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 69-79. 89 p. (Coleção Lugar da História).

D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. **O segundo governo Vargas (1951-1954): democracia, partidos e crise política**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992. 206 p. (Série Fundamentos).

DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte; DARIUS, Fábio Augusto. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, (Unesp), Araraquara, SP, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11248/7385>. Acesso em: 03 mai. 2022.

D'ÁVILA, Antônio. **Práticas escolares**. 5. ed., v. 2. São Paulo: Edição Saraiva, 1959. 367 p. (Coleção de Ensino Normal).

DELANEZE, Taís. **As reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas**. Orientador: Amarílio Ferreira Junior. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2447?show=full>. Acesso em: 09 fev. 2022.

DIAS, Gustavo Tentoni. **Cultura, política e alfabetização no Brasil**: a “segunda campanha de nacionalização” do ensino (1938-1945). Orientador: Marco Antônio Villa. 2006. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1441>. Acesso em: 18 mai. 2022.

DOMINGUES, Octavio. Saude, hygiene e eugenia. **Boletim de Eugenia**, Ano II, n. 18, junho de 1930. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/159808/per159808_1930_00018.pdf. Acesso em: 13 mai. 2022.

DOMINGUES, Petrônio José. Os “pérolas negras”: a participação do negro na Revolução Constitucionalista de 1932. **Afro-Ásia**, (UFBA), Salvador, BA, n. 29-30 (2003), p. 199-245. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21058/13655>. Acesso em: 02 mai. 2022.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 149 p.

DUBY, Georges. A história: um divertimento, um meio de evasão, um meio de formação. *In*: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS, Philippe; NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 41-43. 89 p. (Coleção Lugar da História).

ESCOLA ESTADUAL YOLANDA JOVINO VAZ. **História da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz**. Arcos: SRE Divinópolis, 2017. 12 p.

ESCOLA ESTADUAL YOLANDA JOVINO VAZ. **Projeto político-pedagógico**. Arcos, MG: SRE Divinópolis, 2020. 91 p.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O público e o privado na LDB 4.024/1961: marcos históricos para o financiamento da educação. **Cadernos de História da Educação**, (UFU), Uberlândia, MG, v. 20, p. 1-13, e017, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/58232/30273>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Movimento tenentista: um debate historiográfico. **Revista Espaço Acadêmico**, (UEM), Maringá, PR, v. 9, n. 108, p. 127-133, maio de 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9223/5604>. Acesso em: 11 mai. 2022.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, (ANPEd), Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 32, p. 328-375, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FARIA, Erick de Oliveira; PADOAN, Lucas de Lima Fernandes. Planejamento territorial ambiental do município de Arcos (MG) por unidades de paisagem. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, (UFSM), Santa Maria, RS, v. 19, n. 3, set-dez.

2015, p. 433-440. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/18974/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**, (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, SP, n. 103, p. 136-149, mar./1998b. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/734/748>. Acesso em: 04 abr. 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150. 608 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, (USP), São Paulo, SP, v. 24, n. 1, p. 141-159, jan./jun., 1998a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59619/62716>. Acesso em: 05 mai. 2022.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Concepção político-pedagógica de Sampaio Doria (1883-1964) e a democratização da escola pública. **Revista Imagens da Educação**, (UEM), Maringá, PR, v. 11, n. 1, p. 57-81, jan./mar, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/46465>. Acesso em: 07 mar. 2022.

FAZZI, Ernani Henrique; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; CIRINO, Sérgio Dias. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, (UFMG), Belo Horizonte, MG, (UFVJM), Diamantina, MG, v. 20 (2011), p. 58-69. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6623/4197>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FERRARI, Márcio. Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única. **Nova Escola**, São Paulo, Fundação Lemann, 01 out. 2008. Pensadores da Educação. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1851/ovide-decroly-o-primeiro-a-tratar-o-saber-de-forma-unica>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. As escolas primárias no Brasil na Primeira República: influências pedagógicas. *In*: Anais do XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 26., 2011, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011, p. 1-11. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300668175_ARQUIVO_TrabalhocompletoANPUH2011.pdf. Acesso em: 03 mai. 2018.

FERREIRA, Camila Cristina Archioli; TONIOSSO, José Pedro. Ensino primário, ideário republicano e a criação do primeiro grupo escolar de Bebedouro. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade** (UNIFAFIBE), Bebedouro, SP, v. 3, n. 1, p. 315-333, abr., 2016. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016155443.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, (Unicamp), Campinas, SP, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2022.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, (Unicamp), Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2022.

FERREIRA, Leonardo da Costa. **Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o império e a república brasileira (1878-1909)**. Orientadora: Gizlene Neder. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1747.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

FERREIRA, Luciano Vaz. Os preceitos da Doutrina da Segurança Nacional e sua implementação no Brasil. **Revista Novatio Iuris**, (FADERGS), Porto Alegre, RS, v. 4, p. 21-33, ago.-dez., 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/5260>. Acesso em: 05 jul. 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). Apresentação. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. vii-xxv. 277 p.

FÉRRER, Francisco Adegildo. **Reflexões sobre a reforma do ensino público no Ceará**. Revista do Instituto do Ceará. Instituto do Ceará, (IHGB), Fortaleza, CE, ano 2015, p. 83-95. Disponível em: <https://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/2015/2015-3-reflexoessobreareformanoensinopublicooceara.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FIGUEIREDO, Argelina. **Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 209 p.

FIOCRUZ. Associação Brasileira de Educação. **Boletim da ABE**, ano II, n. 6, jul./1927. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/brasiliانا/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2&sid=15#:~:text=Criada%20em%201924%2C%20a%20Associa%C3%A7%C3%A3o,viessem%20ao%20encontro%20desse%20objetivo>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. Tenentismo. *In*: ABREU, Alzira Alves (Org.). **Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República: 1889-1930**. 1. ed. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2015. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/tenentismo>. Acesso em: 11 mai. 2022.

FORTES, Ary Alfredo Pereira. **O ensino religioso como disciplina no período republicano**. Orientador: Kenner Roger Cazotto Terra. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Ciências das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória, Vitória, ES, 2017. Disponível em: <http://bdtd.faculdadeunida.com.br:8080/jspui/handle/prefix/16>. Acesso em: 29 jun. 2022.

FOTOGRAFIA. *In*: **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fotografia&oldid=61445385>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 72 p.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **MÉTODOS E METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO**. Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG, 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodos-e-metodologias-de-alfabetizacao>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; PEREIRA, Ana Paula Pedersoli. História da Alfabetização: o circo do carequinha no impresso e nas memórias da autora Maria Serafina de Freitas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INVENÇÃO, TRADIÇÃO E ESCRITAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6., 2011, Vitória, ES. **Anais** [...]. Vitória, ES: SBHE, 2011. p. 1-15. Disponível em: <https://document.onl/documents/historia-da-alfabetizacao-o-circo-do-carequinha-metodologicos-baseados.html?page=1>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 3-13. 277 p.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 272 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63 p.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. A Reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do século XX. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2015, p. 1-6. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15313>. Acesso em: 08 fev. 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Getúlio Vargas, o amigo das crianças**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2022. 32 p. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/exposicao-virtual/dip/getulio-vargas-amigo-criancas/>. Acesso em: 27 mai. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, n. 14(2), p. 1-11, 2000.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**, v. 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 507 p.

GATTI JÚNIOR, Décio; GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro. As reformas educacionais em Minas Gerais: dos ambiciosos ideais formativos em âmbito estadual à preparação para o trabalho nas políticas nacionais (1892-1976). In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Coords.). GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Orgs.). **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**, v. 3: República. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 157-221. 382 p.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. 297 p.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. 351 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 26.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; CAETANO, Suzane Meneses; LOBO, Cláudia Barbosa. Educação e segurança nacional na ditadura civil-militar: o capital acima de tudo. **Revista Exitus**, (UFOPA), Santarém, PA, v. 12, p. 1-25, 2022. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1802/1188>. Acesso em: 04 jul. 2022.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; ZANELATO, Ítalo Ariel; PITA, Crislaine Aparecida. Estado, capital e reforma da educação: a lei 5.692/71. **Revista Teias**, (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 65, p. 382-395, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50181/37846>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GONÇALVES, Alexandre Ortega; PEREIRA, Nilson Rendeiro; COSTA, Letícia Losito da. **Caracterização climática e aptidão das culturas anuais e perenes no zoneamento pedoclimático do estado do Mato Grosso do Sul - 1ª fase**. Rio de Janeiro, RJ: Embrapa Solos, 2006. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/855927/1/bpd99caracterizacaoculturas.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. A educação no período republicano em Minas Gerais: promessa por décadas acalentada e... não cumprida. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Coords.). GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. **História da educação em Minas Gerais: da Colônia à República**, v. 3: República. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 5-19. 382 p.

GRISONI, Dominique. A Ásia bárbara e a China sábia. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS,

Philippe; NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 81-83. 89 p. (Coleção Lugar da História).

GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13893/1/EGAGuimaraesDISSPRT.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a Primeira Lei de Diretrizes e Bases. *In*: MENESES, João Gualberto de Carvalho; BARROS, Roque Spencer Maciel de; NUNES, Ruy Afonso da Costa; Haidar, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria; AZANHA, José Mário Pires; DIAS, José Augusto; FAUSTINI, Loyde Amália; MOREIRA, Roberto; CASTRO, Amélia Americana Domingues de; FONSECA, João Pedro da; SILVA, Jair Militão da; MELCHIOR, José Carlos de Araújo; MARTELLI, Anita Fávoro Martelli. **Estrutura e funcionamento da educação básica - leituras**. 2. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 1998. 404 p.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. 121 p.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, UNISINOS, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 6, p. 1040-1049, ago./2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/254/207>. Acesso em: 15 mai. 2022.

HERVATINI, Luciana; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. Educador da república e professor da modernidade: a formação de professores expressa no currículo da Escola Normal Caetano de Campos (1890-1892). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUC-PR, 2009, p. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. PUC-PR, 2009. p. 3267-3278. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3130_1392.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. 14. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220 p.

HONORATO, Tony. A reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkqPgRH4ZQFRXH5CyCpszPN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de Arcos, Minas Gerais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/arcos/panorama>. Acesso em: 25 jul. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico Minas Gerais**. VII Recenseamento geral do Brasil – 1960. Sinopse preliminar do censo demográfico. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/312/cd_1960_sinopse_preliminar_br.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico Minas Gerais**. VIII Recenseamento Geral - 1970. Série Regional, v. 1, tomo XIV, 2ª parte. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1970. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_t14_p2_mg.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/arcos/panorama>. Acesso em: 27 jul. 2022.

IEPHA-MG. Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais. **Guia de bens tombados**. 2. ed. Belo Horizonte: IEPHA, 2014. v. 1. Disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/publicacoes/guia-dos-bens-tombados/Format?bookId=4&output=html>. Acesso em: 29 mar. 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O pedagogium - 1883**. Brasília (DF): INEP, 2017. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/o-pedagogium-1883/146#:~:text=Funcionava%20como%20um%20centro%20nacional,da%20Revista%20Brasileira%20de%20Estudos>. Acesso em: 08 fev. 2022.

INSPER. **Getúlio e Juscelino privilegiaram educação para a elite**. Insper: São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/conhecimento/politicas-publicas/getulio-e-juscelino-privilegiaram-educacao-para-a-elite/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. A configuração de um novo modelo escolar em Minas Gerais com a reforma educacional de 1906. In: CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2005, São João del Rei. **Anais** [...]. São João del Rei: UFSJ, 2005. Não paginado. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpehemg/congresso/A%20%20configura%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20%20novo%20modelo%20escolar%20em%20Minas%20Gerais%20com%20a%20reforma%20educacional%20de%201906.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. A instituição da inspetoria técnica no âmbito do projeto de modernização da educação implementado com a reforma de 1906 em Minas Gerais: estratégia de modelização do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 44, p. 107-130, dez. 2011. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639981/7541>. Acesso em: 09 mar. 2022.

IVASHITA, Simone Burioli. Fontes para a história da educação: a importância dos arquivos. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/144-0.pdf. Acesso em 20 jul. 2021.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR-Online**, (Unicamp), Campinas, SP, n. 39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 20 jul. 2022.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. O livro *Fontes Históricas* como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.); BACELLAR, Carlos; GRESPAN, Jorge; NAPOLITANO, Marcos; JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; FUNARI, Pedro Paulo; LUCA, Tania Regina de; BORGES, Vavy Pacheco; ALBERTI, Verena; BACELLAR, Carlos. **Fontes históricas**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-22. 302 p.

KANG, Thomas Hyeono. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. **Latin American Research Review**, Pittsburgh, EUA, v. 52, n. 1, p. 35-49, 2017. Disponível em: <https://larrlasa.org/articles/10.25222/larr.42/>. Acesso em: 09 mai. 2022.

KANG, Thomas Hyeono; MENETRIER, Isabela. Insistindo no atraso educacional: a economia política da educação durante o regime militar no Brasil, 1964-1985. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 48., 2020, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPEC, 2020. p. 1-20. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2020/submissao/files_I/i3-a67c53aa477223682f844000e7a7c0dd.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & história**. 4. ed. amp. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012. 184 p.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e a profissionalização das professoras. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC Fumec Belo Horizonte**, v. 14, n. 21, p. 71-88, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8278>. Acesso em: 28 abr. 2022.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, INPE, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1243/982>. Acesso em: 16 jun. 2022.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. A história: uma paixão nova. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS, Philippe; NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 9-40. 89 p. (Coleção Lugar da História). Mesa redonda.

LE GOFF, Jacques. A história: uma paixão nova. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS, Philippe; NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 9-40. 89 p. (Coleção Lugar da História). Mesa redonda.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira; Bernardo Leitão; Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. 541 p.

LE GOFF, Jacques. Memória - história. Tradução de Memória: Bernardo Leitão e Irene Ferreira. In: **Enciclopédia Einaudi**, v. 1. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (RBEP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Brasília, DF, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004490.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

LEPICK, Vanessa; ARAÚJO, José Carlos Souza. As práticas de ensino das professoras do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro e as prescrições do Programa do Ensino Primário de Minas Gerais no período de 1963 a 1973. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL, 7., 2014, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2014. p. 1-13. Disponível em: <http://gthistoriacultural.com.br/VIIsimposio/Anais/Vanessa%20Lepick%20&%20Jose%20Carlos%20Souza%20Araujo.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2022.

LEPICK, Vanessa. **Modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13928>. Acesso em 12 jan. 2020.

LEVI-MOREIRA, Silvia. Ideologia e atuação da Liga Nacionalista de São Paulo (1917-1924). **Revista de História**, n. 16, p. 67-74, 1984. Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61361/68001>. Acesso em: 01 mar. 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Não há história sem datas. In: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 95.

LIMA, Aline Cristina da Silva; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. História e memória: a doutrina de segurança nacional e a cultura escolar da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985). **Revista Exitus**, (UFOPA), Santarém, PA, v. 10, p. 1-22, 2020. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1435/956>. Acesso em: 05 jul. 2022.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. **O Grupo Escolar Honorato Borges em Patrocínio - Minas Gerais (1912-1930): ensaios de uma organização do ensino público primário**. Orientador: Décio Gatti Júnior. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13858>. Acesso em: 11 dez. 2019.

LIMA, Michelle Castro. **História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus - 1955 a 1971**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13857>. Acesso em: 27 nov. 2019.

LIMA, Michelle Castro. **A formação das alfabetizadoras do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba - histórias construídas nas teses e dissertações - 1946 a 1979**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18095>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LIMA, Virna Lumara Souza. Os manifestos de 1932 e 1959 e suas contribuições para as diretrizes e bases da educação. **Communitas**, UFAC, Rio Branco, AC, v. 1, n. 1, p. 247-267, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1172>. Acesso em: 06 jun. 2022.

LUZ, José Augusto Ramos da. **Um olhar sobre a educação na Bahia**: a salvação pelo ensino primário (1924-1928). Orientadora: Maria Cecília Velasco e Cruz. 2009. 173 f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <http://www.historia.uefs.br/arquivos/File/UMOLHARSOBREAEDUCAcaonabahiajoseaugusto.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: UFU, 2003. p. 545-557. Disponível em: <http://portalmineiro.fae.ufmg.br/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/hist-alfabe.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; ROCHA, Juliano Guerra. Os manuais para uso das cartilhas na história da formação das alfabetizadoras no Brasil. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra. (Orgs.). **História da formação de alfabetizadoras em Minas Gerais**. 1. ed. Uberlândia, MG: Navegando, 2020. p. 43-63. 309 p.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casassanta e o método global de contos**: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. Orientadora: Magda Becker Soares. 2001. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-86PRY6>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2014. p. 39-64. 352 p.

MAIO, Marcos Chor. Qual anti-semitismo? Relativizando a questão judaica no Brasil dos anos 30. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 229-256. 345 p.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **E-curriculum**, PUC-SP, São Paulo, SP, v. 12, n. 3, p. 1480- 511, out./dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MARCONI, Juliana Guedes dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Modernidade e sociedade brasileira: “entusiasmo”, “otimismo” e iniciativas libertárias na educação. **Revista**

HISTEDBR On-line, n. 46, p. 205-218, jun./2012. Unicamp, Campinas, SP. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640081/7640>. Acesso em: 17 abr. 2022.

MARROU, Henri-Irénée. **De la connaissance historique**. Paris: Éditions du Seuil, 1954. 318 p. Disponível em: <https://www.academia.edu/8497514>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 17 jun. 2022.

MARTINS, Ernesto Candeias. Um olhar sobre as fontes e as abordagens da investigação histórico-educativa. **Educcare Educere**: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal, ano IV, n. 5, dezembro de 1998, p. 87-89, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1304>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MARTINS, Ernesto Candeias. **As fontes documentais**: análise da vida quotidiana e elementos para a história social e educativa. Castelo Branco, Portugal: Instituto Politécnico de Castelo Branco, 1997. 20 p. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1251/1/EM_As%20fontes%20documentais.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

MATHIESON, Louisa Campbell. As concepções educacionais do pedagogo Antonio de Sampaio Doria. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt02_trabalhos_pdfs/gt02_2691_texto.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

MATHIESON, Louisa Campbell. Sampaio Doria: um projeto de formação do cidadão republicano. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE: culturas, políticas e práticas pedagógicas e suas relações com a pesquisa, 11., v. I, 2015, São João del Rei. **Anais [...]**. São João del Rei: UFSJ, 2015. p. 222-231. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/anais/>. Acesso em: 05 mar. 2022

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. História Oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395/1286>. Acesso em: 08 nov. 2018.

