

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro



MEMORIAL DESCRITIVO PARA PROMOÇÃO À CLASSE DE PROFESSORA
TITULAR DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR

Ituiutaba-MG
Outubro de 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

PUXANDO FIOS DA MEMÓRIA: A INVENÇÃO DE UMA
PROFESSORA PESQUISADORA
MEMORIAL DESCRITIVO PARA PROMOÇÃO À CLASSE DE PROFESSORA
TITULAR DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR

Memorial apresentado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos exigidos para Promoção da Classe de Professora Associada IV para a Classe de Professora Titular da Carreira de Magistério Superior, conforme a portaria do Ministério da Educação 982 – 3 out. 2013 – e a resolução 3 – 9 jun. 2017 – do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia.

Ituiutaba, MG
Outubro de 2022

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

R484p
2022 Ribeiro, Betânia de Oliveira Laterza,
 Puxando fios da memória [recurso eletrônico] : a invenção de uma
 professora pesquisadora / Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. - 2022.

 Memorial Descritivo (Promoção para classe E - Professor Titular) -
 Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Ciências Humanas do
 Pontal.

 Modo de acesso: Internet.

 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5042>

 Inclui bibliografia.

 1. Educação. I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de
 Ciências Humanas do Pontal. II. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Diretoria do Instituto de Ciências Humanas do Pontal
Rua 20, nº 1600 - Bairro Tupã, Ituiutaba-MG, CEP 38304-402
Telefone: (34) 3271-5247 - ich@pontal.ufu.br e dirichpo@pontal.ufu.br



ATA

ATA DA COMISSÃO ESPECIAL AVALIADORA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DE MEMORIAL INÉDITO DA PROFESSORA BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO, COMO REQUISITO PARA PROMOÇÃO À CLASSE DE PROFESSOR TITULAR DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.

Em 11 de novembro de 2022, às 14h45, no Auditório I do *campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, teve início a defesa pública de memorial da professora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, como requisito para promoção à classe de Professor Titular. Participaram os membros da Comissão Especial, aprovada pelo Conselho do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, por meio da Decisão Administrativa CONICHPO nº 56/2022 (SEI nº 3978992) e designada Portaria DIRICHPO nº 82, de 05 de outubro de 2022 (SEI nº 3979084), a saber: Prof. Dr. José Carlos Souza Araujo - Presidente (UFU); Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha (UDESC); Profa. Dra. Elizabeth Farias da Silva (UFSC); e Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado (UEM). O Presidente da Comissão deu início aos trabalhos cumprimentando os demais membros da Comissão Especial, a candidata e os demais presentes. Na sequência, a palavra foi concedida à professora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, que fez a exposição de seu memorial. A seguir, cada um dos membros da Comissão Especial arguiu a professora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. Finalizada a fase da arguição, a Comissão Especial, em sessão secreta, considerou a candidata **aprovada à promoção à classe de Professor Titular**. Nada mais havendo a tratar, os trabalhos foram encerrados às 17h50min e a presente ata foi lavrada por mim, José Carlos Souza Araujo, Presidente da Comissão Especial. Após lida e aprovada pela Comissão Especial, a ata será assinada por todos os seus membros.

Prof. Dr. José Carlos Souza Araujo - Presidente (UFU)

Profa. Dra. Elizabeth Farias da Silva (UFSC)

Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado (UEM)

Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)



Documento assinado eletronicamente por **José Carlos Souza Araujo, Usuário Externo**, em 16/11/2022, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Teresa Santos Cunha, Usuário Externo**, em 16/11/2022, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Farias da Silva, Usuário Externo**, em 17/11/2022, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina Gomes Machado, Usuário Externo**, em 17/11/2022, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4070319** e o código CRC **17387575**.

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO

AVALIADORES EXTERNOS

TITULARES

Maria Cristina Gomes Machado
Universidade Estadual de Maringá, PR

Elizabeth Farias da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina



MEMBRO TITULAR INTERNO
Presidente da Comissão

José Carlos Souza Araujo
Universidade Federal de Uberlândia

SUPLENTES

Externa

Selva Guimarães Fonseca
Universidade de Uberaba, MG

Interno

Wenceslau Gonçalves Neto
Universidade Federal de Uberlândia

AGRADECIMENTOS

Desafio grande foi escrever um memorial. Desafio maior é agradecer a todas as pessoas que fizeram parte de minha trajetória de vida como educadora.

Agradeço a meus avós maternos, Epaminondas e Maria Divina, que me ensinaram o gosto pelas leituras e pelas histórias. À noite, meu avô fazia-me dormir, contando histórias infantis. Minha avó apostou em meu futuro, incentivando-me a ir estudar fora, em busca dos caminhos da Universidade.

Agradeço a meu esposo, Idenir de Souza Ribeiro, amor de minha vida, companheiro, parceiro, cúmplice.

Agradeço a meu filho, Matheus de Oliveira Laterza Ribeiro, razão de meu viver, de minhas lutas por uma vida melhor e de minhas conquistas.

Agradeço à minha nora, Tauana Bernardes Leone, pelo exemplo de mulher guerreira e dedicada a tudo que se propõe a conquistar.

Agradeço à minha sogra, Maria Anália Souza Ribeiro, que, motivada a nos ver felizes, sempre rezou por toda a família e dedicou-me tempo e atenção durante minha trajetória acadêmica.

Agradeço a meus pais, Germano Laterza e Neiva Marilla Leite de Oliveira Laterza que, além de me oferecerem a oportunidade de estudar, deram-me apoio e amor incondicional, oportunizando-me alçar os voos necessários.

Agradeço a meus irmãos, Mércia de Oliveira Laterza Arantes e Marcos de Oliveira Laterza, por sempre estarem presentes em minha vida.

Agradeço a meus cunhados Fábio Macedo Silva Ribeiro, Marco Aurélio Arantes e Silvana Silva Ribeiro, pela atenção à nossa família e pelo carinho e apoio, em minha caminhada.

Agradeço a meus sobrinhos queridos, Isabella Drumond Oliveira Laterza Alves e Fausto Amador Alves Neto, Rodrigo Borges Laterza, Sofia Laterza Arantes Pileggi, Rafael Pileggi Calegarini, Arthur Laterza Arantes e Nikolly Macedo Ribeiro, que, como filhos, alegam minha vida com amoroso convívio.

Agradeço à tia Alciene Ribeiro Leite de Oliveira, que esteve presente comigo no final deste memorial, dando-me forças e conselhos que nortearam o fortalecimento da fé.

Agradeço à minha amiga de infância, Maria de Fatima Dias Araujo, que, com admiração por meus esforços acadêmicos, presenteou-me com sua fraterna sinceridade.

Agradeço à querida amiga, Dalva Muniz, que sempre me incentivou, desde os tempos da FEIT/UEMG, a conquistar novos caminhos.

Agradeço à minha comadre e colega Lúcia de Fátima Valente, pela preciosa amizade.

Agradeço, em especial, ao professor José Carlos Souza Araujo por ter participado de todas as bancas de mestrado e de doutorado de meus orientandos e orientandas, ao longo de minha trajetória acadêmica. Igualmente, agradeço aos professores do Núcleo de Pesquisa, Décio Gatti, Carlos Henrique de Carvalho, Armino Quillici Neto, Sauloéber Társio de Souza, Geraldo Inácio Filho, Humberto Aparecido de Oliveira Guido, Márcio Danelon, Raquel Discini de Campos, Romana Isabel Brázio Valente Pinho, Selmo Haroldo de Resende, Sônia Maria dos Santos, Wenceslau Gonçalves Neto, Rafaela Rabelo e aos colegas da linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação, pela colaboração e pela oportunidade do aprendizado.

Agradeço à Maria Helena Araujo, amiga tão preciosa que a vida me presenteou. Obrigada pelo apoio imensurável às minhas atividades acadêmicas e pessoais.

Agradeço à estimada amiga Elizabeth Farias da Silva que conheci nos corredores da Universidade de São Paulo, e que na sala de aula a ilustre aluna discutia com sabedoria as teorias da educação junto a seu mestre Moacir Gadotti, quantas saudades daquele tempo, mas que foi através dele que formamos uma grande parceria na trajetória da vida e da pesquisa. Com você aprendi a ser pesquisadora, compartilhando conhecimentos e parcerias. Você é uma dádiva que a vida me proporcionou.

Agradeço à Roberta Leone e à Ana Lúcia, pelos belos trabalhos de arte entregues à Comissão Especial de Avaliação, como mimo.

Agradeço às queridas orientandas Palloma Victoria Nunes e Silva e Brenda Maria Dias Araújo, pela preciosa colaboração neste memorial, ajudando-me a separar as fotos, jornais, na imensidão dos documentos guardados nos meus longos anos de docência. Pudemos juntas nesse mergulho histórico compartilhar e permitir que meu mundo interno pudesse se manifestar por intermédio das conversas e das histórias de formação docente que reapareceram e foram ressignificadas, trazendo as minhas memórias e as memórias coletivas. Foi uma lição conjunta da formação docente. Foi lindo ver vocês iniciando a trajetória da docência envolvendo comigo nesse mergulho de revisitação e leitura ao passado tão produtivo e significativo da minha vida.