MAXIMALISMO. *In*: DICIONÁRIO Online de Português. Matosinhos, Portugal: 7graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/maximalismo/>. Acesso em 11 abr. 2022.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. **História da Educação**, (ASPHE/FaE/UFPel), Pelotas, RS, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29127>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MEC. **Ideb**: apresentação. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 1983. 119 p.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Era Vargas: a Educação como Instrumento Político. Id on Line. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Instituto Persona de Educação Superior, Jabotão dos Guararapes, PE, v. 14, n. 50, p. 835-853, maio/2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2481>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MÉDICI, Emílio Garrastazu. A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). v. 2. Brasília, DF: MEC-INEP, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001499.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MEIRELES, Cecília. Questões de liberdade. *In*: **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 06 mai. 1931, ano 1931, edição 00327. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_01&&pagfis=5159. Acesso em: 29 jun. 2022.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95 p.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. *In*: COELHO, Sônia Maria (Org.). **Caderno de Formação**: formação de professores didática dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 23-35. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 1.908, de 28 de maio de 1906**. Estabelece a distribuição das matérias do ensino normal pelos quatro anos do curso e uniformiza os programas do mesmo em todas as escolas normaes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1906a. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906**. Aprova o regulamento da instrução primária e normal do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1906b. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906**. Aprova o programma do ensino primário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1906c. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 1.969, de 03 de janeiro de 1907**. Aprova o regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1907. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 6.758, de 01 de janeiro de 1925**. Aprova os programas do ensino primario. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1925. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 7.970-A, de 15 de outubro de 1927.** Approva o Regulamento do Ensino Primario. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1927a, v. III. Collecção das Leis e Decretos. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4745>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927.** Approva os programmas do ensino primario. Palacio da Presidencia do Estado de Minas Geraes, Belo Horizonte, 22 de dezembro de 1927b. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Collecção das leis e decretos, 1927a, v. III.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 9.653, de 30 de agosto de 1930.** Approva o Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Geraes, 1930.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 11.604, de 6 de outubro de 1934.** Transforma em grupo escolar as escolas reunidas de Arcos, município de Formiga. Collecção dos decretos de 1934. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Geraes, 1934.

MINAS GERAIS. **Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906.** Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1906d. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. **Lei nº 2.610, de 08 de janeiro de 1962.** Contém o Código do Ensino Primário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1962.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Programa do ensino primário elementar:** primeira série. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1965.

MIRANDA, Rodrigo Lopes. **O laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte:** diálogos entre psicologia e educação (1929-1946). Orientador: Sérgio Dias Cirino. 2014. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9LUQGH>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MOCHIZUKI, Victória de Lima. Balanço térmico do forno rotativo e do resfriador da fábrica Elizabeth Cimentos Ltda. Orientadora: Fabíola Dias Curbelo da Silva. 2017. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Engenharia Química) - (Trabalho de Conclusão de Curso) – Departamento de Engenharia Química, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13534/1/VLM01122017.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça:** o lado noturno das luzes. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1999. 428 p.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre educação nacional na “Era Getuliana”. **História da Educação**, UFRGS, ASPHE, Porto Alegre, RS, v. 6, n. 3, p. 57-69, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30257>. Acesso em: 21 mai. 2022.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, FGV, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931-1961**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13728>. Acesso em: 22 nov. 2019.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e memória da formação docente em Ituiutaba - MG**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13686>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 118 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, DF, 2006, v. 1. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. p. 1-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

MUSEU ARQUEOLÓGICO DO CARSTE DO ALTO SÃO FRANCISCO. **Pinturas Rupestres do Sítio Arqueológico Antônio Vitalino**. Pains, MG: MAC, 2015. Disponível em: <http://mac-asf.blogspot.com/2015/05/pinturas-rupestres-do-sitio.html>. Acesso em: 27 jul. 2022.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Bóris (Org.). **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Difel, 1977, t. III, v. 2. Coleção História geral da civilização brasileira. 431 p.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2009. 344 p.

NAVES, Neusa Rosa. **Professoras de pedagogia: suas concepções de saberes e práticas**. Orientadora: Orientador: Ana Maria Faccioli de Camargo. 2003. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2003. Disponível em: <https://uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000051192.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

NORA, Pierre. O acontecimento e o historiador do presente. In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS, Philippe; NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 45-55. 89 p. (Coleção Lugar da História).

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 1999. 136 p.

OLIVEIRA, Geracilda Maria de. **Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25427>. Acesso em: 7 jan. 2020.

OLIVEIRA, Lucia Maria Lippi de. Revolução de 1930. *In*: ABREU, Alzira Alves (Org.). **Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República: 1889-1930**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV-CPDOC, 2015b. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>. Acesso em: 04 mai. 2022.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-1930)**. Orientador: Carlos Henrique de Carvalho. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/13849/1/AcoesModernizadorasMinasGerais.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Grupo Escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)**. Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13885>. Acesso em: 30 nov. 2019.

OLIVEIRA, Sandy Naédia Lucas de; CHAVES, Maria Luana Teixeira; PINTO, Francisca Valmira Almeida; ARAUJO, Jessika Candido. A escolanovista: uma superação do modelo tradicional? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL, 7., SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 3., 2019, Vitória da Conquista, BA. **Anais [...]**, v. 7, n. 7, 2019. Vitória da Conquista, BA: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2019. p. 559-570. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8183/7851>. Acesso em: 18 abr. 2022.

OTT, Laura Maria Schuh; SILVA, Cristiani Bereta da. Reformas educacionais da Era Vargas e a relação socioeconômica. *In*: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 29., 2020, Florianópolis, SC. **Anais [...]**, Florianópolis, SC: UDESC, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/10578/48_RESUMO_SIC_LAURA_OTT_15657155226174_10578.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 527 p.

PAIXÃO, Carlos Nássaro Araújo da. Da Constituição de 1934 ao golpe do Estado Novo: autoritarismo e disputas políticas em tempos de democracia liberal-burguesa. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, UESB, Vitória da Conquista, BA, v. 10, n. 1, p. 166-194, jun./2021. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/8761>. Acesso em: 22 mai. 2022.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A república e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)**. Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação, História da Educação. 3. ed. São

Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

PANDOLFI, Dulce Chaves. O golpe do Estado Novo (1937). *In*: SILVA, Raul Mendes; CACHAPUZ, Paulo Brandi; LAMARÃO, Sérgio Tadeu de Niemayer (Orgs.). **Getúlio Vargas e seu tempo**. Rio de Janeiro: BNDES, 2004, p. 183-189. 409 p. Disponível em: https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/11738/2/Dulce%20Chaves%20Pandolfi%20-%20O%20Golpe%20do%20Estado%20Novo%20%281937%29_P.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.

PANOFISKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Tradução de Maria Clara Forbes Kneese e Jacob. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. 440 p. (Coleção Debates).

PASINATO, Darciel. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Semina**, UPF, Passo Fundo, RS, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2013. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/3647>. Acesso em: 03 jun. 2022.

PASSERINI, Luisa. **A memória entre política e emoção**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. 236 p.

PASSERINI, Luiza. A “lacuna” do presente. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 211-214. 277 p.

PAULA, Carla Ramos de; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Dos conceitos em alfabetização à necessidade da compreensão da concepção de linguagem. *In*: Vilmar Malacarne; Adrian Alvarez Estrada; Paulino José Orso; Alexandre Felipe Fiuza. (Orgs.). **Recortes de educação: o cotidiano da escola fundamental**. 1. ed. Cascavel, PR: Edunioeste, 2012, v. 1, p. 35-50. 163 p.

PAULO NETTO, José. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. 344 p.

PEDROSA, Jaime. Capela de São Julião. *In*: **Raridades do Bodock**: contando a história do povo de Arcos. Arcos, MG: Blogspot, 2011. Disponível em: <http://raridadesdobodock.blogspot.com/2011/07/igrejinha-de-sao-juliao.html>. Acesso em: 15 julho de 2022.

PENNA, Maura; FERREIRA FILHO, João Valter. Os limites das fontes documentais: do samba-enredo da Mangueira 2019 ao discurso oficial sobre o canto orfeônico. **Opus**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 602-628, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019c2527>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PEREIRA, Jardel Costa. **Grupo Escolar de Lavras**: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais (1907-1918). Orientador: Tarcísio Mauro Vago. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Paginação irregular. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-858MHL>. Acesso em: 10 out. 2019.

PEREIRA, Sueli Menezes. As reformas educacionais na década de 1920 no Brasil e as políticas de formação de professores primários. **Cadernos de História da Educação**, (UFU), Uberlândia, MG, v. 19, n. 1, p. 271-292, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/52721/28170>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Políticas públicas na educação básica**. Santa Maria: UFSM, 2007. 61 p.

PEREIRA, Thamires; SANTOS, Daniel Batista Conceição dos. O entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico das décadas de 1920 e 1930. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10., FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11., 2017, Aracaju, SE. **Anais [...]**. Aracaju, SE: Universidade Tiradentes, 2017. p. 1-9. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/5043/1541>. Acesso em: 11 abr. 2022.

PERFEITO; Márcia Vânia Silvério. **Entre o prescrito e o vivido**: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização. Orientadora: Solange Alves de Oliveira Mendes. 2019. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36761/1/2019_M%c3%a1rciaV%c3%a2niaSilv%c3%a9rioPerfeito.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Secularização segundo Max Weber: da contemporânea serventia de voltarmos a acessar um velho sentido. *In*: SOUZA, Jessé (Org.). **A atualidade de Max Weber**. Brasília. 1. ed. Brasília, DF: UnB, 2000. p. 105-162.

PILETTI, Nelson. A reforma da educação pública no Distrito Federal, 1927-1930: algumas considerações críticas. **Revista da Faculdade de Educação**, (USP), São Paulo, SP, v. 20, n. 1-2, 1994, p. 107-131. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33541>. Acesso em: 09 set. 2022.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.); BACELLAR, Carlos; GRESPLAN, Jorge; NAPOLITANO, Marcos; JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco; FUNARI, Pedro Paulo; LUCA, Tania Regina de; BORGES, Vavy Pacheco; ALBERTI, Verena; BACELLAR, Carlos. **Fontes históricas**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2008. p. 7-8. 302 p.

PINTO, Felipe Menezes. **O vermelho e o negro**: intolerância, construção da identidade nacional e práticas educativas durante o Estado Novo (1937 – 1945). Orientadora: Regina Helena Alves da Silva. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG: Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8MJFDE>. Acesso em: 26 mai. 2022.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. **Discurso eugênico na I Conferência Nacional de Educação (1927, Curitiba/PR - Brasil)**. Orientadora: Maura Corcini Lopes. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7038/Audrei%20Rodrigo%20Pizolati_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 mai. 2022.

PLAÇA, Joyce Torres. **A comunicação no movimento wesleyano: pistas para uma mídia metodista hoje**. Orientador: Rui de Souza Josgrilberg. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp137194.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2020.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010. 258 p.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 196 p.

PORTO, Walter Costa. **Constituições Brasileiras**, v. 4, 1937. 3. ed. Brasília, DF, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas: 2012. 120 p. (Coleção Constituições Brasileiras).

PRADO, Eliane Mimesse. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, v. 16, n. 31, p. 124-133, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2444>. Acesso em: 07 jul. 2021.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Instituto de Educação: referência no ensino público em Minas Gerais. **Diário Oficial do Município**, ano XV, edição n. 3319. Belo Horizonte, 15 abr. de 2009. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARCOS. **Gruta da Cazanga tem grande importância cultural para a cidade de Arcos**. Arcos, MG: Prefeitura Municipal de Arcos, 2019. Disponível em: <https://www.arcos.mg.gov.br/noticia/gruta-da-cazanga-tem-grande-importancia-cultural-para-a-cidade-de-arcos>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARCOS. **História de Arcos**. Arcos, MG: Prefeitura Municipal de Arcos, 2022. Disponível em: <https://www.arcos.mg.gov.br/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARCOS. **Lei Municipal nº 1376, de 26 de fevereiro de 1992**. Institui o Arquivo Público Municipal e dá outras providências. Arcos, MG: Prefeitura Municipal de Arcos, 1992.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 276 p.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 287 p.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com histórias de vida**: Itália-Brasil. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43. 195 p.

RAFAEL, Mara Cecília; LARA, Ângela Mara de Barros. **A proposta de Lourenço Filho para a educação de crianças de 0 a 6 anos**. Revista HISTEDBR On-line, (Unicamp),

Campinas, SP, v. 11, n. 44, p. 229–247, dez./2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639988>. Acesso em: 28 ago. 2022.

RAMOS, Diego da Silva. **A UPPEES e sua relação com a ditadura militar (1968-1978)**. Orientador: Sydenham Lourenço Neto. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/13591/1/dissertacao%20Diego%20Ramos.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

RANQUETAT JR., Cesar Alberto. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Revista Sociais e Humanas**, UFSM, Santa Maria, RS, v. 21, n. 1, p. 67-75, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/773/532>. Acesso em: 21 jun. 2022.

REIS, José Carlos. **História e teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. 248 p.

RÉMOND, René. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 203-209. 277 p.

REZENDE, Maria José de. Educação e mudança social em Fernando de Azevedo. **Acta Scientiarum: human and social sciences**. Maringá, v. 25, n. 1, p. 73-85, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2199/1378>. Acesso em: 05 set. 2022.

RIBEIRO, Antônio Sérgio. **A Revolução Paulista de 1932**. São Paulo: ALES, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=297456>. Acesso em: 11 mai. 2022.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79-94. 608 p.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984. 106 p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP, USP, Ribeirão Preto, SP. n. 4, p. 15-30, fev./jul., 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2022.

ROCHA, César Jesus da; SIQUEIRA FILHO, Moysés Gonçalves. A reforma do ensino na primeira gestão de Anísio Teixeira como diretor da instrução pública na Bahia: alguns indicativos da matemática proposta. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., São Mateus, ES. **Anais [...]**. São Mateus,

ES: UFES, 2016, p. 659-670. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/6219/0?articlesBySameAuthorPage=12>. Acesso em: 01 set. 2022.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. **A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha – Sabará (1907-1916)**. Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84XGRB>. Acesso em: 23 set. 2019.

ROCHA, Lucia Maria da Franca. A instrução pública na Basil 1924-1928: Anísio Teixeira. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. p. 63-82. 494 p. – (Coleção Memória da Educação).

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. In: ANPED-SUL, 10., 2014, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014, p. 1-14. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf. Acesso em: 13 mai. 2022.

ROCHA, Simone. **Eugenia no Brasil: análise do discurso "científico" no Boletim de Eugenia: 1929-1933**. Orientadora: Lilian Al-Chueyr Pereira Martins. 2010. 100 f. Tese (Doutorado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13240/1/Simone%20Rocha.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

RODRIGUES, Eduardo Celestino. Nova tecnologia de ensino. In: SANTIAGO, Alberto Alves et al. **Brasil potência**. São Paulo: Unidas, 1972. p. 65-86. 432 p.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929-1930). **Acta Scientiarum**. Education, Universidade Estadual de Maringá, v. 37, n. 2, abril-junio, 2015, pp. 151-163. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303338475006.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. In: **O guardador de inutensílios**. Cadernos de Cultura, n. 7, p. 17-30, maio de 2004. 442 p.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e métodos em História da Educação**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2010. p. 35-48. 350 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 267 p.

ROSA, Alessandra. **Quando a eugenia se distancia do saneamento: as idéias de Renato Kehl e Octávio Domingues no Boletim de Eugenia (1929-1933)**. Orientador: Robert Wegner. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) – Casa de Oswaldo Cruz,

FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

<http://www.ppghcs.coc.fiocruz.br/images/teses/santosar.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

SAMPAIO, Débora Adriano; DANTAS, Esdras Renan Farias. Memória e representações: entre lembrança e esquecimento. **Revista Fontes Documentais**, Aracaju, v. 03, n. 03, p. 62-75, set./dez., 2020. Disponível em:

<https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/fontesdocumentais/article/view/581/613>.

Acesso em: 11 jun. 2021.

SANT'ANNA, Susan Brodhage; MIZUTA, Celina Midori Murasse. A instrução pública primária no Brasil imperial: 1850 a 1889. **O Mosaico** (Unespar), Curitiba, PR, n. 4, p. 97-125, jul./dez. de 2010. Disponível em:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/117>. Acesso em: 04 fev.

2022.

SANTOS, Andréia Bispo dos; SOUZA, Salim Silva; SOUZA, Josefa Eliana. Fonte documental e oral: um aporte para os pesquisadores em História da Educação. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11., FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 12., ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - Seção Sergipe, 4., 2018, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Universidade Tiradentes (UNIT), 2018. p. 1-9. Disponível em:

<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8735/3581>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**,

(CESGRANRIO), Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014. Disponível em:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/305>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930-1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun./2006. Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

SANTOS, Sônia Maria dos; ARAÚJO, Osmar Ribeiro de. História Oral: vozes, narrativas e textos. **Cadernos de História da Educação** (UFU), Uberlândia, n. 6, p. 191-201, jan./dez.,

2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282/289>. Acesso em:

16 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 283 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006a. Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. *In*:

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 1-12.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 472 p.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, (Unicamp), Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SAYED, Adnan Abdallah el. **Reformas de Base e desenvolvimento econômico: uma análise do papel da educação e das instituições no projeto nacional-desenvolvimentista de Goulart**. Orientador: Pedro Cezar Dutra Fonseca. 213. 70 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87364>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SCHEEFFER, Ruth. **Introdução aos testes psicológicos**. Escola Brasileira de Administração Pública. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1962. 147 p.

SCHMITZ, Zenaide Inês; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. Educação, infância e nacionalismo: uma abordagem a partir das cartilhas escolares “Getúlio Vargas para crianças” e “Getúlio Vargas: o amigo das crianças”. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, PR. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 10262-10276. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17276_8190.pdf. Acesso em: 23 mai. 2022.

SCHMITZ, Zenaide Inês; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. Educação, infância e nacionalismo: uma abordagem a partir das cartilhas escolares “Getúlio Vargas para crianças” e “Getúlio Vargas: o amigo das crianças”. **Revista Linhas**, UDESC, Florianópolis, SC, v. 18, n. 36, p. 377-404, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017377>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** (UFF), Niterói, RJ, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2022.

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

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Democracia, ditadura e histórias da educação do tempo passado/presente**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. 196 p.

SELAU, Maurício da Silva. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Esboços: histórias em contextos globais**. Revista do Programa de Pós-graduação em História

da UFSC, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 217-228, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/articula/view/486>. Acesso em 20 nov. 2018.

SILVA, Adelmo José da. A moral positivista em João Pinheiro da Silva. **Revista Estudos Filosóficos** (UFSJ), São João del Rei, MG, n. 7, p. 260-269, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/estudosfilosoficos/article/view/2250>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SILVA, Adriano Ricardo Ferreira da. **A educação primária e média no Recife em tempos de ditadura civil-militar: reforma educacional e controle político (1968-1971)**. Orientador: Humberto da Silva Miranda. 2018. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/810>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SILVA, Amanda Teixeira da. A Escola Nova no interior do Ceará: desafios enfrentados pela reforma de Lourenço Filho na cidade de Sobral. **Temporalidades**, (UFMG), Belo Horizonte, MG, ed. 30, v. 11, n. 2, p. 25-43, mai./ago. 2019a. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/14710>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVA, Amanda Teixeira da. Um projeto de educação para o sertão: princípios da Escola Nova no Ceará. **Interfaces Científicas**, (UNIT), Aracaju, SE, v. 7, n. 2, 2019b. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6392>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SILVA, Cristiane Cotta e; PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina. Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal: trabalho e cidadania para o operariado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, (CESGRANRIO), Rio de Janeiro, RJ, v. 7, n. 24, p. 218-298, jul./set. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v07n24/v07n24a05.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Prefácio. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2014. p. 7-10. 352 p.

SILVA, Leonardo Bruno. Movimento estudantil e ditadura militar em luta por um modelo educacional. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina: ANPUH, 2005. p. 1-7. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/28-snh23>. Acesso em: 08 jul. 2022.

SILVA, Maria Aparecida Alves. Educação e modernidade no Brasil: o lugar do grupo escolar. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Br. J. Ed., Tech. Soc., [s.l.], v. 10, n. 3, p. 198-206, Jul.-Set. 2017b. Disponível em: <https://brajets.com/v3/index.php/brajets/issue/view/17>. Acesso em: 03 mai. 2019.

SILVA, Mariza Vieira da. Cartilha. In: **Enciclopédia Discursiva da Cidade**. Campinas: Unicamp-Labeurb, 2022. Não paginado. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=49>. Acesso em: 25 mai. 2022.

SILVA, Monique Adrielle da. **História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971**. Orientadora: Sônia Maria dos Santos. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017c. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19239>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação**, Unesp, Araraquara, SP, v. 8, n. 4, p. 900-922, 2013a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5070/4897>. Acesso em: 13 mai. 2022.

SILVA, Nathalia de Assis; GOMES, Roger Marcelo Martins. A divulgação da reforma educacional no Diário de Bauru (1972-1973). **Mimesis**, (UNISAGRADO), Bauru, SP, v. 40, n. 1, p. 107-128, 2019. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v40_n1_2019/mimesis_v40_n1_2019_art_05.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Santuza Amorim da; MACHADO, Eliana Gomes Silva. A participação da Faculdade de Educação no processo de alfabetização em Minas Gerais. *In*: Chamon, Magda Lúcia; PINHEIRO JÚNIOR, Fernando Antônio França Sette; PINTO, Gabriella Nair Figueiredo Noronha (Orgs.). **História da Universidade**. 1. ed. Belo Horizonte: UEMG, 2020, v. 4, p. 70-99. 214 p. (Coleção 30 anos UEMG).

SILVA, Taís Andrade de. **A igreja católica no debate da LDB de 1961 – ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do Estado**. Orientador: André Luiz Vieira de Campos. 2013b. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/13106/1/Dissertacao%20Tais%20Andrade.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SILVA, Vânia de Araújo. **O grupo escolar de Itaúna: entrelaçando memórias e história da educação primária (1908-1924)**. Orientadora: Maria de Fátima Guimarães. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/19656154884475695.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SIMÕES, Renata Duarte; RAMOS, Vinícius da Silva; RAMOS, Diego da Silva. O livro didático e a ditadura militar no Brasil. **Poiésis** (Unisul), Tubarão, SC, v. 12, n. 21, p. 251-266, Jan/Jun. 2018. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/3915/3946>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SOARES, Flávia. Acervos e arquivos na cidade do Rio de Janeiro: possibilidades para a pesquisa em história da educação matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, (PUC-SP), São Paulo, SP, v. 17, n. 3, pp. 441-455, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/25663>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 377 p.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, SP: Oficina Universitária; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2014. p. 27-35. 352 p.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2008. 95 p. (Série Fundamentos).

SODRÉ, Benedicta Stahl. **Cartilha Sodré contendo o processo “alfabetização rápida”**. 45. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1947. 74 p.

SOUSA, Clotildes Farias de. **Associativismo pedagógico: a luz das “ligas contra o analfabetismo” de Pernambuco e Sergipe (1916-1922)**. Orientador: Dilton Cândido Santos Maynard. 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11821/2/CLOTILDES_FARIAS_SOUSA.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

SOUZA, Agnes Cruz de. **Gustavo Capanema: presença e onipresença na educação brasileira**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, UNISR, São Roque, SP, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Agnes.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.

SOUZA, ÂNGELO RICARDO DE; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, (ANPAE), v. 30, n. 2, p. 269-285, mai./ago., 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53674/33089>. Acesso em: 30 set. 2022.

SOUZA, Carla Monteiro de. A incorporação de relatos orais como fontes na pesquisa histórica. **Textos e Debates**: Revista do Centro de Ciências Humanas da UFRR, Boa Vista, n. 4, p. 59-66, 1997. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/textosedebates/article/view/986/794>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. **História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino**. Cadernos da Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, ano 12, v. 12, n. 23, p. 15-33, jul/dez, 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em: 18 mai. 2022.

SOUZA, Jorge Luiz. O que é? IDH. **Desafios do Desenvolvimento**, (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), ano 5, edição 39, 2008. Brasília, DF: IPEA, 2008. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2144:catid=28. Acesso em: 27 jul. 2022.

SOUZA, Marilsa Aparecida Alberto Assis. **O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962**. Orientadora: Betânia de Oliveira

Laterza Ribeiro. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13903>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. 304 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. 320 p. Coleção Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, v. 2.

SOUZA, Sirlene Barbosa de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **O “saber ser” e o “saber fazer” de duas professoras dos anos iniciais: o gênero profissional em questão**. Educação em foco, (FaE/UEMG), Belo Horizonte, MG, ano 22, n. 37, p. 50-72, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2750/2134>. Acesso em: 06 abr. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo educacional. **Comentário**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 16-20, jan./mar., 1960. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/novalei.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 385 p.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **O ensino no estado da Bahia, 1924-1928**. Salvador: Imprensa Oficial, 1928a.

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928b. 123p. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>. Acesso em: 01 set. 2022.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 385 p.

TIMO, Mariana Barbosa. **Espeleologia: o carste e o patrimônio espeleológico**. Belo Horizonte: Instituto Minere, 2019. Disponível em: <https://institutominere.com.br/blog/introducao-a-espeleologia-o-carste-e-o-patrimonio-espeleologico>. Acesso em: 27 jul. 2022.

TOLEDO, Caio Navarro de. 50 anos de fundação do ISEB. **Jornal da Unicamp**. Campinas, SP: Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju296pg11.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.

TRIVELINO, Gabriel Ribeiro. **Nacionalismo: a retórica nacionalista no sistema educacional brasileiro durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945)**. Orientador: Paulo César Nascimento. 2016. 65 f. Monografia (Graduação em Ciência Política) - Instituto de Ciência

Política, Universidade de Brasília, Brasília: UnB, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/14332>. Acesso em: 25 mai. 2022.

ÚLTIMA HORA. Substitutivo Lacerda transformaria em comércio todo o ensino no Brasil! **Última Hora**. Rio de Janeiro, 20 mar. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ameaca.html>. Acesso em: 08 jun. 2022.

UNFRIED, Rosana Aparecida Reineri. O uso da iconografia e da iconologia para a análise de fotografias e recuperação da história de Londrina. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO E IMAGEM*, 3., 2014, Londrina, PR. **Anais [...]**, 2014. Londrina, PR: UEL, 2014, p. 1-16. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/encoi/anais/TRABALHOS/GT7/O%20USO%20DA%20ICONOGRAFIA%20E%20DA%20ICONOLOGIA.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

USP – Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. **A reforma de ensino no Distrito Federal (1927-1930)**. São Paulo: NIEPHE-USP, 2022. Disponível em: <http://www.usp.br/niephe/publicacoes/docs/REFORMA.PDF>. Acesso em: 09 set. 2022.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. Orientadora: Regina Vinhaes Gracindo. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12926>. Acesso em: 18 abr. 2022.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. **Revista de Sociologia e Política**, (UFPR), Curitiba, PR, n. 9, p. 57-74, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39298>. Acesso em: 22 mai. 2022.

VELOSO; Fernando Augusto; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Os determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. **Revista Brasileira de Economia**, (FGV), Rio de Janeiro, RJ, v. 62, n.2, p. 221-246, Abr-Jun 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/5SyG8QnVhQHdyfKdd893mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2022.

VELOSO, Geisa Magela; CORDEIRO, Regina Coele. Método fônico ou método global para alfabetizar crianças das camadas populares? (1930-1980). **Educação, Escola & Sociedade**, UNIMONTES, Montes Claros, MG, v. 13, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/241/275>. Acesso em: 23 jun. 2006.

VEYNE, Paul. A história: uma paixão nova. *In: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS, Philippe; NORA, Pierre. A nova história*. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 9-40. 89 p. (Coleção Lugar da História). Mesa redonda.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, (UCDB), Campo Grande, MS, v. 11, n. 2, p. 137-148, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMvVNHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

VIANA, Luiz Roberto Serralheiro. **A educação física na Era Vargas: a concretização da identidade moral e cívica brasileira e a formação da mão de obra.** Orientador: Jane Soares de Almeida. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1942>. Acesso em: 08 mai. 2022.

VIANA, Natércia Micheletti. **Juventude, cidade e educação: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914).** Orientadora: Cynthia Greive Veiga. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85UQK7/1/1000000555.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de, Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**, (USP), São Paulo, SP, v. 28, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27874/29646>. Acesso em 08 set. 2022.

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga. **O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920).** Orientadora: Ana Maria de Oliveira Galvão. 2012. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8TQK98>. Acesso em: 11 out. 2019.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 61, p. 367-378, mar/2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640533/8092>. Acesso em: 24 mar. 2020.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: O primado das influências externas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15., 2008, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2008. p. 3835-3848. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93_159.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O discurso da reforma universitária.** Fortaleza: UFC, 1982. 199 p.

VILLAS BOAS, Márcia Silva de Melo. **Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia, MG - 1962-71.** Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14010>. Acesso em: 1 dez. 2019.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janáina (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 33-41. 277 p.

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes; CAPELLE, Rosana Vidigal Santiago. A reforma de 1927 e as práticas do cotidiano dos grupos escolares em Minas Gerais. In: V CONGRESSO

BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju, SE. **Anais [...]**. Aracaju, SE: SBHE, 2009. V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008. [9] p. Disponível em: <https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/713/c301b87ccc7c41464bfec3f375d9cfd.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2022.

WEINGÄRTNER, Alisolete Antonia dos Santos. Sindicato da Indústria da Construção Civil de Campo Grande: conflitos por direitos sociais 1945-1964. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa, PB. **Anais [...]**, 2003. João Pessoa, PB: ANPUH, 2003. p. 1-8. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/24-snh22>. Acesso em: 01 jun. 2022.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963. 246 p.

WOLFROMM, Jean-Didier. Quarenta anos de vida cotidiana. *In*: LE GOFF, Jacques; LADURIE, Emmanuel Le Roy; DUBY, Georges; CERTEAU, Michel de; VEYNE, Paul; ARIÈS, Philippe; NORA, Pierre. **A nova história**. Lisboa: Edições 70, 1991. p. 65-68. 89 p. (Coleção Lugar da História).

FONTES DOCUMENTAIS

FONTES ORAIS

VAZ, Vicentina de Oliveira. Arcos, Minas Gerais, 21 de outubro de 2019. Arquivo digital no formato mp3 (01h19min22s). Entrevista concedida ao autor na residência da entrevistada.

RIBEIRO, Marília de Carvalho. Arcos, Minas Gerais, 24 de outubro de 2019. Arquivo digital no formato mp3 (40min49s). Entrevista concedida ao autor na residência da entrevistada.

FONTES ICONOGRÁFICAS

Acervo documental e fotográfico do Colégio Imaculada Conceição, Passos, Minas Gerais.

Acervo documental e fotográfico do Colégio Santa Teresinha, Formiga, Minas Gerais.

Acervo documental e fotográfico do museu particular de Enéias Antônio da Cunha, Arcos, Minas Gerais.

Acervo documental, fotográfico e mobiliário da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz, Arcos, Minas Gerais.

Acervo fotográfico da Prefeitura Municipal, Arcos, Minas Gerais.

PERIÓDICOS LOCAIS

Jornal O Esforço, de propriedade da Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz, sob guarda do museu particular de Enéias Antônio da Cunha, Arcos, Minas Gerais.

Jornal Arco da Velha, de propriedade desconhecida, sob guarda do museu particular de Enéias Antônio da Cunha, Arcos, Minas Gerais.

Apêndice A – Roteiro de Entrevista

Tema: Práticas de leitura e escrita para a infância sessentista no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (Arcos, Minas Gerais, 1961-1971)

Nome completo

Idade

Local de residência

Pesquisador

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome completo

Data de nascimento

Naturalidade

Qual o estado no qual a senhora nasceu?

Casou-se? Em que ano e em qual cidade?

Teve filhos? Quantos?

II – INFÂNCIA, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Onde a senhora passou sua infância?

Em que escola a senhora foi alfabetizada?

Na alfabetização, sua professora utilizava alguma cartilha? Qual o nome dessa cartilha? Se não usava cartilha lembra que materiais usava?

Quem foi sua professora na alfabetização?

Como foi o processo de alfabetização, de aquisição da leitura e da escrita? Lembra se teve dificuldades? A senhora foi reprovada durante o processo de alfabetização?

Em que ano concluiu o ensino primário?

Fez admissão para ingressar no ginásio? Se fez, onde?

Em qual escola cursou o ginásio? Foi reprovada durante o curso ginásio? Se sim, em qual(is) matéria(s)?

Após o ginásio, a senhora fez o Curso Normal? Se fez, em qual instituição e qual cidade a senhora fez o Curso Normal? Foi reprovada no Curso Normal (Magistério)? Como eram as aulas? Estudavam-se mais teorias ou práticas de ensino?

Fez algum curso superior, voltado para o Magistério? Se fez, em qual instituição, qual cidade e em que ano a senhora concluiu o curso superior?

Quais motivos levaram a senhora a optar pela carreira do Magistério?

Algum(a) professor(a) inspirou sua opção pela carreira do Magistério? Por quê?

III – INGRESSO NA PROFISSÃO DE PROFESSORA ALFABETIZADORA

Em que ano a senhora iniciou sua carreira no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz?

Como se deu o seu ingresso no grupo escolar? Por indicação de alguma autoridade ou naquele período tinha algum processo seletivo? Havia algum tipo de contrato de trabalho? Por quanto tempo se estendia o contrato?

Em que ano a senhora se tornou uma servidora do quadro efetivo do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz?

Durante quantos anos a senhora atuou em classes de alfabetização?

Qual(is) razão(ões) levaram a senhora a escolher turmas de alfabetização para lecionar? Foi uma escolha própria ou uma decisão da diretora? Se foi uma decisão do grupo escolar, qual(is) motivo(s) levou(aram) a direção da escola a entregar turmas de alfabetização para a senhora trabalhar? Se foi uma decisão da senhora, qual(is) razão(ões) a levou(aram) a optar pelas turmas de alfabetização?

Os estudos realizados durante o Curso Normal contribuíram para que a senhora assumisse classes de alfabetização? Por quê? Qual(is) a(s) maior(es) contribuição(ões) da Escola Normal para sua formação como professora alfabetizadora?

IV – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

Fale um pouco sobre suas práticas de alfabetização. Havia planejamento diário das atividades? Como eram suas aulas? Havia recursos didáticos? Quais?

Para alfabetizar, a senhora utilizava alguma cartilha? Qual(is) cartilhas utilizou?

Como eram as atividades desenvolvidas junto aos alunos para que eles aprendessem a ler e escrever?

Como eram as avaliações? Escritas, ou orais? Além das avaliações escritas e orais, a senhora utilizava outros instrumentos de avaliação da aprendizagem? Qual(is)?

Como era a disciplina em sua sala de aula? A senhora considerava a disciplina um fator importante para a aprendizagem da leitura e da escrita? Por quê? Havia algum tipo de repreensão ou castigo que era aplicado aos alunos? Que tipo de repreensão ou castigo era mais utilizado?

A senhora guardou algum material didático utilizado em sua prática docente? Cadernos de planos, cadernos de alunos, caderno de apontamento, bilhetes, cadernos de recordação, presentes ou outros materiais que faziam parte de sua rotina em sala de aula?

Alguém da escola auxiliava a senhora em seu cotidiano?

Qual a importância da diretora do grupo escolar no processo de alfabetização das crianças?

Havia aula de canto, música ou artes? Quais instrumentos eram utilizados com os alunos? Que tipo de canção era mais utilizada com os alunos?

No período em que a senhora trabalhou no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, havia aquele piano que se encontra lá, até hoje? Fale um pouco sobre ele. Foi uma doação? Quem o utilizava? Qual era a finalidade daquele piano no grupo escolar?

Para que tipo de alunos foi criado o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz? Sobre seus alunos, a qual classe social eles pertenciam? Pertenciam a famílias de grande expressão na sociedade arcoense? Essas famílias exerciam alguma influência política, econômica ou cultural na cidade?

O que era estar alfabetizado no período de 1960 a 1971? Ser alfabetizado, nesse período, era importante? Por quê?

Para a sua vida profissional e pessoal, o que significou ser alfabetizadora nesse período? Que marcas a alfabetização deixou em sua vida?

Apêndice B – Entrevista com Vaz

Tema: Práticas de leitura e escrita para a infância sessentista no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (Arcos, Minas Gerais, 1961-1971)

Pesquisador: Júlio Resende Costa

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

COSTA: Qual o seu nome completo?

VAZ: Vicentina de Oliveira Vaz.

COSTA: Qual sua data de nascimento?

VAZ: 01/08/1930

COSTA: Qual sua idade?