Agradeço à Comissão Especial de Avaliação, composta pelos professores doutores: Prof. Dr. José Carlos Souza Araujo – Universidade Federal de Uberlândia; Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha – Universidade do Estado de Santa Catarina; Profa. Dra. Elizabeth Farias da Silva – Universidade Federal de Santa Catarina; Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado – Universidade Estadual de Maringá; Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto – Universidade Federal de Uberlândia; Profa. Dra. Selva Guimarães Fonseca – Universidade de Uberaba. Tenho convicção de que, nas trilhas da vida, algumas vias ficaram nas incertezas. Tive avanços, descobertas, frustrações e, por vezes, conquistas. Em todos os momentos, não estive só. Muitas pessoas fizeram parte de minha trajetória, ao longo da jornada, tornando os caminhos percorridos mais tranquilos e, nas horas mais difíceis, amparando-me em meus estudos dedicados ao campo da História da Educação.

Agradeço aos colegas do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, de quem me orgulho por participarmos de sua construção em uma perspectiva freireana.

Agradeço aos discentes, docentes e técnicos da Universidade Federal de Uberlândia e da Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais, que, de alguma forma, participaram de minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos colegas do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, especialmente, a seu Presidente, Professor Dr. Marcelo Soares, pelo constante aprendizado, principalmente nas orientações e condutas em relação às discussões.

Agradeço a alunos, alunas, orientandos e orientandas de graduação e pós-graduação, que muito me ensinaram. Como bem dizia Paulo Freire, “não há docência sem discência, pois, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Agradeço a colegas, técnicos, familiares e amigos que, embora aqui não citados, estão inscritos em minha memória por terem me estendido as mãos nas horas difíceis e nos momentos em que me faltavam palavras para continuar a jornada.

Agradeço a todas as pessoas que compareceram à defesa deste memorial e para homenagear aos amigos, colegas, técnicos, discentes, abro meu memorial com registro fotográfico comemorativo dos amigos que compareceram na comemoração do dia 11 de novembro de 2022. Que todos ao lerem isso, sintam a minha gratidão!



A Idenir de Souza Ribeiro — meu esposo e companheiro dedicado; a meu filho Matheus de Oliveira Laterza Ribeiro, impossível amor maior; à minha nora Tauana Bernardes Leone — admiração, reconhecimento e respeito; à memória de meus pais, Germano Laterza e Neiva Marilla Leite de Oliveira Laterza — exemplos de vida.

RESUMO

Este memorial cumpre requisitos para promoção da classe de professor associado IV para a de professor titular, conforme portaria 982/2013 do Ministério da Educação, regulamentada pelo artigo 7 da resolução 3/2017 do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia. Para promoção na carreira, a legislação permite escolher entre um memorial de trajetória acadêmico-profissional ou uma tese inédita sobre tema de interesse. Optei pelo memorial, mesmo ciente de que seria desafiador e trabalhoso. Escrivê-lo seria uma oportunidade de dialogar com a comunidade acadêmica, no âmbito da autorreflexão sobre docência e gestão, pesquisa e extensão. Procurei que não fosse um monólogo; antes, pretendi que fosse um diálogo condutor de uma autoavaliação. Apresento minhas memórias e memórias de outras pessoas, memórias coletivas, como forma de aprendizado. Ao me posicionar em relação aos quatro pilares da universidade, tentei recompor pontos que me pareceram mais pertinentes, em aproximadamente trinta e cinco anos de atuação; sobretudo, a escuta, a observação e os não recebidos. Tudo visto como oportunidade de aprender a fazer, dos erros, acertos. Puxar fios da memória não foi tarefa fácil, mas significativa por me colocar em relação com o tempo passado e presente, para vislumbrar o futuro. A dificuldade esteve em fazer escolhas e priorizar, selecionando o que fora frustração e revés, e que hoje não é mais, dadas a maturidade e as descobertas, como professora pesquisadora. Assim, o memorial permitiu rever caminhos teórico-metodológicos, vivências, sobretudo o encontro com a história da educação e a constituição da pesquisa na área. A metodologia para construção deste memorial seguiu a resolução 3/2017. O recorte cronológico vai de fatos antecedentes a meu nascimento ao presente desta escrita de mim. De minha vida, recupero fatos pré-nascimento afeitos à educação e à minha formação escolar, do elementar ao pós-doutoral. Procurei projetar minha construção como educadora e pesquisadora sempre de prontidão para lutar por uma educação pública. Cresci com esse espírito em minha casa: meu pai — envolvido na criação e na manutenção de escola; minha mãe — diretora escolar que, nos anos 1970, empenhada em instituir salas de aula de pré-escolar e de ensino especial, sem que houvesse ainda o respaldo da lei. Encerro-o, em 2022, no fim da pandemia de covid-19 e em plena luta pela qualidade da educação pública. Em grande medida, o texto do memorial tem a forma do relato com descrição, mas não escapa ao tom reflexivo-dissertativo aqui e ali. No plano geral, estruturou-se em função dos pilares docência, gestão, pesquisa e extensão; sobretudo, da pesquisa por mim desenvolvida ao longo de quinze anos na UFU. Foram tratados em capítulos à parte, mas permeiam o memorial em quase sua totalidade, porque são instâncias vividas antes. Concluo, destacando que me sinto em condições de mais movimentos profissionais em meu projeto pedagógico-intelectual, como professora pesquisadora. Projeto que espero ter ficado delineado neste texto, mas que se guia por convictas palavras: o substantivo *esperança* e o verbo *esperançar*. São palavras cuja compreensão me veio da leitura de Paulo Freire. Esperança não se confunde com espera; esperar é ter expectativa, mas com o sentido de aguardar, de passividade. Por isso, Freire diz: esperança coaduna-se com o verbo *esperançar*: “se levantar, *esperançar* é ir atrás, *esperançar* é construir, *esperançar* é não desistir! *Esperançar* é levar adiante, *esperança* é juntar-se com outros para fazer de outro modo”. Eu digo: *esperançar é acreditar*.

Palavras-chave: Memorial Acadêmico. História. Educação. Pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Organização territorial do Triângulo Mineiro com o recorte de sesmarias	33
FIGURA 2. Planta do primeiro traçado das ruas de Ituiutaba-MG — início do século XX	36
FIGURA 3. Pedestres e cavaleiros em rua de Ituiutaba quando era Vila Platina, 1911	37
FIGURA 4. Membros da nova Câmara de vereadores de Ituiutaba e prefeito Adelino	39
FIGURA 5. Vista de Ituiutaba em 1938: centro e adjacências	39
FIGURA 6. Maquinário das Indústrias Reunidas Fazendeira no final dos anos 1940	41
FIGURA 7. Momento da inauguração do Educandário Ituiutabano, Ituiutaba, 1958	54
FIGURA 8. Registro da cerimônia de casamento de Neiva Marilla e Germano Laterza, dez. 1958	56
FIGURA 9. Colégio Santa Marcelina	57
FIGURA 10. Capa e verso da “caderneta” do Colégio Santa Marcelina, com dedicatória feita por irmã Sylvia a Neiva Laterza, 1955	59
FIGURA 11. Carta de homenagem à Neiva Marilla Leite de Oliveira Laterza, assinada por Ivanda Maia em nome de todos os professores, 1983	63
FIGURA 12. Anúncio em jornal das atividades do vereador Germano Laterza, 1963	65
FIGURA 13. De prontidão para o primeiro dia de aula do primeiro ano primário, 1967	70
FIGURA 14. Momento de formatura de quarta série no Colégio Santa Teresa, Ituiutaba 1971	71
FIGURA 15. Folha de rosto e página introdutória do livro <i>Caderno de Cultura</i> , contendo reflexões de alunas da graduação em Pedagogia sobre o trabalho de alfabetização com o método Paulo Freire, Uberaba, 1983	83
FIGURA 16. Presença da família em minha formatura em Pedagogia, Uberaba, jul. 1983	84
FIGURA 17. Certificado de vice-diretora na Escola Estadual Rotary, 1985	89
FIGURA 18. Comemoração de quinze anos de gestão de Neiva Marilla Leite de Oliveira Laterza, Escola Estadual João Pinheiro, 1987	92