VAZ: 89 anos

COSTA: Onde você reside?

VAZ: Em Arcos, Minas Gerais.

COSTA: Onde a senhora nasceu?

VAZ: Em Bambuí.

COSTA: Qual estado?

VAZ: Minas Gerais.

COSTA: A senhora se casou? Em que ano e em qual cidade?

VAZ: Casei na cidade de Piumhi, Minas Gerais, em 1953.

COSTA: Teve filhos? Quantos?

VAZ: Sou viúva e tive oito filhos.

II – INFÂNCIA, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COSTA: Onde a senhora passou sua infância?

VAZ: Passei uma infância muito boa na cidade de Piumhi.

COSTA: Em que escola a senhora foi alfabetizada?

VAZ: Comecei a ser alfabetizada em casa, pois minhas irmãs eram professoras. Elas começaram a ensinar as caçulas da mamãe, que eram a Genuína e eu. Depois que nós sabíamos um pouco, fomos para a escola, uma escola particular de uma senhora que tinha muita história com o padre da cidade, mas me esqueci o nome, não me lembro mais... ela morreu.

COSTA: Na alfabetização, sua professora utilizava alguma cartilha? Qual o nome dessa cartilha? Se não usava cartilha lembra que materiais usava?

VAZ: Durante minha alfabetização não estudei com cartilha, aquele material que ensina a ler, aquele que fala “a” com “a”... é aquela? Não estudei com cartilha, pois minhas irmãs (Francisca e Maria) eram professoras e elas ensinavam em casa, não usavam cartilha. Quando fui para a escola, para o primeiro ano, também não tinha cartilha.

COSTA: Quem foi sua professora na alfabetização?

VAZ: Lembro demais da minha primeira professora... amava demais... D. Maria Praça.

COSTA: Como foi o processo de alfabetização, de aquisição da leitura e da escrita? Lembra se teve dificuldades? A senhora foi reprovada durante o processo de alfabetização?

VAZ: Não tive nenhuma dificuldade durante o processo de alfabetização. Nunca fui reprovada. Concluí o primário... deixe-me ver... primeiro, segundo, terceiro, até o quarto, né? Jesus, ajude-me lembrar. Entrei para a escola... você sabe como é menino... os pais daquele tempo, até que eles me ajudaram muito, não vou colocar a culpa neles. Mas a gente avacalhava às vezes... não ia para a escola. Sou de mil novecentos e trinta, tenho oitenta e nove anos. Ótimo! Você me fez lembrar. É... Então, espere aí... vou parar aqui... mil novecentos e trinta... Trinta! Trinta e um, trinta e dois, trinta e três, trinta e quatro, trinta e cinco, trinta e seis, trinta e sete! Entrei no primeiro ano em mil novecentos e trinta e sete, pois minha mãe era muito cuidadosa nesse ponto, em tudo!

COSTA: Em que ano concluiu o ensino primário?

VAZ: Concluí o primário em mil novecentos e quarenta.

COSTA: Fez admissão para ingressar no ginásio? Se fez, onde?

VAZ: Quando fui fazer o ginásio, eu estudei particular com uma senhora que dava aula para a admissão em Piumhi. Fui para o colégio, passei e continuei, em Passos, Minas Gerais. Não foi aquela “admissão” assim, em escola... é como se a Filomena (filha) pegasse uma turma aqui e fosse ensinar para eles.

COSTA: Em qual escola cursou o ginásio? Foi reprovada durante o curso ginásio? Se sim, em qual(is) matéria(s)?

VAZ: Estudei em Passos, Minas Gerais, no Colégio Imaculada Conceição, de irmãs. O ginásio e o colégio eram juntos, naquele tempo. Estudavam só as meninas no Colégio Imaculada Conceição. Na frente, havia o colégio dos meninos, esqueci o nome do colégio. Na frente eram eles e nós, aqui, do lado de cá, eram as meninas. Lá eram professores, aqui eram as irmãs. Graças a Deus, não fui reprovada. Ótima aluna, modéstia à parte, mas tem que falar a verdade, né?

COSTA: Após o ginásio, a senhora fez o Curso Normal? Se fez, em qual instituição e qual cidade a senhora fez o Curso Normal? Foi reprovada no Curso Normal (Magistério)? Como eram as aulas? Estudavam-se mais teorias ou práticas de ensino?

VAZ: No Colégio Imaculada Conceição, em Passos, Minas Gerais. Nunca fui reprovada. Ensinavam etiqueta para a gente, mas depois eu esqueci... olha o jeito como estou assentada (risos). Uma pose que você precisava ver como era... as meninas não podiam cruzar as pernas, se cruzassem, tinha o jeito de cruzar as pernas, o modo de pôr as mãos... Tínhamos aula até de como comer em uma mesa de casa como também em um lugar com muita etiqueta, com muita “frescura”, entendeu? Elas ensinavam muita coisa boa para a gente. O bispo morava em Guaxupé, Minas Gerais. No dia dessas aulas, ele ia para o colégio para a gente almoçar com ele para a gente aprender como pegar um garfo. Hoje, não sei nada disso mais. Tinha aula de canto, ginástica. Ginástica é educação física que a gente fala. A gente cantava, brincava muito, corria, jogava peteca, voleibol. Eu era interna. Nos domingos, abriam os portões do colégio, o pessoal entrava mas pagava e a nós jogávamos voleibol para ganhar o dinheiro para o colégio. Era assim. Foi muito bom. Tive uma vida maravilhosa... não tenho nada para reclamar: o tempo que fiquei com meus pais, o tempo que fiquei no colégio e agora, depois de casada eu não sei fazer outra coisa a não ser agradecer a Deus. E até agora, em viúva, continuo com a vida boa. Teoria é escrevendo e prática é fazendo. As irmãs não ficavam dando material para ficar lendo não, elas ensinavam. A gente lia também, tinham os livros. Mas elas ensinavam.

Aprendi tanto, não sei nada mais. Elas ensinavam na prática. Como tinha que fazer com os alunos, aqueles que eram “birrentos”, aqueles que não queriam entrar de princípio, de medo dos colegas, medo da professora, como que a gente fazia. Elas ensinavam como que lidava com isso.

COSTA: Fez algum curso superior, voltado para o Magistério? Se fez, em qual instituição, qual cidade e em que ano a senhora concluiu o curso superior?

VAZ: *Não fiz curso superior. Fiz apenas o Magistério. Meus pais tiveram nove filhos. Todos estudaram. Para estudar nove filhos, chegava num ponto que um tinha que sair para o outro entrar.*

COSTA: Quais motivos levaram a senhora a optar pela carreira do Magistério?

VAZ: *Minha irmã mais velha era professora. Eu via aquele modo dela com os alunos, ficava doidinha para ser professora. Às vezes trazia os meninos para casa, colocava na mesa e ensinava para os alunos não perderem a matéria do dia. E eu tomei aquele hábito de ouvir ela falando, gostei e queria ser professora. Meu pai queria que eu fosse... o que eu falei, Filomena (filha) que o meu pai queria que eu fosse... esqueci! E eu falei: ah, não!*

COSTA: Algum(a) professor(a) inspirou sua opção pela carreira do Magistério? Por quê?

VAZ: *Eu queria ser igual à minha “dindinha” Maria. Essa minha irmã era a minha madrinha, a mais velha. Ela foi ótima professora!*

III – INGRESSO NA PROFISSÃO DE PROFESSORA ALFABETIZADORA

COSTA: Em que ano a senhora iniciou sua carreira no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz?

VAZ: *Eu comecei a trabalhar no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz em 1954, no ano seguinte depois que eu me casei, em 1953.*

COSTA: Como se deu o seu ingresso no grupo escolar? Por indicação de alguma autoridade ou naquele período tinha algum processo seletivo? Havia algum tipo de contrato de trabalho? Por quanto tempo se estendia o contrato?

VAZ: *Ótima diretora, a D. Célia. A D. Cecília (Cecilia Lara de Albuquerque), nossa! Eu era doidinha com ela e ela comigo. D. Célia, muito boa, Maria José Cunha, ótima diretora. Casei em Piumhi, Minas Gerais, e cheguei aqui (em Arcos) e pedi o lugar, se tinha lugar para eu*

trabalhar, porque eu era de Piumhi, não éramos ricos e não podíamos ficar de braços cruzados, tinha que trabalhar e meu curso era professora. D. Cecília (Cecília Lara de Albuquerque) disse: não, você pode vir. “De cara”, D. Cecília e eu nos damos muito certo. Ela que arrumou a vaga para eu trabalhar no grupo. Tinha um contrato de trabalho. Eu fui boa professora, modéstia à parte. As diretoras aqui gostavam das minhas aulas. A base do meu trabalho era o amor, o carinho. Ah... isso eu tinha demais! Até hoje eu tenho saudade de lá. Fiquei muitos anos lecionando no primeiro ano. As diretoras não deixavam eu sair do primeiro ano. Vai na escola e olha minha ficha: primeiro ano, primeiro, primeiro. Eu falava com a D. Célia Paraíso (diretora): eu quero sair do primeiro ano, estou muito no primeiro ano, quero mudar, não estou nem sabendo como fazer as coisas. Ela (D. Célia) dizia: não tenho uma outra igual a você. Estou te contando porque você me perguntou. D. Célia era a mãe do “Zuza”. Já morreu. Ótima diretora. A Maria José, ótima diretora, a “Maria José do Grupo”, que a gente fala, a Maria José Cunha. No princípio, eu entrei para Arcos (eu era lá de Piumhi). Cheguei aqui em Arcos, casei e vim para cá. A diretora gostou de mim tanto quanto eu dela. É a mãe dos padres, como que ela chama? D. Cecília Lara de Albuquerque. Gente, que mulher maravilhosa, que povo maravilhoso. Você (entrevistador) é parente deles? Você tem um sorriso parecendo que é... Gente, mas vocês precisam ver, que mulher! E a gente trabalhava com um prazer tão grande, e como eu sabia, de lá de Piumhi, eu quis melhorar aqui, por causa dela (D. Cecília). Ela que me indicou para o grupo escolar. Ótima pessoa.

COSTA: Em que ano a senhora se tornou uma servidora do quadro efetivo do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz?

VAZ: *Maria Serafina era diretora, ótima diretora, lá em Piumhi (Minas Gerais). Eu me casei e viria morar aqui (em Arcos). Ela disse: meus Deus do céu... naquele tempo eram poucas professoras. Ela sentiu eu sair (de Piumhi), mas eu também senti. Ela me explicou como eu deveria fazer para entrar no grupo aqui (em Arcos) e eu entrei. Ela me deu uma carta de apresentação. Eu casei em outubro e comecei a trabalhar no ano seguinte. Como a gente não era nomeada, precisava fazer um contrato de trabalho todo ano. Se a gente fosse nomeada, não precisava fazer contrato. Eu me tornei efetiva após uns três anos de trabalho no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz. Meu filho, vou te contar uma coisa: eu comecei com o primeiro ano mesmo.*

COSTA: Durante quantos anos a senhora atuou em classes de alfabetização?

VAZ: Modéstia à parte, tem que contar a verdade. A diretora gostou tanto das minhas aulas que não me tirou do primeiro ano.

COSTA: Qual(is) razão(ões) levaram a senhora a escolher turmas de alfabetização para lecionar? Foi uma escolha própria ou uma decisão da diretora? Se foi uma decisão do grupo escolar, qual(is) motivo(s) levou(aram) a direção da escola a entregar turmas de alfabetização para a senhora trabalhar? Se foi uma decisão da senhora, qual(is) razão(ões) a levou(aram) a optar pelas turmas de alfabetização?

VAZ: Não é que eu escolhi turmas de alfabetização para lecionar. Eu vim de Piumhi. Minha diretora já morreu, D. Cecília (Cecília Lara de Albuquerque). Excelente, excelente. Até mais que excelente. Difícil uma palavra para igualar à D. Cecília. O pessoal dela mora ali embaixo. Então eu comecei a conversar com ela. Ela me perguntou sobre Piumhi, a classe que eu sempre gostei. Ela disse: então, você vai pegar o primeiro ano, porque as professoras daqui não gostam. Então, excelente. Eu quero o primeiro ano. Depois eu pensei comigo: será que primeiro ano é professora “boba”? Pensei comigo... se as professoras daqui não gostam... terceiro e quarto ano... É gente “ativa” para ir para o quarto ano. Preocupei com isso. Mas que bobagem... o quarto ano, eu dei em Piumhi, é classe que qualquer pessoa pode pegar, ensinar, ainda mais quando a gente gosta de dar aula, como eu gostava. É porque ela (D. Cecília) gostou do primeiro ano, mas eu fiquei encabulada com aquilo, achando que o primeiro ano fosse uma professora ruim. Depois eu conversei com ela (D. Cecília) e ela falou: não, Vicentina, não é qualquer professora que serve para o primeiro ano, não. Você não vai sair do primeiro ano. A D. Célia Paraíso falava isso também. Outra que falava isso também era a “Maria José do Grupo” (Maria José Cunha). Você conversou com ela, já? Conversa com ela no meu nome... se ela falar alguma coisa errada você diz: oh, Maria José... Ela (Maria José) gosta demais de mim, mas se ela falar alguma coisa de mim, você diz... Oh, Maria José, mas ela (D. Vicentina) falou tão bem de você... A decisão em “pegar” o primeiro ano não foi minha. Foi da diretora, que achou que eu tinha perfil para trabalhar com o primeiro ano. Eu falava assim... meu Deus! Acho que eu não sou boa professora porque ninguém me chama para o quarto ano. Tem professora aqui que só fica no quarto ano. É porque ela é sábia, ela sabe fazer isso, sabe fazer aquilo, sabe ensinar o menino de quarto ano. O primeiro ano é tanta simplicidade... por que eu não saio do primeiro ano? Encabulei com isso perguntei a ela (D. Cecília), que me explicou que o primeiro ano precisava de uma pessoa assim, mais calma.

COSTA: Os estudos realizados durante o Curso Normal contribuíram para que a senhora assumisse classes de alfabetização? Por quê? Qual(is) a(s) maior(es) contribuição(ões) da Escola Normal para sua formação como professora alfabetizadora?

VAZ: Para fazer o curso Normal a gente fazia a adaptação durante dois anos e depois fazia uma prova. Em seguida, o primeiro normal, o segundo normal e o terceiro normal, no Colégio Imaculada Conceição, em Passos, Minas Gerais. As irmãs ensinavam a gente com disciplina ótima. Eram irmãs, né? Não tinha como fazer nada errado. Assentávamos nas carteiras, cada uma no seu lugar, e elas explicavam na frente, a mesma coisa de hoje. Passavam no quadro, a gente escrevia nos livros. Eu ensinei assim.

IV – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

COSTA: Fale um pouco sobre suas práticas de alfabetização. Havia planejamento diário das atividades? Como eram suas aulas? Havia recursos didáticos? Quais?

VAZ: Você quer saber como eu ensinava os meninos a ler e escrever? Na sala de aula eu falava assim: Amanhã nós teremos uma visita. Eu quero que vocês venham para a escola, todos limpos, cabelo penteado, uniforme superlimpo, porque eu também virei limpa para a escola. Cada um na sua carteira, eu vou apresentar para um amigo de vocês. Quem é? Quem é? Não. Não posso contar. Só quero que vocês venham limpos porque ele vem limpo também. Mas no outro dia os meninos chegavam até brilhando, porque passavam “aperto” nas mãos [risos]! Todo mundo assentou. Eu disse: agora, comportem bem. Vocês vão receber a visita, nós temos docinhos para recebê-lo, tem isso, tem aquilo... Eu fazia uma mesa de doces. E os meninos, cada qual com o olhinho mais arregalado! Ai entrava, com o Carequinha... Era um quadro, com o desenho do Carequinha. Eu sou o palhaço Carequinha (cantando). Os meninos bateram palma. Conte para eles que o Carequinha não pôde ir porque tinha outra visita para fazer e era mais longe. Então mandou o retrato dele. E os meninos acreditaram. Não pode mentir, mas mentia [risos]. Então eles ficaram todos animados, a mesa de doces, aquela coisa toda. Eles comeram... o Carequinha não comeu, porque ele não foi. Era assim: hoje um cartaz, dentro de três, quatro dias, outro. Eu fazia os cartazes, muito bem feitos. Cada menino queria aprender mais, porque era amigo do Carequinha. Nos cartazes tinha o desenho do Carequinha, outros tinham a Lili andando no arame, dançando em cima da bola. Além dos desenhos, havia escrita nos cartazes. Os textos não foram eu que fiz. Foi a D. Maria Serafina que fez e eu trouxe de Piumhi para cá. Você conhece esse método? Foi a D. Maria Serafina, de Piumhi, que fez.

Eu fazia plano de aula. Aqui em Arcos não fazia, mas em Piumhi fazia. Eu vim de Piumhi, então eu fazia plano de aula aqui. Na ocasião em que eu estudava não havia recurso didático, nem material didático. Não tinha nada! Era só caderno. Quando eu vim para Arcos já tinha material didático. Eu comprei alguns materiais em Formiga (MG), a cartilha do Carequinha. Sempre usei ela. Não tenho mais essa cartilha.

O Ângelo, um menino inteligentíssimo... Ângelo Resende. Ele entrou para a escola, canhoto. E a professora de primeiro ano não aceitou ele canhoto. Ele começou a ficar sentido, com raiva, não queria ficar na escola, “emburrava”... E todo dia ele ficava atrás da porta. E eu, no primeiro ano também, cheguei lá na classe da professora e falei: o que você está fazendo aqui, atrás da porta? Como se eu fosse diretora... O que você está fazendo aqui atrás? Então, ele me contou... eu falei assim: Ângelo, mas eu não acredito... e conversei com o Ângelo. Você (Ângelo) quer ir para minha sala? Ele segurou em mim e foi para minha sala. E a professora achou aquela maravilha, né? Chegou lá (na sala) eu perguntei: o que aconteceu, Ângelo? É porque eu escrevo com essa mão aqui (identificando a mão canhota) e ela quer que eu escreva com esta (identificando a mão direita). Eu disse: você não quer escrever com esta não (mostrando a mão direita)? Não. Por quê? Porque eu sou canhoto, D. Vicentina! Não esqueço de ele falar assim para mim. Falei assim: então, você vai escrever com essa de cá (mão canhota). Eu (D. Vicentina) escrevo com esta (mão direita) e você escreve com esta de cá (mão esquerda) e um dia você vai me ensinar a escrever com esta aqui (mão canhota), mas eu não vou te ensinar escrever com esta aqui (mão direita), brinquei assim com ele. Menino inteligentíssimo. E ele era de classe “boa” (mais abastada). Ele era um dos primeiros alunos. O Ângelo era inteligentíssimo. O Ângelo é irmão da Valéria. Ele casou, não casou? Ou não? O Ângelo mora aqui em Arcos, Zé Maria (genro)? Então quer dizer que ele não está aqui em Arcos, senão você poderia conversar com ele.

Quando eu falo da maçã eu choro... [silêncio]. Sinceramente eu chorava. Eu estava dando aula para os meninos da escola. A escola dava merenda (lanche), mas tinha aluno que levava merenda e o Eurípedes levou uma maçã maravilhosa. Até eu, grande (adulta), fiquei com a boca cheia d'água. E os meninos olhando aquela maçã, aquela coisa... e pediam um pedaço para ele (Eurípedes) porque minha classe era uma classe boa (crianças mais abastadas). Eu tinha medo dos meninos saírem para ficarem lá fora e machucar. Então eu ficava com eles, na sala, para depois ir lá para fora com eles. Eles merendavam na sala. Então quando ele começou a merendar todo mundo queria daquela maçã, porque naquele tempo não tinha maçã

aqui em Arcos, somente quando os pais viajavam para Belo Horizonte e traziam. E os meninos ficavam assim (demonstrou com o olhar fixado, como se estivesse olhando para a maçã). Coitado dos meninos... meninos ricos. Classe excelente (abastada). Ficaram “doidinhos” com a maçã. E um (aluno) lá pediu a maçã para ele (Eurípedes), mas ele (Eurípedes) não dava. Os meninos estão olhando sua maçã... É..., mas eu não vou dar não, D. Vicentina! Não esqueço de ele falar assim comigo. Eu disse: Eurípedes, que maçã maravilhosa essa sua! Quem trouxe para você? Aqui em Arcos não tem... Eurípedes disse: foi meu pai... Eurípedes, estou com tanta vontade de comer um pedaço dessa maçã, mas não estava não, você (entrevistador) entende como que é, né? Então ele (Eurípedes) olhou assim, sabe? Lembro direitinho do olhar dele (pesaroso). A gente não esquece. Certas coisas no Grupo que a gente não esquece. Falei assim: você me dá? E fui pegando a maçã do menino [risos]. Quando eu peguei a maçã, ele olhou, assim... Oh, Eurípedes, você me dá um pedaço dessa maçã? Mas eu já estava com ela (maçã) na mão. Ele disse: pode... Parti ao meio! Ele deve lembrar disto. Você (entrevistador) conhece ele (Eurípedes)? Conversa com ele e procura saber o caso da maçã. Vou te contar o que eu fiz com a maçã [risos]. Ai, a vida é muito boa! Então ele (Eurípedes) me deu a maçã, achando ruim. Oh, Eurípedes, eu gosto tanto de vocês... dá um pedaço de maçã para mim... Então, ele me entregou. Eu peguei a maçã e parti ao meio. Ele olhou assim, para a maçã... Metade de uma maçã? Era muito, né [risos]? A vida é boa demais. Fui com a maçã devagarinho, da carteira dele até a mesa da professora, que era eu, né? Falei assim: agora todos vão ganhar um pedaço da maçã que o Eurípedes me deu. Ele (Eurípedes) levantou e falou assim: Não, D. Vicentina!!! Falei assim: Eurípedes, agora ela é minha. Ele olhou assim para mim, quis chorar. Então eu agradei, abracei ele e disse assim: você não vai chorar porque é bom dar um pedaço de maçã para cada menino. Seu pai trouxe essa (maçã) de fora para você. Arcos não tem (maçã). Então, cada um vai ganhar um pedacinho da sua maçã, mas não é você que está dando. Quem está dando agora sou eu, porque eu ganhei um pedaço da sua maçã. Esse pedaço é meu, não é seu mais. Agora, se você não quer me dar, está me pedindo de volta, eu entrego. Então ele (Eurípedes) falou: não, pode ficar... e sentou. Fui de carteira em carteira, quarenta meninos, de carteira em carteira, tirei uma fatia de maçã e dei para os meninos. Multiplicação dos pães [alusão ao milagre de Jesus]. Gente do céu... Mas foi bom demais. Tem coisas que a gente não esquece! Você acredita que meia maçã deu para quarenta meninos? Eu faço qualquer juramento, pela felicidade de meus filhos, que eu não estou te mentindo.

COSTA: Para alfabetizar, a senhora utilizava alguma cartilha? Qual(is) cartilhas utilizou?

VAZ: A introdução do método “Carequinha” foi eu que ensinei aqui, em Arcos. Será que eu ainda sei ele “de cor”? Acho que eu ainda tenho ele guardado. A D. Maria Serafina era diretora e ela fez o método para nós, do primeiro ano. E eu trouxe esse método para Arcos. Fiquei quase o tempo todo no primeiro ano. Sabe por que eu não saí do primeiro ano? Porque era bom o primeiro ano. Se eu pegasse o segundo, o terceiro ou o quarto, é lógico que eu saberia dar aula, mas no primeiro ano era raro a professora que sabia, assim dizia a D. Célia. Aqui era a Campos (Maria Campos), eu e a Dulcinéia, as professoras do primeiro ano. Os meninos aprendiam a ler rápido, porque o método “Carequinha” era rápido. Em seis meses, no meio do ano, em junho, os meninos já sabiam ler, talvez até um pouco antes eles já sabiam ler. Esse método (“Carequinha”), como diz, começa, logo já está lendo o menino. Tinha que fazer muitos cartazes. Levava doce e balinha para eles (os alunos) porque era o “Carequinha” levava para eles (os alunos). O “Carequinha” era um palhaço. Arrumava pessoas para fantasiar de “Lili” (personagem), de “Carequinha”...

COSTA: Como eram as atividades desenvolvidas junto aos alunos para que eles aprendessem a ler e escrever?

VAZ: Você quer saber como eu lecionava? Você quer que eu fale um pouco como se eu estivesse dentro da sala de aula? Os meninos ficavam assentados em suas carteiras. A gente andava pela sala de aula, ia lá no fundo, voltava... aquela coisa com os meninos. Eu sou amorosa demais. Eu mesma sei. Eu abraçava os meninos, primeiro ano... sabe como que é... Eu gostava que quando eles tirassem o diploma, que continuassem indo à minha casa. Era gente muito boa, muito agradável conversar com eles. Então eu saía de uma carteira eu ia para outra... para outra... para outra... e a maçã estava lá... (relembrando a história da divisão da maçã). Sinceramente eu chorava [emoção].

COSTA: Como eram as avaliações? Escritas, ou orais? Além das avaliações escritas e orais, a senhora utilizava outros instrumentos de avaliação da aprendizagem? Qual(is)?

VAZ: Eu trabalhava com prova escrita. Eu acho que prova oral o menino não fala o que sabe. Nunca gostei de prova oral. Mas eu sempre perguntei oralmente, mas para dar nota neles era sempre com a prova escrita. Além da prova escrita eu usava outros instrumentos de avaliação, como exemplo: Hoje eu trouxe uma novidade para vocês, mas vocês vão me responder isso primeiro. Quem souber melhor vai ganhar um presente. Era um saquinho de balas, essas coisinhas assim... e eu dava nota também.

COSTA: Como era a disciplina em sua sala de aula? A senhora considerava a disciplina um fator importante para a aprendizagem da leitura e da escrita? Por quê? Havia algum tipo de repreensão ou castigo que era aplicado aos alunos? Que tipo de repreensão ou castigo era mais utilizado?

VAZ: Minha disciplina era ótima. Na minha classe era ótima. Na hora de conversa, conversavam. Na hora de aula, agora é aula, todo mundo olhando para o quadro, né? Agora vocês vão ter o descanso, todo mundo pode conversar, brincar, pode levantar, ir até a carteira do coleguinha que você gosta mais... Quando voltar para a gente continuar a aula, todos vão para a aula. Não precisava falar: Ah, eu quero mais, eu quero mais. Não quero isso! A disciplina é muito importante para aprender a ler e escrever. Você (entrevistador) acha que não? Vamos conversar esse pedacinho aqui, comigo. Você acha que não precisa disciplina para aprender a ler e escrever? Hum? Hum? Graças a Deus, não posso reclamar. Deus, muito bom Pai para mim. Nossa Senhora, Mãe Santíssima, Rainha, com todos os títulos de mãe. Eu conquistava os meninos a poder de pedir a Nossa Senhora para me ajudar. Não podia rezar, mas eu rezava de porta fechada. Não sei porque não podia rezar. Eu rezava, escondido. Não era com a D. Célia Paraíso não, foi no tempo... não me lembro se foi no tempo da Irais, ou se foi... foi logo quando eu entrei. Na minha sala não havia repreensão, nem castigo. Eu acho que castigo é crueldade. Nunca dei castigo nem para os filhos, nem para os filhos (risos). Não é que não seja preciso, a gente conversa. Eu conversava com os alunos.

COSTA: A senhora guardou algum material didático utilizado em sua prática docente? Cadernos de planos, cadernos de alunos, caderno de apontamento, bilhetes, cadernos de recordação, presentes ou outros materiais que faziam parte de sua rotina em sala de aula?

VAZ: Os materiais que eu tinha, material didático, cadernos de plano, bilhetes, cartinhas, cadernos de recordação eu dei para a Filomena (filha), mas acho que ela jogou fora.

COSTA: Alguém da escola auxiliava a senhora em seu cotidiano?

VAZ: No grupo, eu era auxiliada por Deus, Nossa Senhora, Divina Providência. Os anjos e os arcanjos, os querubins eram os meus santos, o meu Senhor. Aqui em Arcos, não tinha ninguém que auxiliava a professora do primeiro ano quando eu entrei. Agora, não. Era assim... não era aquela coisa movimentada. Piumhi era. D. Maria Serafina ensinava, falava e tudo mais. Agora, aqui, era tudo com mais dificuldade. Depois começou a melhorar.

COSTA: Qual a importância da diretora do grupo escolar no processo de alfabetização das crianças?

VAZ: Minhas diretoras foram ótimas. Eu era amiga de todas. Então, sendo amigas... a coisa melhor que tem é ser amigo. Nós dois estamos nos conhecendo agora e nós já somos amigos. Vamos supor, subiu... qualquer coisa que acontecer, eu já vou para o seu lado. Assim você será comigo em qualquer coisa que eu precisar. A gente pega confiança. As diretoras eram importantes para o nosso trabalho. A “Maria José do Grupo”, você já conversou com ela? Ótima diretora. Não tem nem explicação o tanto que eu gosto da Maria José. Mas eu sei que ela gosta de mim também. As diretoras pediam os cadernos de plano para olhar. Ao sair, na sexta-feira, a gente deixava o caderno de plano em uma mesinha. Elas recolhiam e levavam para casa para verificar se estávamos planejando o trabalho. Quem fazia isso comigo era a D. Célia Paraíso, a “Maria José do Grupo” e a D. Cecília. Elas gostavam de olhar nossos cadernos. Eu acho que eu tenho um caderno ali. Não sei se eu mostro para ele ou se eu deixo de mostrar... será que eu mostro, Filomena (filha). D. Célia foi ótima. D. Célia, excelente pessoa. Ela também olhava os cadernos de planos. Não tinha preguiça.

COSTA: Havia aula de canto, música ou artes? Quais instrumentos eram utilizados com os alunos? Que tipo de canção era mais utilizada com os alunos?

VAZ: No grupo, não tinha aula de canto, nem de arte. Eu gostava de incentivar os meninos cantarem. Não tinha aula de canto, no grupo, naquele tempo. Agora já tem, né? Mas eu cantava com eles. Não usávamos nenhum instrumento. Estou lembrando de uma coisa aqui. Isso é coisa muito em segredo, eu vou contar. Não tinha aula de canto e eu cantava com eles (alunos) na sala. A diretora mandou falar comigo que não podia. Você (entrevistador) não vai me perguntar quem era ela porque eu já esqueci (risos). Não sei por que não podia cantar. Falou que não podia. Eu cantava a música “carneirinho, carneirão...” (cantou um trequinho). Alguns alunos queriam cantar música caipira, dois gêmeos, pobres e bem representados, bem caprichosos. Porque têm meninos ricos que não sabem nem pegar em um garfo. Tem meninos pobres que são excelentes, que sabem tudo. Esses eram assim, meninos mais pobres, mas sabiam conversar, agradecer, pegar a pasta da professora... tudo isso eu observei na minha sala. Não eram cantos religiosos, eram canções infantis mesmo, coisa de criança mesmo. “Nesta rua, nesta rua mora um anjo, que lá... lá... lá... meu coração...” (cantando) Essas músicas assim. “Dentro dele, dentro dele mora um anjo, que roubou, que roubou meu coração...” (cantarolando). Mas isso, de porta fechada, porque naquele tempo não podia cantar e eu fechava a porta.

COSTA: No período em que a senhora trabalhou no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, havia aquele piano que se encontra lá, até hoje? Fale um pouco sobre ele. Foi uma doação? Quem o utilizava? Qual era a finalidade daquele piano no grupo escolar?

VAZ: Lembro do piano que havia no grupo. Está lá até hoje. Será que foi a D. Cecília que deu o piano para o grupo... não sei quem deu. Quem tocava o piano era a Maria Júlia. Os meninos não ouviam quando o piano era tocado. Havia auditório, mas não com piano. Quem ouvia eram as professoras. Não quer dizer que ela tocava para as professoras. Ela tocava o piano na hora que ela quisesse tocar. Mas não atrapalhava as aulas não, porque o piano ficava lá (mostrando com a mão) e as aulas ficavam para cá. O grupo ganhou aquele piano. Foi assim. Não sei quem deu. Ele não era utilizado com os meninos. Nem os meninos nem as professoras aprendiam tocar o piano. Ficava lá, de enfeite. Eu lembro disso, de ver a D. Maria Júlia tocar. A Carmem tocava, mas não era do meu tempo. Foi antes, primeiro. Mas eu não conheci essa professora, mas ela tocava. Eu vim de Piumhi para Arcos.

COSTA: Para que tipo de alunos foi criado o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz? Sobre seus alunos, a qual classe social eles pertenciam? Pertenciam a famílias de grande expressão na sociedade arcoense? Essas famílias exerciam alguma influência política, econômica ou cultural na cidade?

VAZ: O grupo escolar foi criado para todos os tipos de alunos. Não ficava qualquer tipo de aluno na sala, não. Os alunos eram classificados. No meu tempo era. Uma classificação muito boa. Nós fazíamos assim: aquela turma lá tem mais facilidade, do que essa aqui, do que aquela ali. Tinha o primeiro ano A, o primeiro ano B e o primeiro ano C. O primeiro ano melhor, entende como que é? Ia classificando, tudo muito bem organizado. Lá, no grupo, estudava filhos de gente de qualquer tipo (classe social). Meu aluno mais inteligente, que eu tive na minha vida, era filho de um homem pobre, na minha classe. Eu amo esse menino e ele sabe. É o irmão do Zé do Deca. Nunca vi um povo tão inteligente como aqueles. Encantava... As professoras viam os meninos... aquele eu quero, aquele eu não quero... Nossa Senhora Aparecida, anjos e arcanjos. Santos do meu Senhor! Aqueles eu quero. Nunca rejeitei nenhum aluno. Quando elas (as outras professoras) não queriam, eu pedia Nossa Senhora para segurar eles para mim. E Ela (Nossa Senhora) segurou. Meu filho, nunca vi meninos tão inteligentes assim. Então tinha a irmã dele, é “preta” que ela tem apelido. Ela é viva. Se você conversar com ela vai saber o quanto que ela é inteligente. Mas eu nunca vi uma facilidade para aprender. Não tem condição! Os alunos que estudavam no grupo escolar vinham de classes sociais melhores, outras piores. Havia alunos filhos de famílias de grande expressão na cidade, outros,

não. Essas famílias mais abastadas exerciam influência política na cidade. O povo do Dr. Moacir da D. Célia, casados, do Dr. João da Benzinha e outros mais aí, eram muito influentes na política. Os filhos deles estudaram no grupo e eu fui professora deles.

COSTA: O que era estar alfabetizado no período de 1960 a 1971? Ser alfabetizado, nesse período, era importante? Por quê?

VAZ: *Estar alfabetizado era vir de casa sabendo alguma coisa, sabendo ler, sabendo escrever alguma coisa, sabendo escrever o nome. Eu ficava satisfeita quando eles aprendiam ler. Glória nas alturas. Eu não pegava primeiro ano assim, não (que já sabiam alguma coisa). Quando eu pegava primeiro eles não sabiam nada. Eles estavam alfabetizados quando já sabiam ler, escrever. Era rápido, a leitura deles. Em junho eles já estavam lendo e escrevendo. Há pouco tempo que eu tirei os cadernos deles do meu guarda-roupa. Às vezes um menino repetia o primeiro ano duas ou três vezes, a D. Célia mandava ele para a minha sala. No ano seguinte ele passava. Isso foi mesmo, não estou me gabando não. Boa professora de primeiro ano, quarto, essas coisas, não. Primeiro ano que eu sabia dar aula. Para dar aula no primeiro ano não precisava de um “poço de sabedoria”. Precisava de... amor mesmo. Meu amor é demais. Disposição para aquilo. Eu tinha um propósito com os alunos. Quando eles alfabetizavam, mudava a vida deles. Por exemplo, eles estavam na minha classe. As diretoras entravam e olhavam, de carteira em carteira, tomavam nota. Aqueles meninos que já sabiam escrever podiam sair daquela classe. Saíam e iam para uma classe de professora que fosse continuar com eles sem a preocupação de ensinar o básico, porque o básico era meu. Será que eu era certa ou errada? Eu gostava que os alunos fossem para o grupo não sabendo nada. Eu queria que o primeiro ensino fosse meu. Isso pedia muito às mães, mas tinha mães que ensinavam em casa.*

COSTA: Para a sua vida profissional e pessoal, o que significou ser alfabetizadora nesse período? Que marcas a alfabetização deixou em sua vida?