FIGURA 19. Histórico do exercício da disciplina Estrutura e Religião na Escola Estadual Coronel Tônico Franco, Ituiutaba-MG, 1986-7	94
FIGURA 20. Betânia e Idenir, noiva e noivo, atentos à fala do padre na cerimônia do casamento, Ituiutaba, 23 abr. 1987	97
FIGURA 21. O filho Matheus de Oliveira Laterza Ribeiro, na comemoração de aniversário de 3 anos de idade, Ituiutaba-MG, 1992	99
FIGURA 22. Discentes da turma da pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1987	103
FIGURA 23. Folha de aprovação da banca examinadora da tese de doutorado <i>Mulheres no curso de Pedagogia: vida, sentidos e perspectivas</i> , defendida na Universidade de São Paulo, 1997	116
FIGURA 24. Folha da ata de defesa da tese de doutorado <i>Mulheres no curso de Pedagogia: vida, sentidos e perspectivas</i> , defendida na Universidade de São Paulo, 1997	117
FIGURA 25. Diploma de Honra ao Mérito concedida pela Universidade do Estado de Minas Gerais, pela obtenção do título de doutora	118
FIGURA 26. Cerimônia de homenagem na Câmara de Vereadores pela conquista do título de doutora, 1997	119
FIGURA 27. Certificado de pós-doutorado em Neurologia, Psiquiatria e Psicologia Médica pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2000	121
FIGURA 28. Colégio Nazareth, em Araçuaí, Vale do Jequitinhonha-MG, 1996	130
FIGURA 29. Cerimônia de formatura da turma do curso emergencial de Paracatu-MG	131
FIGURA 30. Exemplo de uso de pneus velhos como canteiro para o cultivo de flores, Canarana-MT	132
FIGURA 31. Declaração de participação na coordenação pedagógica de programa de capacitação docente em Minas Gerais, 1999	133
FIGURA 32. Declaração de participação na coordenação pedagógica de programa de capacitação docente em Minas Gerais, 2001	133
FIGURA 33. Turmas, tempos, professores e disciplinas do curso de capacitação docente para o polo Uberlândia	135
FIGURA 34. Ministrando atividade no PROCAP ao lado da profa. Alba Maria Ruas	136
FIGURA 35. Vans e motoristas disponíveis para transportar professores até os núcleos do programam de capacitação docente, s. d.	137

FIGURA 36. Momento de assinatura do convênio para oferta da pós-graduação em Educação - Ituiutaba, 7 abr. 2000	138
FIGURA 37. Registro de curso de capacitação para Educação de Jovens e Adultos em Conceição das Alagoas-MG, 3 mar. 2003	139
FIGURA 38. Notícia sobre trabalho em coautoria, apresentado e selecionado em encontro nacional de didática, 2002	140
FIGURA 39. Repercussão na imprensa do vestibular para o curso Normal Superior, Ituiutaba-MG, fev. 2002	142
FIGURA 40. Declaração do estado de Minas Gerais informando sobre disciplinas ministradas no mestrado em Direito, 2022	144
FIGURA 41. Notícia do jornal <i>Diário Regional</i> sobre participação em banca de mestrado em Florianópolis-SC, 2002	150
FIGURA 42. Diploma de reconhecimento profissional concedido pela Câmara de Vereadores de Ituiutaba, 1999	152
FIGURA 43. Certificado de membro da “Câmara de ciências sociais, humanas, letras e artes” da Fundação de Apoio à pesquisa do Estado de Minas Gerais, 2006	153
FIGURA 44. Certificado de consultora do Conselho Nacional de Pesquisa em associação com a Universidade Federal de Uberlândia, 2003	154
FIGURA 45. Capa do livro <i>Ensino noturno: a travessia pela esperança</i> e nota de lançamento em coluna do jornal Folha de S. Paulo, maio 1996	155
FIGURA 46. Registro de entrevista concedida ao jornal <i>O Estado de Minas</i>	156
FIGURA 47. Capa do livro <i>Primórdios da Escola Pública Republicana no Triângulo Mineiro</i>	160
FIGURA 48. Momento do lançamento do livro <i>Primórdios da Escola Pública Republicana no Triângulo Mineiro</i> , Ituiutaba, 2002	161
FIGURA 49. Chamada no <i>Diário Oficial da União</i> para processo de nomeação no cargo de professora da Universidade Federal de Uberlândia no campus Pontal, Ituiutaba-MG, ago. 2006	171
FIGURA 50. Manchetes de capa do <i>Jornal do Pontal</i> , noticiando a posse de professores para o campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2006	173
FIGURA 51. Ministro da Educação, Fernando Haddad, na cerimônia de posse de professores do campus do Pontal, em 4 de setembro de 2006, Ituiutaba-MG	174
FIGURA 52. Organização diagramática do primeiro ciclo componente da estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia no campus do Pontal	183

FIGURA 53. Organização diagramática do segundo ciclo componente da estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia no campus do Pontal	184
FIGURA 54. Organização diagramática do terceiro ciclo componente da estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia no campus do Pontal	185
FIGURA 55. Nota no <i>Diário Oficial</i> da União sobre nova designação para o cargo de coordenadora do curso de Pedagogia do campus do Pontal, após eleição em 2010	186
FIGURA 56. Professoras do curso de Pedagogia do campus do Pontal em momento da atividade “Círculo de cultura”, 2007	192
FIGURA 57. Reportagem de jornal sobre o “Círculo de cultura no campus do Pontal, Ituiutaba, 2008	193
FIGURA 58. Equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – gestão Pedagogia na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva, Ituiutaba, 2015	195
FIGURA 59. Registro documental de participação no plano de atividades para bolsistas de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, 2015	198
FIGURA 60. Plano de atividades dos bolsistas, 2015	199
FIGURA 61. Momento de palestra do professor doutor canadense Peter McLaren no campus do Pontal em associação com o curso de Pedagogia, 2012	203
FIGURA 62. Memorandos afins ao programa de mobilidade internacional de alunas do curso de Pedagogia do campus do Pontal	204
FIGURA 63. Turma do curso de Pedagogia em viagem a São Paulo, outubro de 2012	207
FIGURA 64. Relatório de viagem apresentado ao curso de Pedagogia – FACIP/UFU, 2012	208
FIGURA 65. Momento de ida para o anfiteatro e de participação na Conferência Nacional de Educação, 2014	210
FIGURA 66. Lançamento do livro <i>Sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto</i> , com direito a boneco de Paulo Freire, 2014	210
FIGURA 67. Quadro de nomes e instituições de grupo de estudos partilhados, 2022	225
FIGURA 68. Núcleo de estudos e pesquisas em fundamentos da educação	226
FIGURA 69. Grupo de estudos e pesquisas sobre a disciplina História da Educação	229
FIGURA 70. Projetos globais e o estranho. Situações locais e o diverso	218

FIGURA 71. Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas – GEPPPOE	233
FIGURA 72. Livro organizado com Sauloéber Társo de Souza, publicado em 2009, pela editora da Universidade Federal de Uberlândia	240
FIGURA 73. Livro organizado com Sauloéber Társo de Souza e José Carlos de Souza Araujo, publicado em 2012, pela editora Alínea, Campinas-SP	241
FIGURA 74. Livro organizado com Sauloéber Társo de Souza e Carlos Henrique de Carvalho, publicado em 2013, pela editora Alínea	242
FIGURA 75. Livro organizado com Sauloéber Társo de Souza e Dalva Maria de Oliveira Silva, publicado do em 2018, pela editora da Universidade Federal de Uberlândia	243
FIGURA 76. Presença de colegas da ALAMI, na posse de novos acadêmicos em 19 de setembro de 2019	246
FIGURA 77. Sessão de autógrafo em livros lançados pela ALAMI, 2022	247
FIGURA 78. Registro da 2. ^a Bienal Regional do Livro da ACLEMOD, Quirinópolis-GO, 2022	248
FIGURA 79. Momento de encerramento das atividades da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação, 2011	250
FIGURA 80. Mapa dos museus de brinquedos no Brasil	258

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Produção agrícola do município de Ituiutaba — comparação das safras de 1955 e 1967	43
TABELA 2. População rural e urbana do município de Ituiutaba	44
TABELA 3. Evolução da população urbana e rural em Ituiutaba — 1940-60	44
TABELA 4. Alfabetização em Ituiutaba em 1950	44
TABELA 5. Distribuição dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no campus Pontal	196

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Escolas urbanas de Ituiutaba — 1900-40	50
QUADRO 2. Ano de criação das escolas públicas na cidade de Ituiutaba, 1947-2007	52
QUADRO 3. Orientações de mestrado no curso de Direito da Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais, 2003-4	145
QUADRO 4. Trabalhos finais orientados na graduação em Psicologia da Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais, 2003-6	146
QUADRO 5. Orientação de monografias de final de curso de aperfeiçoamento/especialização	146
QUADRO 6. Orientações de iniciação científica, anos 2008-10	200
QUADRO 7. Orientações de iniciação científica, anos 2010	200
QUADRO 8. Orientações de trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia, anos 2010	201
QUADRO 9. Discentes do campus do Pontal – curso de Pedagogia em situação de mobilidade internacional, 2008-13	204
QUADRO 10. Orientações de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, década 2010	216
QUADRO 11. Orientações de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, década 2020	216
QUADRO 12. Orientações de doutorado, anos 2020	217
QUADRO 13. Supervisões de pós-doutorado, década de 2020	217
QUADRO 14. Participação em projetos coordenados por outros colegas	224
QUADRO 15. Participação em projetos de extensão coordenados por outros colegas	224
QUADRO 16. Projetos coordenados com grupos de pesquisa	228
QUADRO 17. Organização do trabalho docente na pós-graduação	235
QUADRO 18. Atividades de extensão na graduação em Pedagogia, campus do Pontal, anos 2010	249
QUADRO 19. Atividades de extensão na graduação em Pedagogia no campus do Pontal, envolvendo “Círculo de cultura”	250

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Porcentuais de alunos com intenção de entrar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID	197
GRÁFICO 2. Capacidade de formação de pesquisadores no período de 1998 a 2021	215
GRÁFICO 3. Produção Bibliográfica de 1983-2021	236
GRÁFICO 4. Artigos publicados	236
GRÁFICO 5. Produção bibliográfica e técnica	237
GRÁFICO 6. Proporções do número professores cursistas da Rede Nacional de Profissionais da Educação, edição de 2012	252

Diversas coisas se alinham na memória

[...]