VAZ: *Uai, gente! Eu vou te contar. Eu tenho que falar o que eu sou. Gosto demais dos meus alunos. Não tem base para te explicar o que eu sinto pelos meus alunos, entendeu? De modo que aquele aluno “piolhento”, aquele aluno de gente rica, aquele aluno com rosto sujo ou limpo... não tinha diferença para mim. De tanto amor que eu tinha nos meninos. Eu tenho amor neles até hoje, você acredita? Tenho amor neles até hoje. Aprender a ler e escrever era importante, mas comigo eles aprendiam no princípio. Aprender a ler e escrever é importante, mas deve continuar estudando. Tem muito menino inteligente, vou falar sobre a família do*

compadre Deca. Nunca vi uns meninos tão inteligentes. Uns dos meninos mais inteligentes das salas que eu fiquei. Às vezes, tinham pouco o que comer, mas a inteligência era tanta, que eu não sei te explicar. Eles estão aí, na cidade. Ser alfabetizadora, ser professora, foi o que eu tive vontade de ser. Eu era menina, pequenina, eu dava aula rabiscada lá para os meninos pequenos, sem saber o que eu estava escrevendo. Toda vida eu tive vontade de ser professora. Ser professora foi uma coisa tão boa, que eu não passo trabalho com nada. Nós, tanto meu marido quanto eu, nós não éramos ricos. Ele não era rico, nem eu. Trabalhador demais, e eu da mesma forma. Graças a Deus, ele com o serviço dele e eu com o meu, a gente foi para frente. Sem pecado, sem orgulho, sem ofender a Deus e ao próximo. Não queríamos alguma coisa para nós com orgulho. Não quero! Entendeu o que eu falei? E ele, pela mesma forma. Ele era desse jeito. Nós éramos primos. Fui muito bom para mim, para as crianças e para as pessoas também. Então, eu tive uma vida muito boa. O trabalho com a alfabetização no grupo me deixou amizades. A “Maria José do Grupo”, diretora. Pois é... Mas eu tenho uma grande amizade com ela. Minha passagem pelo grupo não deixou nenhuma marca negativa. Fui muito bem aceita no grupo, graças a Deus. Teve choro. Choro até agora... quando aposentei. Quando fui me afastar do grupo eu chorei. Vou ser sincera. Minhas colegas de escola, minhas diretoras, eu amo. Eu não tenho nada para falar, um trenzinho assim (mostrando com as mãos) que me adocesse. Tenho somente lembranças boas.

Apêndice C – Entrevista com Ribeiro

Tema: Práticas de leitura e escrita para a infância sessentista no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (Arcos, Minas Gerais, 1961-1971)

Pesquisador: Júlio Resende Costa

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS

COSTA: Qual o seu nome completo?

RIBEIRO: *Meu nome é Marília de Carvalho Ribeiro.*

COSTA: Qual sua data de nascimento?

RIBEIRO: *Nasci em Arcos, no dia 29/04/1946*

COSTA: Qual sua idade?

RIBEIRO: *73 anos*

COSTA: Onde você reside?

RIBEIRO: *Em Arcos, Minas Gerais.*

COSTA: Onde a senhora nasceu?

RIBEIRO: *Em Arcos.*

COSTA: Qual estado?

RIBEIRO: *Minas Gerais.*

COSTA: A senhora se casou? Em que ano e em qual cidade?

RIBEIRO: *Casei-me em Arcos, no ano de 1968 e depois fui morar em Lagoa da Prata, Minas Gerais.*

COSTA: Teve filhos? Quantos?

RIBEIRO: *Tive quatro filhos.*

II – INFÂNCIA, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

COSTA: Onde a senhora passou sua infância?

RIBEIRO: *Passei minha infância em Arcos, na casa que hoje é o Colégio D. Belchior.*

COSTA: Em que escola a senhora foi alfabetizada?

RIBEIRO: *Fui alfabetizada no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, pela Professora D. Nagibe Choucair.*

COSTA: Na alfabetização, sua professora utilizava alguma cartilha? Qual o nome dessa cartilha? Se não usava cartilha lembra que materiais usava?

RIBEIRO: *Minha professora não utilizou cartilha para me alfabetizar, era silabação. Mas eu tive muita facilidade, nunca fui reprovada e gostava muito. Primeiro elas ensinavam o ABC. Depois, as sílabas. Depois ia juntando as sílabas, faziam joguinhos e, depois palavras. Esse era o método. D. Nagibe usava cartazes, usava fichas, usava muito o quadro, corrigia tudo.*

COSTA: Quem foi sua professora na alfabetização?

RIBEIRO: *D. Nagibe Choucair.*

COSTA: Como foi o processo de alfabetização, de aquisição da leitura e da escrita? Lembra se teve dificuldades? A senhora foi reprovada durante o processo de alfabetização?

RIBEIRO: *Não tive dificuldades durante a alfabetização. Eu não tive dificuldades porque eu fui criada nessa casa, onde hoje é o Colégio D. Belchior, com quatro professoras: D. Leopoldina, D. Cornélia, D. Maria Júlia Fonseca e D. Nagibe Chouchair. Então eu vivi naquele ambiente, contando histórias, cantos. Então não tive dificuldade nenhuma não. E minha mãe, Maria Augusta Gontijo de Carvalho, era professora na zona rural. Ela não tinha estudo, só o quarto ano primário. Mas era uma pessoa inteligente e ela gostava demais dos meninos. Então ela foi boa professora, ela sabia ensinar. Ela morava na fazenda da Tia Landica a semana toda e dava aula lá no Grupo das Paineiras. Minha mãe não me ajudava na alfabetização porque ela morava na fazenda e eu ficava aqui (em Arcos) com minha avó, minha avó e uma tia. Nunca fui reprovada.*

COSTA: Em que ano concluiu o ensino primário?

RIBEIRO: *Concluí o ensino primário em 1957.*

COSTA: Fez admissão para ingressar no ginásio? Se fez, onde?

RIBEIRO: *Fiz admissão para entrar no ginásio.*

COSTA: Em qual escola cursou o ginásio? Foi reprovada durante o curso ginásio? Se sim, em qual(is) matéria(s)?

RIBEIRO: *Fui para Formiga, Minas Gerais, no Colégio Santa Teresinha. Nunca fui reprovada, nem no ginásio, nem no colégio.*

COSTA: Após o ginásio, a senhora fez o Curso Normal? Se fez, em qual instituição e qual cidade a senhora fez o Curso Normal? Foi reprovada no Curso Normal (Magistério)? Como eram as aulas? Estudavam-se mais teorias ou práticas de ensino?

RIBEIRO: *Lá no Colégio Santa Teresinha eu continuei até o Magistério. O Colégio Santa Teresinha era dirigido pelas Pequenas Irmãs da Divina Providência. Boas demais. Ensinavam muito... socialização. Ensinavam tudo, até cuidar de uma cama, sabe? Elas eram rigorosas no ensino porque diziam que tinham que criar cidadãos muito honestos e sábios. Tinha muita [ênfase] disciplina. Fiz o Curso Normal no Colégio Santa Teresinha. No Curso Normal, as professoras, as irmãs, ensinavam muito didática. Exigiam muito, falavam que a criança tinha que ser bem-educada e cuidada com muito carinho. Não era só ensinar, não. Tinha que educar também, sabe? Então elas exigiam muito isso para a gente. E a gente dava aula lá, porque no Colégio Santa Teresinha tinha do pré-primário até o quarto ano primário e a gente dava aula lá, antes da formatura. Era um estágio. Estudávamos teoria e práticas de ensino juntas.*

COSTA: Fez algum curso superior, voltado para o Magistério? Se fez, em qual instituição, qual cidade e em que ano a senhora concluiu o curso superior?

RIBEIRO: *Não fiz curso superior, porque eu lecionei quatro anos aqui. Casei e fui para Lagoa da Prata (MG). Tive “um filho atrás do outro”, não tinha ninguém, não tinha família lá... Então... Tive muita vontade de fazer um curso superior. Ai, quando os meninos cresceram eu falei: Sebastião (marido) vou fazer faculdade aqui em Formiga, Minas Gerais... Mas eu fiquei grávida da Sabrina, uma “temporona” que eu tenho, sabe? Então eu nunca tive jeito de fazer curso superior.*

COSTA: Quais motivos levaram a senhora a optar pela carreira do Magistério?

RIBEIRO: *Os motivos que me levaram a optar pela carreira do magistério eu acho que foi essa convivência que eu tive com as professoras, lá em casa. E minha mãe, também, ela falava*

tão bonita do ensino, ela era uma pessoa simples, mas muito inteligente, sabe? Então falava o tanto que era bom. E eu gosto de criança! Eu gosto de criança! Gosto de ensinar.

COSTA: Algum(a) professor(a) inspirou sua opção pela carreira do Magistério? Por quê?

RIBEIRO: *A D. Leopoldina, a D. Nagibe e a D. Maria Júlia também, elas me mostravam os cadernos, corrigiam perto de mim e falavam o tanto que era importante, as irmãs (Colégio Santa Teresinha) também incentivavam demais. Foram elas que me inspiraram seguir a carreira do magistério.*

III – INGRESSO NA PROFISSÃO DE PROFESSORA ALFABETIZADORA

COSTA: Em que ano a senhora iniciou sua carreira no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz?

RIBEIRO: *Iniciei minha carreira no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz em 1965.*

COSTA: Como se deu o seu ingresso no grupo escolar? Por indicação de alguma autoridade ou naquele período tinha algum processo seletivo? Havia algum tipo de contrato de trabalho? Por quanto tempo se estendia o contrato?

RIBEIRO: *Eu formei em 1964. Então, dia 23 de março de 1965, eu já comecei a trabalhar no Grupo Yolanda Jovino Vaz, a convite da diretora, D. Célia Paraíso Dias de Carvalho. Eu ingressei no Grupo Escolar por convite da D. Célia. Ela foi na minha casa e me convidou para dar aula. Aí eu vim. Tinha contrato anual. O contrato ia até o final do ano e no ano seguinte fazia outro contrato.*

COSTA: Em que ano a senhora se tornou uma servidora do quadro efetivo do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz?

RIBEIRO: *A minha efetivação saiu no dia 23 de dezembro de 1968, quase quatro anos depois. Eu comecei mesmo não foi no dia 23 não, foi em 03 de março de 1965. Teve concurso para efetivar. Eu fiquei em segundo lugar. A prova foi em Formiga (MG). Eu fiquei em segundo lugar e fui efetivada e me tornei uma servidora do quadro efetivo do Grupo Escolar “Yolanda Jovino Vaz” em 1968. Tem a página do “Minas” (Diário Oficial do Estado de Minas Gerais), não precisa não, né?*

COSTA: Durante quantos anos a senhora atuou em classes de alfabetização?

RIBEIRO: *Eu trabalhei quatro anos em classes de alfabetização. Aqui no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz eu trabalhei quatro anos, na alfabetização. Depois eu fui para Lagoa da Prata (MG), em 1968, e lá eu fui efetivada em uma escola para crianças de cinco e seis anos, Escola D. Tilosa. Eu trabalhei onze anos lá, no pré-primário. E gostei demais, porque eu adoro cantar, hoje não, mas gostava de cantar, de brincar. Para mim, foi o máximo!*

COSTA: Qual(is) razão(ões) levaram a senhora a escolher turmas de alfabetização para lecionar? Foi uma escolha própria ou uma decisão da diretora? Se foi uma decisão do grupo escolar, qual(is) motivo(s) levou(aram) a direção da escola a entregar turmas de alfabetização para a senhora trabalhar? Se foi uma decisão da senhora, qual(is) razão(ões) a levou(aram) a optar pelas turmas de alfabetização?

RIBEIRO: *Quem decidiu que eu trabalhasse com classes de alfabetização foi a diretora. Ela é quem marcava. Você vai ficar em tal classe, eu estou precisando de você nessa classe. Eu não sei porque a diretora decidia que eu ficasse com as classes de primeiro ano. Eu sei que ela falava que deu certo, né? Ela falou que deu certo. Falou assim: não, eu vou te pôr nessa classe assim e assim. Falei assim: pode pôr. E eu nunca, nem pensei em trabalhar com segundo, terceiro e quarto ano, porque achei tão bom o primeiro ano.*

COSTA: Os estudos realizados durante o Curso Normal contribuíram para que a senhora assumisse classes de alfabetização? Por quê? Qual(is) a(s) maior(es) contribuição(ões) da Escola Normal para sua formação como professora alfabetizadora?

RIBEIRO: *O Curso Normal contribuiu muito para que assumisse as classes de alfabetização, porque as irmãs (religiosas) falava tanto, o tanto [ênfase] que era bom ensinar que a minha professora de Metodologia, a Irmã América, ela fazia tudo, ela falou que era tão bonito e é tão gratificante, e é mesmo, sabe? Depois que eu dei aula no primeiro ano, eu vi que realmente é gratificante. Você ensinar uma pessoa ler... porque não é fácil ensinar, né? Não é fácil. Você tem que ter um dom, e... ter paciência... ter muito carinho. Porque a pessoa às vezes fala assim: a criança não aprende! Não. Todo mundo aprende. Todo mundo aprende, você tem que ser jeitosa, ter muito carinho com a criança. Às vezes, pelo medo professora, a criança não aprende. Se você fica brava, ela (a criança) não aprende!*

A Escola Normal contribuiu muito para minha formação como professora alfabetizadora. Foi o incentivo das irmãs (religiosas), porque não era só a Irmã América que dava essas aulas

não. Irmã Elizabete era professora de português. Mas ela exigia um português... Ela falava assim: olha, se você escrever mal, bomba (reprovação)! Vocês têm que saber, vocês têm que ter letra boa, vocês têm que ter jeito para ensinar porque o ensino é a coisa mais linda que tem. Mas, vocês têm que fazer por onde! Então, quando vocês entrarem para uma sala de aula, vocês verão que é uma graça de Deus. Vocês vão gostar. Mas tem que exigir muito o respeito dos alunos. Elas falavam com a gente, sabe? Vocês não precisavam ficar bravas, não precisam bater, mas tem que ter respeito.

IV – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

COSTA: Fale um pouco sobre suas práticas de alfabetização. Havia planejamento diário das atividades? Como eram suas aulas? Havia recursos didáticos? Quais?

RIBEIRO: *Naquela época, a gente tinha o caderno de planos. E a gente fazia os planos. Os planos tinham que ser bem elaborados. A D. Célia Paraíso visava os cadernos todos os dias. Ela era muito brava, sabe? Visava os cadernos todos os dias. A gente tinha que chegar dez minutos antes (do início das aulas) para assinar o ponto, entregar o caderno de planos para ela ver. A gente fazia um plano assim, bem feito. Depois, ela mandava entregar lá na sala o caderno para a gente começar a aula.*

A gente fazia joguinhos de palavras, de sílabas, depois de frases. Tinha muito jogo interessante, não na cartilha. A gente pegava a cartilha e criava os jogos. Tinha que criar muita coisa para dar tempo de tudo, senão ficava monótona a aula, né? Tinham os cartazes, eu usava o quadro. Mimeógrafo não tinha. Os alunos escreviam apenas no caderno. A gente não dava material mimeografado para os alunos. Nas classes mais pobres que eu trabalhei, a escola dava caderno e lápis, mas às vezes, eram muitos e a escola não tinha material para todos. Então fazia dó. Às vezes a gente (professoras) tinha que dar o caderno e o lápis, sabe? Porque senão o que o menino ia fazer? Era pouco...

COSTA: Para alfabetizar, a senhora utilizava alguma cartilha? Qual(is) cartilhas utilizou?

RIBEIRO: *Na minha época, a gente usava a Cartilha Sodré. Eu não tenho a Cartilha Sodré. Era do “Grupo”. Cada aluno tinha uma cartilha mas devolvia para o “Grupo” quando acabava (as li es) a cartilha. Porque depois que acabava (as li es) a cartilha, aí a gente dava livrinhos, a gente dava para eles lerem. “Tomava” (avaliava) assim:  s vezes, quando não dava tempo de “tomar” (avaliar) de todo mundo, porque era uma historinha, uma coisa,*

às vezes eu fazia no papel também, sabe? E dava para eles. Então ia escolhendo alguns meninos para ler, sabe?

COSTA: Como eram as atividades desenvolvidas junto aos alunos para que eles aprendessem a ler e escrever?

RIBEIRO: *Para que os alunos aprendessem a ler e escrever rapidamente, era isso que eu te falei. A gente, depois da cartilha, a gente ia aumentando, criando mais coisas além da cartilha, graduando o nível de dificuldade. Ai fazia no cartaz, eles liam, certas coisas que precisavam, a gente lia para eles, primeiro, depois eles liam. Depois a gente escrevia no quadro, eles copiavam no caderno, era assim. Eles iam ao quadro, não era tanto, mas iam, desde que desse tempo, sabe?*

COSTA: Como eram as avaliações? Escritas, ou orais? Além das avaliações escritas e orais, a senhora utilizava outros instrumentos de avaliação da aprendizagem? Qual(is)?

RIBEIRO: *As avaliações eram escritas e orais. Época que tinha prova (escrita), tinha prova todo mês. Tinha oral, também. A gente assim, na frente (da classe), perguntava para eles. Exemplo: se o menino lesse uma leitura, ele tinha que ficar em pé, lendo, e os outros prestando atenção. E eu falava assim: o que você entendeu dessa leitura? Se ele não entendesse, não tinha importância. Ai, eu começava a perguntar as coisas para ele, assim, para ele ir pensando no que tinha lido, porque às vezes as pessoas leem, mas não entendem, né? E o importante no menino era isso. Porque eles tinham que entender para a D. Célia Paraíso avaliar, em outubro, né? Portanto havia avaliação escrita e oral. Oral havia todos os dias. As provas mensais eles olhavam lá no gabinete (diretoria), para ver como os meninos estavam indo. A gente entregava as provas para a D. Célia Paraíso, para a diretora, mas lá tinha a D. Nadir, que era secretária, se tinha mais gente... Naquele tempo não tinha essa professora que ficava fora da sala (eventual), não. Não tinha isso, não, sabe? Então, quer dizer que era pouca gente. Ninguém faltava.*

Iam o ano inteiro, sem faltar. Um dia, eu já era noiva do Sebastião (marido). Foi uma fagulha no olho dele, porque ele tinha fábrica de móveis. Ele teve que ir para Formiga, Minas Gerais, e passou aqui (no Grupo). Eu cheguei aqui em casa, eu não gastei quinze minutos, porque ele (marido) teve que ir embora, né, com o olho tampado. Eles ainda me tiraram quinze minutos do meu ordenado. Quando eu fui aposentar... que absurdo, isso! E eu contei: foi isso, que aconteceu.

COSTA: Como era a disciplina em sua sala de aula? A senhora considerava a disciplina um fator importante para a aprendizagem da leitura e da escrita? Por quê? Havia algum tipo de repreensão ou castigo que era aplicado aos alunos? Que tipo de repreensão ou castigo era mais utilizado?

RIBEIRO: *Minha disciplina... ah [ênfase]!!! Excelente! Excelente! Nossa... isso eu primava, pela disciplina. E não era assim... o que precisava, podia me falar. Eles não tinham medo de mim, não. Mas eram disciplinados... ah, eram. Senão, não aprende. Com bagunça, não aprende, não. Eu considero a disciplina um fator importantíssimo para aprender a ler e escrever, porque é atenção. Com bagunça, não presta atenção... um brincando com outro, não presta atenção. Não havia castigo. Só se já tinha pelejado com aquele menino, na tabuada... Aí, se ele não sabia, eu falava: depois da aula, eu vou te perguntar outra vez. Mas aí era pouquinho, sabe? Só para o aluno perceber que precisava estudar. Muito raro eu fazia isso, ficava depois da aula, um pouco. Era só isso, castigo, não! E o menino que tinha dificuldade eu trazia para minha casa para estudar com ele. Para ele acompanhar a turma, porque senão ele ficava desanimado. Então... A única repreensão era ficar depois da aula, se não soubesse a leitura ou a tabuada.*

COSTA: A senhora guardou algum material didático utilizado em sua prática docente? Cadernos de planos, cadernos de alunos, caderno de apontamento, bilhetes, cadernos de recordação, presentes ou outros materiais que faziam parte de sua rotina em sala de aula?

RIBEIRO: *Eu guardei o material que utilizava em sala de aula, sabe? Mas depois eu mudei tanto que, foi indo, eu tive que destruir alguma coisa. Hoje, eu tenho, mas é de aluno, que foi meu aluno no primeiro ano, que hoje já é dentista e mandou o livro para mim, de presente. Isso eu tenho. Foi do período que eu lecionei aqui (no Grupo). Eu dava aula nessa primeira sala de cá [indicando com a mão a sala, à direita da entrada do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz]. É dessa época. Você sabe o filho do Sr. Renato Coelho? Mora ali embaixo. Ele me mandou de presente. Disse que eu marquei ele, como professora. Eu tenho esse material. Está ali. Um livro muito bonito, um deste tamanho [indicando com a mão a extensão do livro]. Lindo, lindo!!! Fui professora de muito engenheiro, que hoje é engenheiro: o Antônio Vítor (filho do Paulo Marques), foi meu aluno. Recordo de alguns alunos: o Antônio Vítor, o “Betinho” da Haidèe, foi meu aluno, trabalhou na fábrica de cimento. Eu tenho muito orgulho desses meninos, porque, olha: um é engenheiro, o outro é dentista, o outro é médico, o outro era encarregado da Fábrica de Cimento, o “Betinho”. Então... o outro foi gerente da Fábrica de Cimento. Não*

é para ter orgulho desses meninos? Você não tem orgulho dessa profissão (professor)? Tenho! Tenho! E gosto! Quando a gente se encontra eu fico felicíssima, e noto que eles também ficam felizes, sabe? Não sei se eu tenho caderno de plano guardado... Não... Mas, acho que não. Não tenho caderno de aluno, apontamento, bilhete, caderno de recordação, não tenho. Porque você vê, eu mudei daqui para Lagoa da Prata (MG), da Lagoa [da Prata] eu vim para cá, fui lá para a Carmem, voltei... Não tem nem condição. Eu já vou acabar com muita coisa, porque eu vou embora para São Paulo, né? Como que eu levo essa tralha toda, não tem jeito. Nem material que eu utilizava em minha rotina de sala de aula eu guardei. Não tenho.

COSTA: Alguém da escola auxiliava a senhora em seu cotidiano?

RIBEIRO: *Ninguém na escola me ajudava, no meu dia a dia como professora. Isso faz muita falta, porque quarenta e dois alunos, não é brincadeira, não. Você ensinar a ler quarenta e dois alunos e você fica naquilo... Nossa... mas eles têm que aprender... em agosto eles têm saber ler. E a D. Célia Paraíso de vez em quando dava uma passada na sala da gente, sabe? Uma passadinha lá, às vezes perguntava alguma coisa, para ver se o menino estava aprendendo, sabe? Então, a gente trabalhava muito preocupada.*

COSTA: Qual a importância da diretora do grupo escolar no processo de alfabetização das crianças?

RIBEIRO: *Na alfabetização das crianças, o papel da diretora era “tomar” (avaliar) a leitura e eles (os alunos) gostavam dela. Eles achavam importante, porque eu falava: olha, tem que saber ler, senão “toma bomba” (reprovado). Então eles achavam importante ler para ela e importante “passar de ano” (ser aprovado). A diretora do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz era uma pessoa importante, central. Ela não ficava só no gabinete (diretoria). Você vê que antigamente professor era importante, porque hoje, não. Hoje aluno bate em professor e tudo. Não... chamava de “dona”... os pais respeitavam muito a gente. Às vezes vinham perguntar como que o filho estava, sabe? Se precisava fazer alguma coisa, colocar em aula particular. Perguntavam... Eles (pais) tinham muito interesse.*

COSTA: Havia aula de canto, música ou artes? Quais instrumentos eram utilizados com os alunos? Que tipo de canção era mais utilizada com os alunos?

RIBEIRO: *Havia aula de canto, de arte. A gente dava desenho também, né? Dava canto. Eu tocava acordeon muito bem. Então, eu tocava acordeon para os meninos, cantava, porque eu adoro cantar. Piano, eu também tocava, porque eu aprendi piano com a D. Carmem Gontijo,*

em frente ao Colégio D. Belchior. A D. Carmem não tocava o piano do “grupo”, ela tocava na casa dela. Ela tinha alunos, e eu era aluna. Mas eu não tocava bem piano. Lá em casa tinha piano, é o que é da Jurema de Faria Alves, hoje. E eu tocava piano, essas músicas... “marcha soldado, cabeça de papel...” Aí eles (os alunos) cantavam, sabe? E eu tocava acordeon muito bem, sabe? Nossa... adorava! Então, tinha a D. Maria Júlia Fonseca de Carvalho, tocava muito bem (piano), ela recitava que os adultos ficavam de “boca aberta”, sabe? Tinha uma servente, a D. Nair Gontijo... Você precisa ver ela em um piano. Era bárbaro. Tinha a Jurema de Faria Alves, que hoje é uma exímia professora de piano, aqui em Arcos, né? A Jurema tocava (piano), também. Os auditórios eram lindos! Aconteciam muitos auditórios, com a participação dos alunos. Toda sala tinha que ter os números (apresentação cultural) e geralmente a gente preparava um número (apresentação cultural) assim, com todo mundo, para todo mundo participar: alguma historinha, dança... demais! Dança, canto..., muito canto, recital. Era muito bonito, sabe? E os meninos adoram isso, né? Eu dedicava um tempo da minha aula para cantar com os meninos, arte, desenho. Os meninos não utilizavam instrumentos musicais. Somente eu. Eu levava o acordeon para dentro da sala de aula. Cantávamos aquelas músicas de criança da época, a gente cantava todas: ciranda, cirandinha... tudo! Sabe uma coisa que a gente brincava muito? A gente falava de “maré”, hoje é... a gente vai pulando um, dois... Hoje, eles chamam essa brincadeira de “amarelinha”, né? Pulava muita corda com os meninos, porque eles cansavam, também, né? Então, tinha o dia de “pular corda”, “pular maré”, canto dentro da sala, né? A não ser o dia que estava ensaiando, ia para o piano e aí eles ensaiavam ali, no palco.

COSTA: No período em que a senhora trabalhou no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, havia aquele piano que se encontra lá, até hoje? Fale um pouco sobre ele. Foi uma doação? Quem o utilizava? Qual era a finalidade daquele piano no grupo escolar?

RIBEIRO: *O piano que tem lá no grupo foi o governo que deu. Quem tocava o piano no “grupo” era a D. Maria Júlia Fonseca de Carvalho, a D. Nair Gontijo, a servente, a Jurema de Faria Alves, eram elas que tocavam. Eu só tocava as músicas de criança: marcha, soldado... essas do nosso tempo. Acordeon eu tocava de tudo.*

COSTA: Para que tipo de alunos foi criado o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz? Sobre seus alunos, a qual classe social eles pertenciam? Pertenciam a famílias de grande expressão na sociedade arcoense? Essas famílias exerciam alguma influência política, econômica ou cultural na cidade?

RIBEIRO: *O grupo foi criado para todo tipo de criança, sabe? A criança do nível alto, do nível médio e do nível pobre, sabe? Tinha tudo. Era misturado. Durante dois anos, meus alunos do primeiro ano pertenciam a uma classe social alta e dois anos, de uma classe social baixa, mas aprenderam. Todos aprenderam. Os filhos das famílias mais abastadas tinham expressão na sociedade, tinha umas famílias que tinham mais. Influência política, não exerciam, econômica, sim. Eram pais muito dedicados, sabe? E eles primavam muito pelo saber dos meninos, porque queriam que eles estudassem e seguissem alguma carreira (profissional). Eles exerciam influência cultural e econômica.*

COSTA: O que era estar alfabetizado no período de 1960 a 1971? Ser alfabetizado, nesse período, era importante? Por quê?

RIBEIRO: *Estar alfabetizado, de 1960 a 1971 significava... Deixe-me ver... Não estou tendo as palavras... Uma que eles achavam importante, né? E quando eles aprendiam ler... Ai, gente! Era uma coisa, sabe? Eles agitavam a sala e queriam saber de tudo, queriam saber mais. Era isso! Para a criança, ser alfabetizada era muito importante. Quando eles estavam alfabetizados, eles eram convidados, sabe? Eles eram convidados para participar até em outro “Grupo”. Nas festinhas, eles “se achavam”. Era importante. Eles se destacavam.*

COSTA: Para a sua vida profissional e pessoal, o que significou ser alfabetizadora nesse período? Que marcas a alfabetização deixou em sua vida?

RIBEIRO: *Ser alfabetizadora, nesse período, significou muita coisa. Eu fui valorizada na cidade. Eu me senti importante, sabe? Por que todo mundo... os pais, a família toda conhecia a gente e elogiava... Então, eu achava importante, né? Você (entrevistador) sai na rua, todo mundo te conhece. Eu saio aqui, todo mundo me conhece. Hoje, os meus ex-alunos, muitos chegam. Se eu estou no supermercado, em qualquer lugar... eles vêm me cumprimentar. Contar alguma coisa... contar sobre os filhos... Eu acho muito importante.*

Ser alfabetizadora deixou muitas marcas na minha vida: como é bom ser professora... como é bom saber que o ser humano aprendeu [ler e escrever], que nós que ensinamos, gente... É bonito demais, não é? Eu acho muito importante... E saber que a pessoa, hoje, tem um bom emprego, é um profissional íntegro! Isso eu acho importantíssimo. Porque eu olho meus alunos aqui, e vejo que eles são pessoas boas, pessoas que tiveram, em casa, os pais foram... com energia, mas com bondade, ensinaram. Ensinaram o que é educação. Incentivaram eles [os

filhos] também para ser alguém na vida, porque se não souber (ler e escrever), não é ninguém, né?

Anexo A – Lei Municipal nº 1.376/1992

	PREFEITURA MUNICIPAL DE ARCOS
	ESTADO DE MINAS GERAIS
	Procuradoria
<p>APROVADO Sala das Sessões, em 17/02/92 Presidente da Câmara Municipal - Arcos - MG</p>	<p>LEI Nº 1376</p>
	<p>APROVADO Sala das Sessões, em 24/02/92 Presidente da Câmara Municipal - Arcos - MG</p>
<p>Institui o Arquivo Público Municipal e contém outras disposições:</p>	
<p>FAÇO SABER que o Povo de Arcos, do Estado de Minas Gerais, por seus representantes na Câmara Municipal decreta e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei:</p>	
<p>ART. 1º - Fica instituído o "ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL", vinculado ao Departamento Municipal de Educação e Cultura.</p>	
<p>ART. 2º - O Arquivo Público Municipal, a ser instalado nas dependências do Centro Cultural, terá como objetivo assegurar o processo de desenvolvimento global da comunidade, e de forma especial procurará:</p>	
<p>I - proporcionar a preservação da memória do Município, promovendo a defesa do patrimônio histórico de Arcos;</p>	
<p>II - propiciar de forma democrática o acesso da população aos seus acervos, através de pesquisas e da participação em programas e projetos desenvolvidos com vistas a uma integração dos cidadãos, aliando a atualidade ao passado histórico do Município;</p>	
<p>III - oferecer perspectivas de operacionalidade da instituição no campo da preservação, transformação e ação que possam revelar ao povo as suas divisas referenciais e proporcionar-lhe meios de preservá-las e defendê-las.</p>	
<p>ART. 3º - A operacionalização do Arquivo Público Municipal se dará em forma de núcleo ou seção inserida no contexto da competência administrativa do Departamento Municipal de Educação e Cultura, a quem caberá designar, de seus respectivos quadros, os servidores indispensáveis ao seu</p>	

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARCOS
ESTADO DE MINAS GERAIS

1ª **APROVADO** Procuradoria *2ª e 3ª* **APROVADO**

Sala das Sessões, em *17/02/92* Sala das Sessões, em *24/02/92*

[Assinatura] Presidente da Câmara Municipal - Arcos - MG *[Assinatura]* Presidente da Câmara Municipal - Arcos - MG

efetivo funcionamento.

PARÁGRAFO ÚNICO - Na busca da efetiva atuação e funcionamento do Arquivo Público Municipal, todos os organismos da Prefeitura terão sua parcela de contribuição e responsabilidade, sempre que convocados pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura, podendo este também empreender gestões junto a entidades públicas e privadas, objetivando a plena consolidação de seus fins.

ART. 4º - No prazo de 45 (quarenta e cinco) dias da presente Lei o Poder Executivo baixará decreto regulamentando as atividades e funcionamento do Arquivo Público Municipal, cabendo ao Chefe do Departamento Municipal de Educação e Cultura assessorá-lo nesse mister.

ART. 5º - As despesas decorrentes da aplicação desta Lei, inclusive com pessoal, correrão por conta de dotações próprias consignadas anualmente ao Departamento Municipal de Educação e Cultura.

ART. 6º - Revogam-se as disposições contrárias.

ART. 7º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de Arcos, 26 de fevereiro de 1992.

[Assinatura]
Roberto Dias de Carvalho
Vice Prefeito

[Assinatura]
Terezinha de Sousa Bernardes
Terezinha de Sousa Bernardes
Secretária I - Gabinete

VISTO: *[Assinatura]*

Anexo B – Sugestões para trabalhar com fontes documentais

1	Conhecer a origem dos documentos (estudar o funcionamento da máquina administrativa para entender o contexto de produção dos documentos).
2	Descobrir onde se encontram os papéis que podem ser úteis para a pesquisa.
3	Preparar-se para enfrentar as condições de trabalho do arquivo escolhido.
4	Localizar as fontes no arquivo com base em instrumentos de pesquisa e investigações adicionais, munido de muita paciência.
5	Usar luvas, máscara e avental no contato direto com os documentos.
6	Manusear os papéis com cuidado, respeitando seus limites. Trabalhar com lupa de aumento e régua leve. Colocar sob o documento frágil uma folha de papel sulfite.
7	Manter os documentos guardados na ordem encontrada.
8	Assenhorear-se da caligrafia e das formas de escrita do material. Se for o caso, aprender paleografia.
9	Aprender e aprimorar-se em técnicas de levantamento, seleção e anotação do que é interessante e de registro das referências das fontes para futura citação.
10	Observar as regras existentes para transcrições e edições. Anotar a referência do documento transcrito e indicar todos os dados que permitam identificá-lo. Diferenciar com rigor o texto não copiado do texto cuja leitura foi impossível. Se o documento for extenso, devem-se registrar as mudanças de página, indicando a numeração, quando existente, ou indicando a folha (frente e verso) em questão.
11	Trabalhar com número adequado de casos que garantam margem aceitável de segurança para fazer afirmações, especialmente de caráter quantitativo e generalizante.
12	Contextualizar o documento que se coleta (entender o texto no contexto de sua época, inclusive o significado das palavras e das expressões empregadas).
13	Estar atento às medidas utilizadas por quem produziu o documento, assim como a seus critérios, vieses e problemas de identificação de pessoas.
14	Cruzar fontes, cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências.

Fonte: Bacellar (2008, p. 72)

Anexo C – Autorização da instituição coparticipante

E. E. "Yolanda Jovino Vaz" - R.O.4.O.C.3

Decreto: 11.604 de 08/10/34 S.E.E.M.G

Praça Floriano Peixoto, 22

Tel.: (37) 3351-1542 - Arcos - MG

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE ESCOLA ESTADUAL YOLANDA JOVINO VAZ

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “Alfabetização no Grupo Escolar “Yolanda Jovino Vaz”: a história da língua escrita na década de 1960” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante 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 o pesquisador Júlio Resende Costa realizar a seguinte etapa na Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz, antigo Grupo Escolar “Yolanda Jovino Vaz”: visitar as dependências da escola, ter acesso ao seu arquivo e aos documentos referentes ao período compreendido entre 1960-1971. Os documentos compreendem relatórios, diários de classe, livro de matrícula, atas de reuniões, atas de resultado final, livro de ocorrências e advertências, inventário, correspondências oficiais, publicações do Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, fotografias, mobiliário, livros, cartilhas, materiais didáticos e equipamentos circunscritos no período abordado pela pesquisa (1960-1971) e que serão úteis à pesquisa, utilizando-se da infraestrutura desta instituição.

HÉLIO BORGES

Diretor

Escola Estadual Yolanda Jovino Vaz

Arcos, 06 de março de 2020.

Hélio Borges
MaSP 1 002 490-9 Diretor
Nomeado MG 29/06/2019

Anexo D – Ata da sessão de inauguração da Comarca de Arcos

ATA da Sessão inaugural da COMARCA DE ARCOS, desmembrada da de Formiga, Estado de Minas Gerais.