*Algumas delas, e fora as já contadas:
não esparramar-se, fazer na dose certa;*

[...]

— JOÃO CABRAL DE MELO NETO

*Moço, eu estou nesse negócio de catar
pedras faz bem uns cinquenta anos. Muita
gente me dizia para largar disso, cadê
coragem? Cada um tem que viver
procurando alguma coisa. Tem quem
procure paz, tem quem procure briga. Eu
procuro pedras. Mas foi numa dessas noites
da minha velhice que entendi porque eu
nunca larguei disso: só a gente que garimpa
pode tirar estrelas do chão!*

— FERNANDO DE AZEVEDO

SUMÁRIO

■ INTRODUÇÃO	22
Parte 1 VIDA PESSOAL — ECOS DA VIDA ACADÊMICA	
■ A CIDADE ONDE NASCI	30
Nascer em Ituiutaba: entre opulência econômica e decadência educacional	32
<i>Onde nasci</i>	32
À maneira de síntese	45
■ A EDUCAÇÃO QUE RECONHECI	48
A educação em Ituiutaba	49
<i>O educandário que não conheci</i>	53
A família Laterza	56
<i>Minha mãe educadora</i>	57
<i>A escola João Pinheiro que reconheci</i>	62
À guisa de síntese	64
■ A EDUCAÇÃO QUE CONHECI	65
Minha educação	68
<i>Ir à escola</i>	69
À maneira de síntese	77
Parte 2 VIDA ACADÊMICA — ECOS DA VIDA FAMILIAR	
■ DESEJO E VOCAÇÃO: PEDAGOGIA PROFISSIONAL COMO PROJETO DE VIDA	79
Formação inicial: o curso de Pedagogia	81
<i>Educação e cultura: a pedagogia de Paulo Freire como teoria formadora</i>	81
<i>A continuidade da formação: especialização em Orientação Educacional</i>	85
A volta e o começo: o desafio da vida profissional	86
<i>O começo da docência: entre expectativas e realidades, ações e tensões</i>	87
<i>Docência inspiradora: ensino religioso e ensino noturno</i>	93
Do ensino religioso ao casamento religioso: a experiência do matrimônio e da maternidade	96
À maneira de síntese	99

■ CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO: O COMEÇO DA HISTÓRIA	102
A pós-graduação em Belo Horizonte	103
<i>Da prática à formação: docência superior e pós-graduação</i>	104
<i>Primeira pesquisa em história da educação</i>	105
<i>Fontes para o Grupo Escolar João Pinheiro</i>	106
O mestrado providencial	106
<i>Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia</i>	107
O doutorado: reprise de dificuldades	108
<i>O doutorado em Educação na Universidade de São Paulo</i>	109
Primeiro pós-doutorado: o poder da alfabetização	120
<i>Experiências formativas relevantes</i>	122
■ DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E GESTÃO	128
A docência formadora: capacitação de professores	128
<i>A docência ampliada: a gestão da graduação em Pedagogia</i>	141
■ DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU	143
Orientações de pós-graduação, bancas e pareceres	145
<i>As primeiras orientações de mestrado</i>	145
<i>Bancas examinadoras: iniciação à avaliação e à sociabilidade interacadêmica</i>	149
<i>Pareceres para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais</i>	152
■ O PRIMEIRO LIVRO NÃO SE ESQUECE	155
A pergunta e a resposta: a autoridade do livro entre exposição e desconforto	156
■ O SEGUNDO LIVRO TAMBÉM NÃO SE ESQUECE	158
À maneira de síntese	161
■ O CONCURSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	164
A universidade federal em Ituiutaba	172
Síntese reflexiva	175
Parte 3 A VIDA ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL	
■ INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA FEDERAL	179
Começo de um projeto educacional	180
<i>Construção do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia</i>	180
<i>Noções do projeto político-pedagógico</i>	182
<i>O início das aulas e a coordenação do curso</i>	186
Docência na graduação	187
<i>Professora da licenciatura: “Círculos de cultura” como mote</i>	188
<i>O incentivo à iniciação à docência</i>	194

■ GESTÃO ACADÊMICA	202
Parcerias internacionais para o curso de Pedagogia	203
Viagens acadêmicas como formação pedagógica	206
<i>A Conferência Nacional de Educação</i>	209
■ DOCÊNCIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA	212
Cultura da pesquisa e trabalho acadêmico coletivo-colaborativo	214
<i>Professora pesquisadora e formadora de pesquisadores</i>	214
<i>Participação em bancas de defesa</i>	217
Projetos de pesquisa	218
<i>Projetos de pesquisa aprovados</i>	218
A aprendizagem como valor	222
<i>Aprender com os outros</i>	223
Participação no programa de pós-graduação em educação	224
Participação em grupos de pesquisa	224
<i>Projetos coordenados com grupos de pesquisa</i>	228
■ PRODUÇÃO ACADÊMICO-INTELLECTUAL	235
Organização do trabalho docente na plataforma Sucupira	235
Conferências, discursos, falas e palestras	237
Continuidade da formação: o pós-doutorado em história da educação	228
<i>Livros: coautoria e organização</i>	239
■ EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	245
Ações de extensão na UFU	248
Museu do brinquedo	254
■ CONSIDERAÇÕES FINAIS	260
■ REFERÊNCIAS	265

INTRODUÇÃO

Este “memorial descritivo” cumpre objetivo e requisito acadêmicos: justificar mais um passo em minha carreira, dos mais importantes — almejar o nível de *professora titular*, para avançar na carreira do magistério superior —, deixando a condição de professora associada IV. Tal avanço representa um ato de promoção na carreira. Nesse sentido, este trabalho atende à portaria 982/2013 do Ministério da Educação, regulamentada pelo artigo 7 da resolução 3/2017 do Conselho Diretor da Universidade Federal de Uberlândia.

Sim, este texto-memorial existe, sobretudo, por uma exigência acadêmica. É sua justificativa primeira e última. Foi produzido por obrigação institucional. É pouco provável que existisse, não fosse essa condição. Digo isso sem nenhuma intenção de crítica ao requisito. Nenhuma mesmo! Digo apenas para salientar que, embora eu possa *falar* de mim o tempo todo, recordar eventos pessoais, “memorializar”, isso ocorre em nível micro e íntimo. Outra história é *escrever* sobre mim para um público leitor.

Tenho comigo que a escrita de si não é uma escrita de *todos*. Estou segura de que nem todos estão dispostos a contar sua vida. Muitos nem admitem que outros o façam. Discutir as razões seria não sair do lugar; e o mundo é movimento. Igualmente, não há aqui nenhuma intenção de crítica à manifestação pública da recordação. O que há é somente uma dificuldade em fazê-lo, além de certo desconforto, certo

desajeitamento, certo constrangimento até. Afirmando, desde já, que se trata de idiossincrasia minha, de meu fazer. Tenho a impressão de que sempre pendo mais para a ação do que para a reflexão. Assim, minha reflexão inclinou-se a ser mais motivada pela ação. Mas bem sei que tal idiossincrasia é comum a muitos, por mais paradoxal que possa parecer. Notei que dificuldades afetam meus pares também; o que traz certo alento.

Para candidatas e candidatos a “memorialistas de trajetórias acadêmicas”, penso que uma dificuldade inicial é a falta de parâmetros, de modelos que ajudem a ter um guia mínimo. Como me parece ser um requisito novo na burocracia universitária, não se dispõe de uma “base de memoriais”, como ocorre com a base de dissertações e de teses. Assim, quando surge dúvida sobre como fazer, basta recorrer à “jurisprudência” dos trabalhos concluídos com sucesso. Neles, há, por exemplo, uma lista de referências que auxiliam a delinear caminhos. Com o memorial, isso não ocorre.

Constatei que não há manual, porque trajetória de cada um é singular. Não há como ser de outra forma. A memória de cada um é única, embora se ligue à memória do grupo. Assim, no geral, seria pouco viável um formato para o memorial, tal qual existe hoje para dissertações de mestrado e teses de doutorado; ao menos em certas áreas das faculdades de educação. Raciocínio idêntico valeria para os projetos e anteprojetos de pesquisa, para os pareceres, as resenhas, os artigos etc.

Na tentativa de ter onde se agarrar, assistir à defesa de memorial de pares pode ser estratégia útil. De fato, o que colegas mais experientes e sábios fazem pode contribuir, mas sempre há riscos. E, quando isso acontece, o prejuízo é grande. Perde-se o que porventura tenha sido feito e o que há para fazer; que nem sempre se sabe bem o quê. Em todo caso, algo fica na memória e reaparece como possibilidade viável e útil.

Avançando na direção dos teóricos, alguns apontamentos parecem favorecer para se resolver a questão. Como o caso de Nóvoa (1995, p. 18), cuja compreensão de memorial o situa como gênero discursivo que se inscreve no âmbito das ciências sociais e tem nas “histórias de vida” uma lógica de definição de objeto para várias áreas. Sobretudo, o memorial seria um movimento abrangente — um mergulho mais fundo — que põe os sujeitos ante “estruturas” *versus* “sistemas”, “qualidade” *versus* “quantidade”, “vivência” *versus* “instituído” (NÓVOA, 1995, p. 18). Em que pese a autoridade de Nóvoa, pouco me valeu a definição quanto a clarear o *como* do memorial.

Ainda assim, retive um elemento central do que disse: o memorial como movimento e revolvimento de memórias e afins, como quando se procura algo em um caixote ou baú cheio de bugigangas e badulaques, grandes, pequenos, que sempre confundem o tato da ponta dos dedos, deixando escapar os fios.

O grande problema do memorial parece ser quase sempre o contar. Pessoas que cultivam a vergonha como valor de regulação de condutas são propensas a, facilmente, cair na tentação de limpar a mácula que mancha suas vidas, de maquiar as cicatrizes do corpo... Não por acaso Pierre Bourdieu (1986) se referiu à ilusão biográfica, pois a autobiografia põe quem autobiografa — ou é biografado — em um plano em que a indecisão e a escolha se digladiarão. Uma marca dessa ilusão seria o risco de tornar inócua a memória de si que foi retida pelo outro. Não conseguimos nos recordar de tudo que vivemos. Às vezes, aqueles com quem convivemos é que se recordam de como éramos ou agíamos. São eles que desvelam detalhes importantes que escapam à nossa memória. Isso porque nossa experiência tende a ser partilhada por nós e por quem a conhece.

Com efeito, tentando não cair na ilusão, pretendi que este memorial não fosse uma autobiografia, mais do que já o é o exercício de escrever sobre si. Também não pretendi que não fosse uma exposição de minha pessoa: de minhas idiossincrasias. Nesse sentido, procurei trazer, para minhas memórias, a memória de outras pessoas, não necessariamente sobre minha pessoa, mas importante para minha vida aqui contada. Pretendi que o movimento deste memorial fizesse um trânsito entre o individual e o coletivo, entre o pessoal e o social. Para isso, apoiei-me no pensamento de Maurice Halbwachs (2006) sobre memória individual e memória coletiva.

Conforme Halbwachs — estudioso francês que introduziu uma vertente para o estudo da memória —, os acontecimentos sociais compõem a memória. Para ele, de fato a memória aparenta ser do particular, do individual, mas se estende ao grupo. Se dada pessoa rememora, ela sempre o faz em interação com os outros, com a sociedade. Do contrário, seria autorreflexão, autorrevisão etc.; tudo, menos o ato de recordar. No dizer de Halbwachs (2006, p. 30), nossas memórias “permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”. Como está enraizada em contextos variados, a memória do indivíduo não cessa porque presume a presença de outros.

Antes, ela se abre para a transposição de recordações pessoais de um conjunto de acontecimentos partilhados pelo coletivo, de modo que passa da memória de si à memória do *nós* — do grupo.

Portanto, a relação entre dois “tipos” de memória é intrínseca. Do contrário, ao indivíduo não seria possível recordar a memória de um grupo com o qual não se identifique. Com efeito, conforme Halbwachs (2006, p. 39), para que a memória de uma pessoa se valha da memória de outras pessoas, “não basta” que estas “nos apresentem seus testemunhos. Há uma condição: a memória nossa deve “concordar com as memórias deles”, assim como deve haver “muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos faz recordar venha a ser constituída sobre uma base comum”. O grupo veicula a memória, e, sobre ela, há consensos derivados de relações internamente estabelecidas ao agrupamento. Daí se poder dizer que a memória coletiva abrange a do grupo, cujos membros com ela se identificam.

Não por acaso, Halbwachs (2006, p. 69) salienta que é preciso preservar os elos que integram dado grupo para preservar sua memória. Em outros termos, o tempo da memória do grupo limita a duração de uma memória. Em última análise, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes”. Se fosse diferente, então seria o caso de pensar tal qual Halbwachs: uma memória coletiva desapareceria, e haveria indagações dos integrantes do grupo: “Que importa que os outros estejam ainda dominados por um sentimento que outrora experimentei com eles e que já não tenho?”. Afinal, “não posso mais despertá-lo em mim”, porque “muito tempo não há mais nada em comum entre mim e meus antigos companheiros”. Nessa lógica, a falta de reconhecimento do grupo impediria o processo individual de rememorar, uma vez que as pessoas só se recordam de fatos específicos mediante “quadros sociais de memória” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Enfim, quando a memória individual e a coletiva se fundem, então é possível reconhecer que a história atravessa o processo de formação de dado grupo social — o homem domina o passado coletivo, como objeto da memória individual.

Em meados de 2020, estava envolvida em adaptação de atividades acadêmicas — aula, orientação e participação em eventos — para o meio virtual; via internet. Assim como para muitos, não me foi fácil, de início, dominar recursos e executar ações. Ao mesmo tempo, estava começando a pensar sobre meu memorial — neste memorial. Muitas incertezas pairavam em minha cabeça, e a preocupação crescia a cada dia. Nem mesmo assistir à defesa de um memorial similar a este me ajudou no propósito de produzi-lo. Além dos compromissos profissionais obrigatórios, apareceram demandas acadêmicas extras, como uma entrevista para uma colega que estudava Paulo Freire em seu doutorado.

Tomei o pedido como sinal. Paulo Freire permeava minhas reflexões sobre como desenvolver o memorial. Para atender à colega, tive de voltar a meu passado de graduação em Pedagogia nos anos 1980, à matéria estudada sobre o “Círculo de cultura”, como metodologia fundada na pedagogia de Freire. Voltar aos anos 2006-7, quando me vi como parte de um grupo de docentes incumbido de conceber, elaborar e redigir o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, no campus do Pontal, em Ituiutaba-MG.

Durante o exercício de responder às perguntas, recebi, pelo correio, um mimo — um amigurum que imita Paulo Freire no fim da vida: barbas e madeixas brancas, calvo no cocuruto e óculos de armação quadrada e pesada. Em suma, a figura do mestre ancião, do sábio. O presente me foi dado pela professora Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, colega alinhada à pedagogia de Freire, pessoa muito querida, de muita sensibilidade, sempre com gesto de carinho e de atenção.

Naquele momento, tive forte intuição: eu deveria partir de Paulo Freire para tentar articular meu memorial. Fiz questão de ligar para um amigo com quem havia partilhado minha angústia e meus pensamentos sobre Freire. Com base na conversa, aventei uma forma de estruturar o memorial. O ponto de partida narrativo seria minha graduação em Pedagogia, em Uberaba-MG. “Mas, e a parte biográfica, infância, escola”, indagou-me. Essa pergunta me inquietou, porque o que não queria era justamente fazer um perfil puramente biográfico, descritivo de fases: nascimento, família, escola...

Até meados de 2021, fui reunindo material sobre graduação e fases posteriores: especialização, inserção no mercado... Contudo, não conseguia pensar em como

resolver o aspecto da parte biográfica no memorial. Quando chegou o momento de levantar os trabalhos de orientação, na Universidade Federal de Uberlândia, ocorreu-me uma reflexão. Eu havia construído certa compreensão do passado da educação em Ituiutaba e de meu passado via estudo histórico. Entretanto, por alguma razão, não me coube a orientação sobre uma escola em especial: a que meu pai, então com seus quinze anos de idade, ajudou a construir com outros jovens partícipes de um grupo espírita. Naquele momento, veio-me uma ideia de solução para apresentar meu perfil biográfico geral, sem me colocar demais. Bastava pôr a cidade e sua educação em primeiro plano. Ao contar uma história da cidade onde nasci e sempre vivi, de algum modo, contaria minha própria história.

Nesse sentido, por meio da pesquisa acadêmica, pude ler um estudo sobre uma escola onde estudei e da qual retive claras memórias, como sujeito histórico. Vivenciei a experiência da escola historiada como partícipe da experiência de sua história. Ao ler o estudo — feito por outra pessoa —, algumas coisas contadas coincidiam com minhas memórias, outras eram novidades para mim, por serem percepções analíticas de quem estudou a escola; não se tratava apenas da descrição de fatos e de nomes. A síntese que me ocorreu é que eu reconhecia e conhecia a escola, assim como a cidade, justamente, por ser parte de sua história como moradora, desde meu nascimento. A mesma coisa se passou com a história da escola onde minha mãe foi diretora: pude reconhecê-la e conhecê-la.

Nesse processo, ocorreu-me outra síntese: tinha uma viva memória empírica do passado recente da cidade de Ituiutaba — resultante da experiência de nela ter nascido e de nela viver — e estava construindo uma memória intelectual desse mesmo passado. Ao pôr a cidade em primeiro plano, teria condições de nela me incluir — assim como de incluir meus pais e minha família —, não como protagonista, mas como mais uma partícipe da história. Com isso, cheguei a uma compreensão clara de onde eu partiria e aonde chegaria. Eu tinha uma tríade que me permitiria dividir minha narrativa de memórias em partes e estas, em capítulos, mais ou menos cronológicos.

Nessa perspectiva, na primeira parte, apresento meu contexto de existência, a cidade de Ituiutaba, em especial o passado de sua educação. Na segunda parte, conto minhas vivências significativas, ligadas à formação inicial, à inserção no mercado laboral, à formação continuada, ao casamento, à maternidade. Na terceira parte, enfoco,

em minha trajetória na Universidade Federal de Uberlândia, docência e gestão, pesquisa e extensão.