Às catorze (14) horas, precisamente, do dia seis (6) de junho de mil novecentos e cinquenta (1950), no edifício do Forum, nesta cidade de Arcos, sob a presidência do Exm^o. Sr. Dr. Antônio Bráulio de Vilhena Júnior, M. M. Juiz de Direito da Comarca de Formiga, presente o Exm^o. Sr. Dr. José de Magalhães Pinto, D. D. Secretário das Finanças do Estado de Minas Gerais, por si e como representante do Exm^o Sr. Dr. Milton Soares Campos, D. D. Governador de Minas,—reuniram-se em sessão solene as autoridades e pessoas gradas abaixo designadas e ao fim desta assinadas, além de numerosa assistência, para o fim de se instalar ou inaugurar a Comarca de Arcos, dando assim cumprimento ao decreto estadual n^o. 3297, de 29 de maio transato, publicado no «Minas Gerais» de 30 do mesmo mês, e que fixou esta data para o ingresso desta comarca como parte integrante do quadro judiciário do Estado, criada pela lei n^o. 3365 de 27 de dezembro de 1948. Aberta a sessão e de pé t^oda a assistência, foi ouvido o Hino Nacional, executado pelas corporações musicais «S. Vicente Ferrer» de Formiga, e «Nossa Senhora do Carmo» desta cidade, seguindo-se uma vibrante salva de palmas. O Sr. Presidente, ainda de pé a assistência, pronuncia, então, em voz clara e pausada, as palavras inaugurais, declarando instalada a comarca de Arcos, nos termos do sobredito decreto, que vai adiante integralmente transcrito. Em seguida, e automaticamente, por força da Lei de Organização Judiciária em vigor, passou o cidadão João Divino do Nascimento, na qualidade de primeiro Juiz de Paz de Arcos, presente, a exercer as funções de Juiz de Direito da nova entidade judiciária, desmembrada da de Formiga. Prolongadas salvas de palmas aplaudiram e festejaram êsse momento solene. Sentando-se em seguida a mesa e a assistência, o Exm^o. Dr. Antônio Bráulio de Vilhena Júnior passou a presidência dos trabalhos ao Exmo. Sr. Dr. José de Magalhães Pinto, que deu a palavra ao Revmo. Pe. Geraldo Mendes de Vasconcelos, vigário desta paróquia, que proferiu expressiva oração alusiva aos fins e ao sentido da solenidade, sendo calorosamente aplaudido. Seguiram-se-lhe com a palavra os Snrs. Jarbas Ferreira Pires, Humberto Soraggi Filho,

buições que lhe confere o artigo 6º. do decreto-lei n. 1630, de 15 de Janeiro de 1946, e considerando que foram cumpridas pela Municipalidade de Arcos com as exigências constantes dos artigos 3º., § 2º. e 4º., § 4º, do citado decreto lei, mediante doação ao Estado de prédios para Fórum e para Prisão Pública e Quartel do destacamento Policial, remodelados de acôrdo com plantas aprovadas pela Secretaria de Viação e Obras Públicas, Decreta:»

«Art. 1º.—Fica marcado o dia 6 de junho do corrente ano para instalação da Comarca de Arcos, criada pela Lei n. 336, de 27 de Dezembro de 1948».

«Art. 2º.—Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Mando, portanto, a tôdas as autoridades, a quem o conhecimento e execução dêste decreto pertencer, que o cumpram e façam cumprir, tão inteiramente como nêle se contém.»

«Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 29 de Maio de 1950».

Ass.) *Milton Soares Campos. Pedro Aleixo.*

Eu, Trajano Vieira de Faria, funcionando como secretário, escrevi esta ata que foi lida ao fim da sessão solene, cuja realização aqui se registra

Cidade de Arcos, seis (6) de junho de mil novecentos e cinquenta (1950) ass)—Antônio Bráulio de Vilhena Júnior, Pe. Geraldo Mendes, José de Magalhães Pinto, J. Baeta Vianna, Paulo Campos Guimarães, José Justino Rodrigues Nunes, Temístocles Barcelos, Affonso Ferreira Paulino, Luiz Fernandes de Souza, Carlos de Faria Tavares, Plauto Silva Araujo, Antônio Noronha, José Adolfo Pereira, José Mezencio, Guerra Barreiros, Geraldo Faria, Vicente de Paulo Vaz, José Geraldo da Silva, Dr. Affonso Henrique Braga, Dr. Henrique Braga, Dr. Mário de Castro, Cristovam de Faria, Zélia Coelho dos Santos, Helena Maria da Silva, Rosa Gontijo de Faria, Jose Emmanuel Rodarte, Oscar da Silva, José Vicente da Silva, Laura Guedes, Antônio Vaz da Silva, Trajano Vaz da Silva, Dr. Alderico Nogueira, Alberico Salazar Filho, Orozimbo Gomes de Almeida, Edison Fonsêca, Antônio Fonsêca Júnior, Luiz Teixeira Malta, Homero Pires Gontijo, Araçari Pires Soraggi, Francisco de Melo Carvalho, Adolfo Alves, Florêncio Rodrigues Nunes Sobrinho, Francisco Ribeiro do Valle, Moacir Dias de Carvalho, João Divino do Nascimento, João Pedro Alves, José Miguel Fernandes, Carnot Rodarte, Geralda Salvador Rodarte, Gerson Frias, Pedro Gonçalves de Moraes, Elmo Pires Soraggi, Jayme Alves Faria, Pedro de Alcântara, José Martins Ramos, Ruy Freitas, José Valadão de Melo Sobrinho, Nestor Gonçalves Barbosa, José Teodoro Alvares Gontijo, Aderbal Teixeira de Amorim, Rosa Gontijo de Amorim, Gláucio Gontijo de Amorim, Antônio Gontijo de Amorim, Nini de Oliveira Amorim, Nélia Maria, Hilda Fernandes, José Vieira da Cunha Primo, Antônio Rodrigues Vieira, Aristides Pereira, José Antônio Baliza, Marieta C.

Anexo E – TCLE de Vicentina de Oliveira Vaz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Alfabetização no Grupo Escolar “Yolanda Jovino Vaz”: a história da língua escrita na década de 1960”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Dra. Sônia Maria dos Santos (Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia) e Professor Ms. Júlio Resende Costa (Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia).

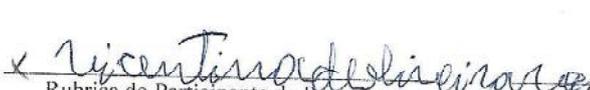
Nesta pesquisa, estamos buscando analisar as tendências pedagógicas que orientaram as práticas de alfabetização no Grupo Escolar “Yolanda Jovino Vaz”, entre 1960 e 1971, bem como identificar quais foram os materiais didáticos utilizados pelas professoras e quais foram suas estratégias de ensino quanto à leitura e à língua escrita.

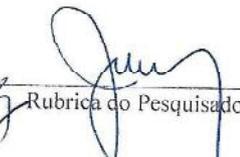
O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será recolhido pelo pesquisador Júlio Resende Costa entre os dias 02 e 31 de março de 2020. O pesquisador irá até a sua residência, no período informado acima e no horário que lhe for mais conveniente, para recolher o referido TCLE. A partir da data em que recebeu este termo, foi informada sobre a pesquisa e teve todas as dúvidas respondidas pelo pesquisador, você terá até o dia 01/03/2020 para decidir se deseja participar ou não da pesquisa.

Na sua participação, você deverá responder, oralmente, uma entrevista, a ser realizada com o pesquisador, em data, horário e local que forem mais convenientes a você. A entrevista terá duração aproximada de 01 (uma) hora, abordará questões sobre sua prática pedagógica na escola, recursos didáticos que eram utilizados e suas estratégias para ensinar a leitura e a escrita aos alunos. A entrevista será gravada e fotografada, mas após a transcrição da gravação para o texto escrito, ela será totalmente desgravada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso haja necessidade de seu deslocamento para realização da entrevista, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa e, se a entrevista tiver duração superior a duas horas, um lanche será oferecido gratuitamente ao participante.

Os riscos apresentados pela execução da entrevista oral são dois: 1) Diante de alguma pergunta, você pode se sentir comovida ao relembrar momentos tristes ou alegres que marcaram sua trajetória profissional no Grupo Escolar “Yolanda Jovino Vaz”; 2) Diante de uma determinada pergunta, você poderá se sentir constrangida para respondê-la.


Rubrica do Participante da Pesquisa


Rubrica do Pesquisador

Para minimizar esses riscos, o pesquisador procurará manter um clima de confiança e diálogo, respeitando as emoções da entrevistada. Caso aconteça alguma complicação médica e/ou psicológica durante a entrevista, o pesquisador se responsabilizará pelo encaminhamento da entrevistada ao serviço de saúde adequado, assumindo o ônus do atendimento.

Os principais benefícios decorrentes desta pesquisa são: 1) contribuir para a construção da história da alfabetização do município de Arcos, do Estado de Minas Gerais e, sobretudo, com a história da alfabetização do Brasil; 2) reunir elementos importantes para a compreensão da trajetória teórico-metodológica da alfabetização em Arcos e em Minas Gerais e as tendências pedagógicas que orientaram sua prática na década de 1960.

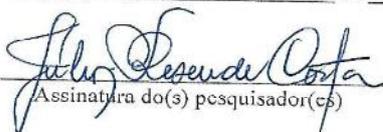
Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

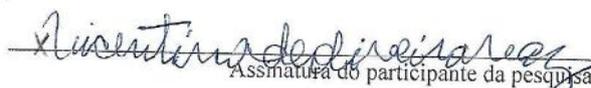
Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Júlio Resende Costa pelos telefones (37) 3351-2620, na Rua Jarbas Ferreira Pires, 217, Centro, Arcos – MG, ou (37) 3352-1245 e (37) 3351-3700, no Centro Estadual de Educação Continuada Monsenhor Geraldo Mendes Vasconcelos, localizado à Rua Messias Macedo, nº 580, sala 04, Centro, Arcos – MG.

Você poderá também entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Avenida João Navês de Ávila, nº 2.121, Bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, CEP 38408-100, telefone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

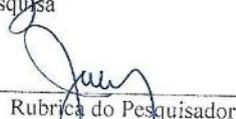
Uberlândia, 21 de outubro de 2019.


Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.


Assinatura do participante da pesquisa

Rubrica do Participante da Pesquisa


Rubrica do Pesquisador

Anexo F – TCLE de Marília de Carvalho Ribeiro

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “Alfabetização no Grupo Escolar “Yolanda Jovino Vaz”: a história da língua escrita na década de 1960”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Dra. Sônia Maria dos Santos (Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia) e Professor Ms. Júlio Resende Costa (Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia).

Nesta pesquisa, estamos buscando analisar as tendências pedagógicas que orientaram as práticas de alfabetização no Grupo Escolar “Yolanda Jovino Vaz”, entre 1960 e 1971, bem como identificar quais foram os materiais didáticos utilizados pelas professoras e quais foram suas estratégias de ensino quanto à leitura e à língua escrita.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será recolhido pelo pesquisador Júlio Resende Costa entre os dias 02 e 31 de março de 2020. O pesquisador irá até a sua residência, no período informado acima e no horário que lhe for mais conveniente, para recolher o referido TCLE. A partir da data em que recebeu este termo, foi informada sobre a pesquisa e teve todas as dúvidas respondidas pelo pesquisador, você terá até o dia 01/03/2020 para decidir se deseja participar ou não da pesquisa.

Na sua participação, você deverá responder, oralmente, uma entrevista, a ser realizada com o pesquisador, em data, horário e local que forem mais convenientes a você. A entrevista terá duração aproximada de 01 (uma) hora, abordará questões sobre sua prática pedagógica na escola, recursos didáticos que eram utilizados e suas estratégias para ensinar a leitura e a escrita aos alunos. A entrevista será gravada e fotografada, mas após a transcrição da gravação para o texto escrito, ela será totalmente desgravada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso haja necessidade de seu deslocamento para realização da entrevista, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa e, se a entrevista tiver duração superior a duas horas, um lanche será oferecido gratuitamente ao participante.

Os riscos apresentados pela execução da entrevista oral são dois: 1) Diante de alguma pergunta, você pode se sentir comovida ao relembrar momentos tristes ou alegres que marcaram sua trajetória profissional no Grupo Escolar “Yolanda Jovino Vaz”; 2) Diante de uma determinada pergunta, você poderá se sentir constrangida para respondê-la.

x 
 Rubrica do Participante da Pesquisa


 Rubrica do Pesquisador

Para minimizar esses riscos, o pesquisador procurará manter um clima de confiança e diálogo, respeitando as emoções da entrevistada. Caso aconteça alguma complicação médica e/ou psicológica durante a entrevista, o pesquisador se responsabilizará pelo encaminhamento da entrevistada ao serviço de saúde adequado, assumindo o ônus do atendimento.

Os principais benefícios decorrentes desta pesquisa são: 1) contribuir para a construção da história da alfabetização do município de Arcos, do Estado de Minas Gerais e, sobretudo, com a história da alfabetização do Brasil; 2) reunir elementos importantes para a compreensão da trajetória teórico-metodológica da alfabetização em Arcos e em Minas Gerais e as tendências pedagógicas que orientaram sua prática na década de 1960.

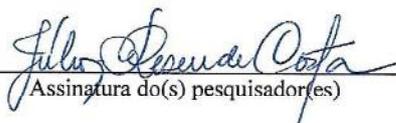
Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Júlio Resende Costa pelos telefones (37) 3351-2620, na Rua Jarbas Ferreira Pires, 217, Centro, Arcos – MG, ou (37) 3352-1245 e (37) 3351-3700, no Centro Estadual de Educação Continuada Monsenhor Geraldo Mendes Vasconcelos, localizado à Rua Messias Macedo, nº 580, sala 04, Centro, Arcos – MG.

Você poderá também entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Avenida João Naves de Ávila, nº 2.121, Bloco A, sala 224, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, CEP 38408-100, telefone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

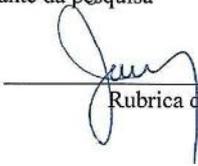
Uberlândia, 24 de outubro de 2019.


Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

x 
Assinatura do participante da pesquisa

Rubrica do Participante da Pesquisa



Rubrica do Pesquisador

Anexo G – Aprovação do projeto de pesquisa no CEP-UFU



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de leitura e escrita para a infância sessentista no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (Arcos, Minas Gerais, 1961-1971)

Pesquisador: Sônia Maria dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31074619.4.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.138.335

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas que os pesquisadores apresentaram às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 4.065.540, de 02 de Junho de 2020.

Trata-se de um projeto de pesquisa que se propoe a examinar as tendencias pedagogicas que orientaram as praticas de alfabetizacao no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, de Arcos, Minas Gerais periodo de 1961 a 1971.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar, analisar e compreender a razão pela qual determinados recursos didáticos e estratégias metodológicas foram utilizados pelas professoras alfabetizadoras ao ensinar a leitura e a escrita a seus alunos.

Objetivo Secundário:

a) Pesquisar a história da alfabetização no Brasil e em Minas Gerais;b) Investigar os condicionantes históricos que permitiram ao governo republicano organizar a educação primária pública;c) Analisar a gênese, organização, consolidação e disseminação dos grupos escolares;d) Conceituar alfabetização;e) Apresentar o município de Arcos e a inserção do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco *1A*, sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.138.335

no espaço público;f) Identificar as práticas de ensino da leitura e da escrita no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz;g) Verificar o método de alfabetização utilizado pelas professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o protocolo:

Riscos: A execução desta pesquisa apresenta os seguintes riscos: a) Em algum momento da entrevista oral, as professoras alfabetizadoras poderão ficar comovidas ao relembrares momentos tristes ou alegres que marcaram sua trajetória no grupo escolar;b) Diante de uma determinada pergunta, as professoras poderão se sentir constrangidos para respondê-la. Para reduzir as consequências dos riscos da pesquisa, os pesquisadores farão questionamentos que se relacionam diretamente com o objeto e os problemas desta investigação. Dessa forma, não será feita nenhuma pergunta que se relacione com a vida pessoal dos participantes. Ainda no intuito de minimizar os riscos da pesquisa, os pesquisadores omitirão qualquer informação ou dado que possa identificar os participantes do estudo ao divulgar os resultados do estudo. Os participantes não serão identificados por seus nomes civis, por isso os pesquisadores utilizarão pseudônimos ou siglas que não permitirão identificar quem são os entrevistados.

Benefícios: Esta pesquisa contribuirá para a construção da história da alfabetização do município de Arcos, do Estado de Minas Gerais e, sobretudo, com a história da alfabetização do Brasil. Conhecer e analisar a trajetória do fenômeno educativo é imprescindível para tentar compreender as escolhas e os modos em que língua escrita foi ensinada entre 1961 e 1971. Essa compreensão requer, com certeza, um grande esforço de reflexão e análise contextualizada do período histórico em que este estudo se pretende construir. Enquanto processo social inerente à humanidade, conhecer a história da educação é conhecer a própria história do homem, seu modo de pensar e de produzir conhecimento em um determinado tempo, contexto e tendência pedagógica. Ao conhecer a história da educação do homem, este trabalho poderá reunir elementos importantes para a compreensão da trajetória teórico-metodológica da alfabetização em Arcos, em Minas Gerais e no Brasil, bem como as tendências pedagógicas que orientaram sua prática. Os participantes da pesquisa poderão se beneficiar do estudo porque terão a oportunidade de revelar suas práticas pedagógicas e contribuições que deram para o processo de alfabetização das crianças que estudaram no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, entre 1961 e 1971, bem como sua colaboração para a história da construção da leitura e da escrita no município de Arcos, no estado

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.138.335

de Minas Gerais e no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de cunho histórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 4.065.540, de 02 de Junho de 2020, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto. O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Junho de 2021.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Junho de 2022.

* Tolerância máxima de 06 meses para atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.138.335

do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1188217.pdf	24/06/2020 13:48:30		Aceito
Outros	SolucaoPendencias.pdf	24/06/2020 13:48:01	Sônia Maria dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoAdequado.pdf	24/06/2020 13:47:04	Sônia Maria dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLEProfessorasNovo.pdf	24/06/2020 13:43:09	Sônia Maria dos Santos	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.138.335

Ausência	TCLEProfessorasNovo.pdf	24/06/2020 13:43:09	Sônia Maria dos Santos	Aceito
Outros	TermoCompromissoEquipeExecutora.pdf	27/04/2020 17:08:42	Sônia Maria dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa.pdf	07/04/2020 18:21:44	Sônia Maria dos Santos	Aceito
Outros	LinkLattesPesquisadores.docx	07/04/2020 18:18:27	Sônia Maria dos Santos	Aceito
Outros	AutorizacaoInstituicaoParticipante.pdf	07/04/2020 18:14:55	Sônia Maria dos Santos	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	07/04/2020 18:09:25	Sônia Maria dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	31/01/2020 19:35:23	Sônia Maria dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessoras.pdf	16/10/2019 13:57:57	Sônia Maria dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 06 de Julho de 2020

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)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br