Por fim, uma síntese para frisar: este memorial contém informações biográficas e de experiências educativo-profissionais que a mim pareceram coerentes com a proposta que motivou esta produção acadêmica. Exprimo elementos de minha vivência, associáveis aos rumos que tomei e aos caminhos pelos quais passei, até chegar ao lugar onde estou e a ocupar a posição social que ocupo, como profissional da docência universitária. O conteúdo expresso inclui momentos e acontecimentos de fases variadas de minha formação, como pessoa e como profissional da educação, articulados em uma sequência gradativa, cronológica.

Embora este memorial tenha um alinhavo, mais ou menos, lógico-cronológico, ressalto que a memória não registra, com rigor e precisão, todos os acontecimentos que experimentamos. A memória não é um todo coeso e encadeado, como uma narrativa biográfica em um livro. O rememorar apresenta lacunas: detalhes e nuances, sentimentos e sensações, emoções... que não apenas formam o todo de dado acontecimento rememorado, como também o singularizam. A memória seleciona: exclui acontecimentos que particularizam determinada etapa de nossa vida. Mesmo assim, espero que este relato--memorial deixe entrever a trajetória que percorri — e percorro — em minha experiência como profissional da docência e como pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia.

Ao mesmo tempo, este memorial permitiu uma autorrevisão crítica, por favorecer--me a organizar e a compreender, de forma mais ou menos uma, os movimentos que fiz por razões diversas. Pude ir fixando minha memória em um sentido de organização que me levou a alguma medida de autoconhecimento. Periodizar minha vida e partes dela aqui contar me ajudou a encontrar liames, continuidades, reverberações, ecos, e a reconhecer movimentos, a identificar causas e consequências, atos, atitudes e gestos...

PARTE 1

Vida pessoal – ecos da vida acadêmica

A CIDADE ONDE NASCI

Por mais que se queira, não há como fugir à consequência da escrita do memorial acadêmico: a autobiografia, a escrita de si. Não há como ser diferente, uma vez que no primeiro plano da escrita está o sujeito, cuja memória deve vir à tona: o eu, a primeira pessoa do singular. Ao mesmo tempo, por mais que se possa querer, reavivar um passado individual é, sem dúvida, reviver um pretérito coletivo, social. Não há como ser diferente, porque o sujeito histórico é ser social. Consequentemente, minha vida, minha existência, liga-se diretamente à de outras pessoas; e vice-versa.

Vali-me dessa premissa para narrar esta parte deste memorial acadêmico. Buscar a conexão entre “o eu”, “o nós” e “o eles” pareceu-me solução sensata para apresentar meu perfil biográfico-familiar. Considerei pertinente assim delineá-lo porque tanto minha família quanto eu fazemos parte da história de Ituiutaba. Nossas vidas estão inscritas na história social da cidade, na história demográfica, na história da religião, sobretudo, na história da educação. Certamente, tal perfil seria dispensável se meu status domiciliar, no campus do Pontal, fosse o de alguém que veio de outra cidade ou de outro estado. Grande parte de meus pares, no campus, não nasceu em Ituiutaba. Além disso, em meu caso, há um elemento extra, o enfoque da produção intelectual acadêmica que lidou, até agora e em grande medida, com a história da educação no município de Ituiutaba.

Até o momento, meus esforços contribuíram para uma escrita da história das instituições escolares da cidade e do campo. Paralelamente, foi preciso historiar a cidade, em sentido amplo, para situar as escolas como parte da história. Em vista disso, tenho construído uma memória intelectual do passado de Ituiutaba que resvala em meu passado, ou seja, na memória empírica que construo a cada dia como ituiutabana residente. Diferentemente, se eu tivesse me voltado a estudos de saberes e de práticas docentes, meu passado e meu perfil biográfico-familiar seriam perfeitamente dispensáveis, visto que não teriam tido nenhuma relação direta com minha produção acadêmica.

Assim, como a história foi outra, centrei esta parte do memorial em uma recordação da cidade de Ituiutaba e de sua constituição. Para tanto, vali-me da memória escrita por historiadores da educação com quem de perto pude conviver, como conterrâneos, como orientandos e como autores cujos textos li para avaliação.

Portanto, os capítulos desta parte estão impregnados de minha trajetória na UFU. Narro elementos e atributos da história da educação do município de Ituiutaba, como contexto de minha história acadêmico-profissional e pessoal. Penso que conhecê-lo pode auxiliar no exercício da leitura crítica, da avaliação e do julgamento subjacentes ao exame acadêmico a que se destina este texto. Recordo-me muito da compreensão que construí, *a posteriori*, sobre o processo de escolarização — pública — em Ituiutaba e de como reverberou no espaço público da cidade, onde predominava a instituição privada — confessional —, sobretudo nos anos 1940-50.

Assim, esta recordação se vale, também, das memórias que outros construíram; sejam as que ajudei a construir como partícipe ou as que ajudei a validar com opinião autorizada. Faço isto, justamente, à luz de doutor Hélio Benício de Paiva, memorialista que muito contribuiu para que se pudesse conhecer mais do passado de Ituiutaba. Em uma das últimas entrevistas concedidas, antes de morrer, ao ser instado a falar sobre dado assunto, ele pediu para que, em vez de ele dizer, as entrevistadoras contassem, elas mesmas, o que sabiam. Então, fiz algo nessa linha. Recorri às memórias construídas por outrem, que passaram a fazer parte de minha memória, como partícipe da história da educação de Ituiutaba. Fui aluna, tive mãe professora e diretora e pai articulador e construtor de escola. Sou professora na cidade, e nela meu filho estudou.

Havia construído uma compreensão rudimentar da história da educação em Ituiutaba, quando fiz uma especialização. Levantei documentação da escola pública mais antiga do município. Mas, até 2006-7, tinha ainda uma visão interna, de muita proximidade, inclusive afetiva, com tal passado. Igualmente, estava longe de ter um olhar mais holístico, de fora para dentro, de intenções analítico-problematizadoras. A partir de então, iniciou-se meu mergulho no passado de Ituiutaba, em função das demandas acadêmicas. Minha experiência profissional de produção intelectual acadêmica passou a incluir elementos afins à minha experiência como pessoa nascida e sempre residente em Ituiutaba.

NASCER EM ITUIUTABA: ENTRE OPULÊNCIA ECONÔMICA E DECADÊNCIA EDUCACIONAL

Dizer que nasci em Ituiutaba é dizer que provenho de uma sociedade de importante momento histórico para o município. Meu nascimento coincidiu com um ápice de desenvolvimento econômico. Um tanto repentina, a ascensão econômica projetou Ituiutaba no cenário econômico estadual e nacional — dada a importância de Minas Gerais, como um dos estados economicamente mais desenvolvidos e de tradição e de prestígio político. A opulência se mostrou, e seus indícios incluíam taxas de alfabetização urbana superiores a 80% da população. Por trás do processo de escolarização, revelado nesse percentual, estavam as escolas particulares, que encontraram em Ituiutaba a demanda escolar de gente que podia pagar pela educação.

A ascensão econômica foi tal, que motivou até a migração de uma população analfabeta, numericamente expressiva. Vinda para saciar a necessidade de mão de obra em fazendas de arroz, parte dela, quando findou o ciclo econômico que a motivou, deixou o campo e veio para a cidade. Por consequência, houve aumento demográfico no meio urbano, sem que o estado criasse condições para comportar o aumento da demanda social derivada; como a demanda por escolas públicas. Consequentemente, a população urbana analfabeta se elevou.

Onde nasci

Relatos históricos sobre o município de Ituiutaba tendem a situá-lo nos movimentos de ocupação do interior do país, em especial Goiás e Mato Grosso, desde o século XVIII. Sobretudo, a partir das primeiras décadas do século XIX, houve a

Seguramente,² foi em uma das expedições pelo rio Tijuco que, em 1820, Joaquim Antônio de Moraes e José da Silva Ramos chegaram à região de Ituiutaba. Eram da região sul de Minas. Na sequência, chegaram Teixeira Alves e os Pereiras dos Santos. Os pioneiros Ramos e Moraes tornaram-se fazendeiros e estabeleceram vínculos, incluindo--se os familiares, derivados de casamentos. Católicos convictos, supostamente fizeram promessas de recompensa pelo sucesso financeiro, uma vez que doaram terreno para se erguer uma capela em homenagem a São José, eleito a padroeiro do lugar. Não há como não lembrar aqui a leitura do historiador Leslie Bethell [1998]: elementos da hierarquia religiosa marcaram a formação e construção das cidades brasileiras no século XIX e em grande parte do século XX. Era prática quase institucional doar terras e terrenos a padroeiros ou irmandades, como consequência do florescimento e da prosperidade de grupos católico-cristãos.

De fato, em torno da capela, construída sob os auspícios do padre Antônio Dias de Gouveia, em 1832, originou-se o povoamento que desembocaria em estágios, como o de freguesia e de vila; antes de chegar à condição de município e de cidade, em setembro de 1901. Assim, até 1915, se consolidariam a municipalidade e cidade-sede de Vila Platina. Em 1915, teve seu nome mudado para Ituiutaba, junção dos vocábulos tupis *i*, rio, *tuiu*, Tijuco, e *taba*, povoação, cujo sentido frasal seria o de povoação do rio Tijuco.

Português, o padre Gouveia veio para a região de Ituiutaba atrás de riquezas. Com sua influência na Igreja, conseguiu obter uma sesmaria e tornar-se figura de representatividade clerical e cultural, por introduzir elementos da cultura portuguesa em meio a senhores religiosos e devotos de São José. Não por coincidência, o povoado foi chamado de São José do Tejuco. Mas foi outro europeu, também padre, porém italiano, que deixou marcas indelévels na cidade. Angelo Tardio Bruno³ mudou-se para Ituiutaba

² Do segundo parágrafo em diante, exceto onde indicados autor e data, meu relato memorial conjuga minha memória com fatos que derivei da dissertação de mestrado de Marina Baduy (2020), por mim orientada. A autora é professora da educação básica em Ituiutaba. Também conjugo meu relato com a dissertação de Alves (2017), que orientei e tratou da história do grupo escolar cujo nome homenageou Angelo Bruno.

³ Angelo Tardio Bruno era de Nápoles, Itália, e nasceu em 1847. Veio para Ituiutaba “a convite do bondoso Antônio Guimarães”. Apresentava feições típicas do europeu: “olhos azuis claros” e “cabelos alourados”; mas era “baixo, [e] corpulento”. Tinha a “testa ampla” e voz “forte”, além de “atitude

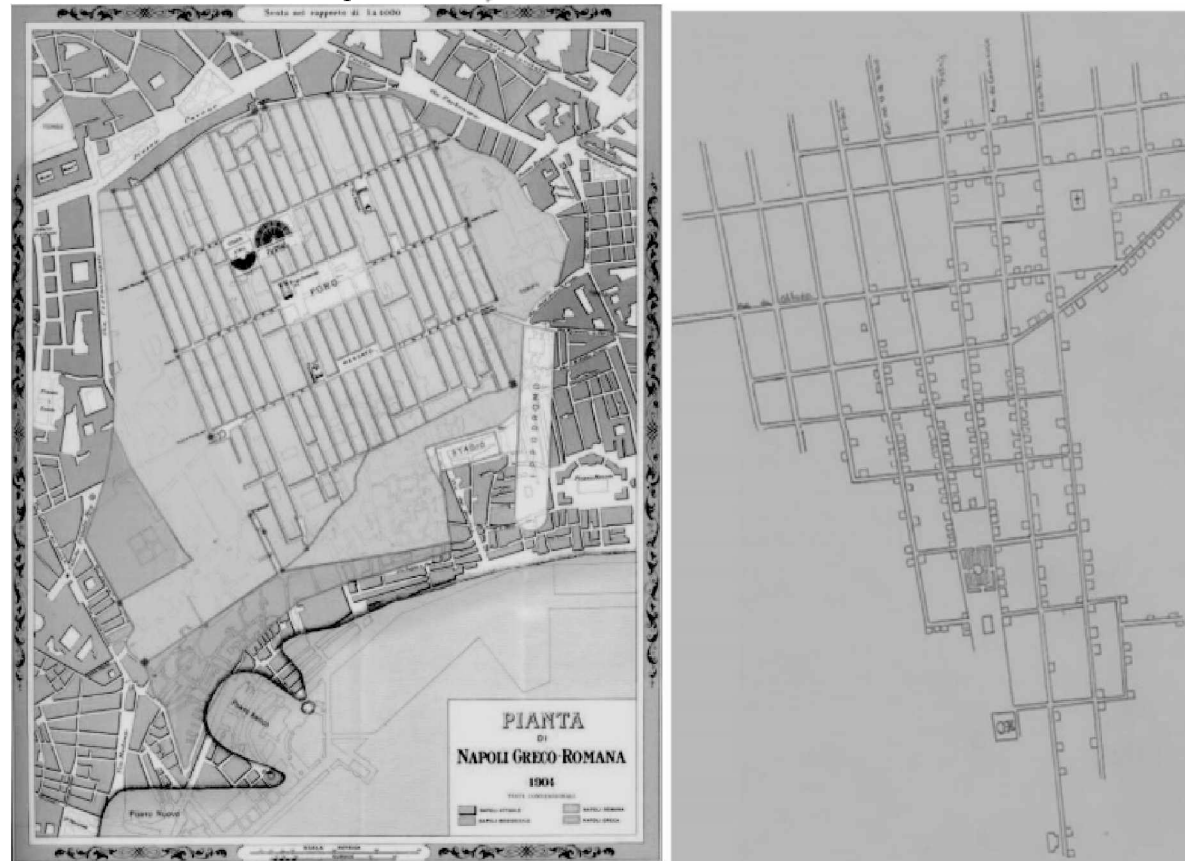
para projetar-se como figura da Igreja e da política. Seu nome é vivo na memória da sociedade como alguém que contribuiu com Ituiutaba, para se desenvolver como cidade e chegar a município. É atribuída a ele a defesa para que Ituiutaba se tornasse independente do município do Prata, e o traçado e a disposição das ruas do núcleo região central foram por ele concebidos. Ao notar o relevo plano da cidade, vislumbrou uma organização espacial geométrica — simétrico-retangular —, que lhe dá a aparência de tabuleiro, quando vista como mapa.⁴

Nas memórias produzidas sobre a cidade, “Padre Ângelo” ficou consagrado como homem de providências, mimético, empático, simples como a gente do sertão com quem escolheu para viver. Além de cumprir suas atribuições clericais, ateu-se às demandas da população do que era um arraial. Empenhou-se em construir, em fazer pontes, em cultivar terras. Melhorou as acomodações da capela, com mais altares e assentos, assim como instituiu uma banda de música. Esses movimentos permearam as décadas finais do século XIX e marcaram a história de Tardio Bruno século XX adentro. Em 1910, foi alçado a cônego da Diocese de Uberaba, então o município mais desenvolvido da região.

decididas, [que] estampavam a figura do homem de ação”, afeito ao cuidado não só “das almas”, mas também “da população” (CÔRTEZ, 2001, p. 47).

⁴ “Uma explicação para o traçado quadrado-retangular da cidade de Ituiutaba em sua gênese pode ser o que dizem Abiko, Almeida e Barreiros (1995, p. 35). ‘O pensamento utópico vigente à época elabora cidades geométricas ideais, com predominância dos traçados regulares e apresentando simetria e proporção rígida na execução das vias e praças’. Para BENEVOLO (1993), ‘as novas cidades seguem um modelo uniforme: um tabuleiro de ruas retilíneas, que definem uma série de quarteirões iguais, quase sempre quadrados; no centro da cidade, suprimindo ou reduzindo alguns quarteirões, consegue-se uma praça, sobre a qual se debruçam os edifícios mais importantes: a igreja, o paço municipal, as casas dos mercadores e dos colonos mais ricos’. Conforme os autores, o modelo de traçado-tabuleiro foi idealizado pelos espanhóis, no século XVI, para as cidades da América Central e Meridional; e copiado pelos franceses e ingleses no século XVII e XVIII, na colonização da América Setentrional. Também a Itália tem influências desse modelo na urbanização de cidades. Por exemplo, Nápoles — onde nasceu o cônego Ângelo, convém lembrar — traz um traçado retilíneo semelhante ao modelo organizado em Ituiutaba” (BADUY, 2020, p. 51).

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



As figuras recortam a organização e divisão espacial urbana da região central de Nápoles, na Itália, e de Ituiutaba, Minas Gerais. Destaca-se a lógica da reta: linhas permeando e delimitando o meio urbano. O relevo plano de Ituiutaba permitiu vislumbrar uma organização simétrico-retangular reiterada intrinsecamente em divisões espaciais, seja o quarteirão ou sua divisão em lotes. Essa organização espacial em linhas paralelas cortadas por outras semelhantes formando o tabuleiro foi recorrente no século XIX e XX. Seria plausível pensar que o traçado da cidade natal de Angelo Tardio Bruno possa ter sido medido para que ele pensasse em como traçar as ruas do que seria a região central de Ituiutaba. Radicado noutra terra e noutra cultura, ele não pôde fugir ao seu eurocentrismo como referência para pensar na nova realidade que se lhe impunha.

FONTE: Baduy (2020, p. 53).

Nos primeiros quinze anos do século XX,⁵ a cidade, a que padre Angelo Bruno ajudou a dar feição, tinha ainda poucos elementos de urbanização. O desenvolvimento era lento, dada a base rural da economia: pecuária de gado zebu em pastagens naturais, plantio para suprir demandas de subsistência humana e animal. Contudo, o desenvolvimento se beneficiaria da ampliação dos trilhos em Uberaba, nos anos 1910. Uma vez intensificado o transporte mecânico na região do Triângulo Mineiro, tornou-se possível escoar a produção para outras localidades. Na região, havia extensões de terra férteis — solo massapé — no vale do Paranaíba, mas povoadas por densas matas. Após a guerra, iniciativas de desenvolvimento e de exploração, emanadas do estado de São Paulo, levaram profissionais do desmate para iniciar seu aproveitamento agrícola. A feição econômica e social de Ituiutaba começava a mudar em função das práticas agropastoris.

FIGURA 3. Pedestres e cavaleiros em rua de Ituiutaba quando era Vila Platina, 1911



Retrato da rua 16 em Ituiutaba, MG, quando se chamava Vila Platina. Os limites entre o rural e o urbano ainda pareciam tênues na cidade. Isso fica claro nos edifícios de arquitetura de feição colonial, parecida com de casarões de fazendas, e na rua de chão batido, como na fazenda. Gente montada em cavalos, o horizonte limpo, tudo indica o limite próximo entre o urbano e o rural, o ambiente idílico, quase bucólico da cidade. O que parece ser um armazém também parece ser lugar em que gente da roça se encontrava com gente da cidade.

FONTE: Baduy (2020, p. 49) — fotógrafo não identificado

⁵ Exceto onde indicado, a partir do parágrafo da nota de rodapé, meu relato se apoia em projeto de pesquisa que submeti e aprovei no Conselho Nacional de Pesquisa (RIBEIRO, 2011).

A cidade foi acometida por um surto de progresso: implantação de máquinas de beneficiamento de cereais e de fábricas de manteiga, inauguração da rodovia Ituiutaba–Uberabinha — hoje, Uberlândia —, em 1915. Na década de 1920, foi construída uma usina de energia elétrica — 1922 —, e a pecuária incentivava o comércio local como fator de desenvolvimento econômico. A região do Triângulo Mineiro destacava-se na criação de bovinos e de suínos, o que demandava cuidado e manejo. Como era preciso alimentar os rebanhos, sobretudo com derivados do grão de milho, as lavouras foram recorrentes no município. Além do milho, e até com mais ênfase, eram cultivados arroz e feijão em volume para comercialização; o que dava o tom agropecuário de uma economia em tentativa de se desenvolver.

De fato, nos anos 1930, a exploração de minérios, em áreas às margens do Tijuco, tendeu a estimular também a economia. No decênio 1935-45, houve um surto de garimpo de diamantes que levou a um discreto movimento migratório: garimpeiros saíram de vários lugares do Brasil para ocupar o município. Vieram cerca de dez mil garimpeiros, de diferentes regiões do país, o que fomentou a esfera econômica da cidadezinha. Segundo Chaves (1985, p. 23), “Ituiutaba vai conhecer, em 1940, um acentuado surto de progresso alicerçado na produção agropecuária e impulsionado, substancialmente, pela exploração diamantífera [...] A aventura diamantífera foi, no entanto, episódica, transitória”. Finda a exploração mineradora, parte da mão de obra se ocupou na agricultura e na pecuária, outra parte foi em busca de novos garimpos e alguns trabalhadores fixaram-se na esfera urbana; ainda que provisoriamente, uma vez que muitos deixaram o município, após notar o esgotamento do filão.

O município de Ituiutaba foi afetado pela turbulência política e bélica dos anos 1930-32, quando se impôs o movimento de reconstitucionalização — rechaço do Estado de direito via golpe, revolução, guerra... Assim, a Revolução de 1930 anulou a Constituição Republicana federal, as constituições estaduais e as leis orgânicas dos municípios. Houve destituição de ocupantes de cargos públicos, como governadores estaduais e prefeitos. No lugar deles, foram postos os chamados interventores. No rastro desses desdobramentos da política, no dia 24 de julho de 1936, novos vereadores para a Câmara de Vereadores tomaram posse, assim como o novo prefeito, Adelino de Oliveira (ITUIUTABA, 1936, s, p).

FIGURA 4. Membros da nova Câmara de vereadores de Ituiutaba e prefeito Adelino



Posse dos vereadores da câmara de Ituiutaba em 1936. A opulência política marcada na elegância dos ternos parece contrastar com a simplicidade e rusticidade da fachada do prédio da Câmara, onde decisões importantes seriam tomadas em prol do município. Em segundo plano, da esquerda para a direita, o prefeito é o segundo — de bigode.

FONTE: Cury (2011, p. 75)

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



No fim dos anos 1930, o tecido socioinstitucional dava sinais de preenchimento pleno do tecido urbano delineado pela trama-tabuleiro do traçado das ruas e seus lotes. A casa, o sobrado e a Igreja indicia, respectivamente, a nucleação familiar, a elite (política) e a religião. Embora não vista, a linha do horizonte presumia a paisagem urbana, a expansão da cidade em detrimento da feição rural. Em primeiro plano, o prédio da Igreja Matriz de São José e o espaço da praça em frente sugerem a força da sociabilidade religiosa.

FONTE: Baduy (2020, p. 53) — fotógrafo não identificado

No começo da década 1950, o município de Ituiutaba tinha predomínio de estabelecimentos comerciais e industriais, mas se apoiava, fundamentalmente, na produção agropecuária regional como base da economia. Além de mais de trinta máquinas de beneficiar arroz, havia um matadouro, capaz de abater até duzentas reses e trezentos suínos por dia, e uma fábrica de manteiga/banha — indústria para produtos da lavoura e da pecuária.⁶

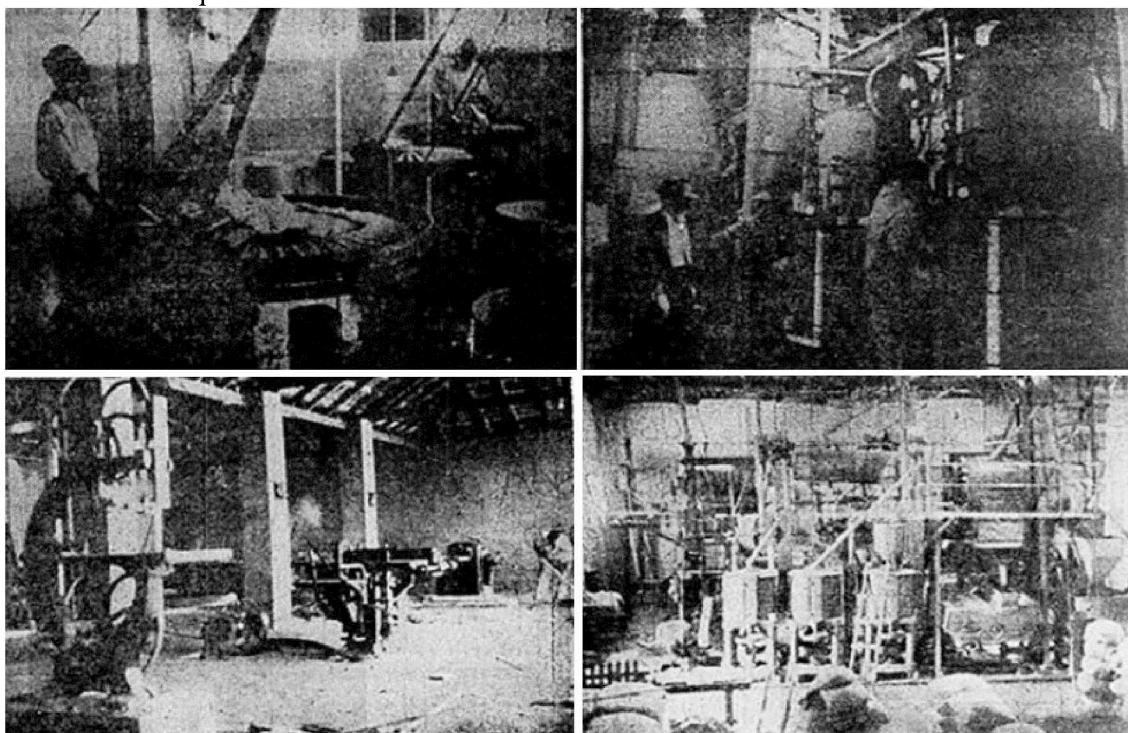
Com o fim do ciclo da mineração — 1935-45 —, a pecuária ficou como a base mais forte da economia de Ituiutaba. A ela, seguramente convergiram conquistas, como a extensão de linhas de telégrafo — Monte Alegre-Ituiutaba — e a construção do campo de pouso para aviões, em 1936. Era como se os meios de contato e de comunicação tivessem demandado mais rapidez em seu andamento. Ao mesmo tempo, o cultivo de grãos continuava a exercer seu papel econômico.

Em 1938, foi instalada, na cidade, uma máquina de beneficiar arroz. Primeiro empreendimento, que resultaria nas Indústrias Reunidas Fazendeira,⁷ cuja atividade econômica incluiria a abertura de uma fábrica de manteiga e de óleo de algodão. Esses empreendimentos reafirmaram a “vocação” do município à atividade agropecuária, e incentivaram o desenvolvimento de lavouras de arroz — já existentes, mas em pequena escala — e de algodão — que passou a disputar espaço com milho e feijão. Alinhada com o ritmo de crescimento da cidade, essa empresa estabeleceu um patamar mínimo de trabalho fabril, remunerado e regulamentado, a ser oferecido à população urbana. Embora possa ter sido um lugar de trabalho destinado, sobretudo, ao público masculino, dada à necessidade de usar a força nos processos de produção, parece aceitável crer que a empresa abrisse vagas às mulheres, no âmbito da cozinha, da limpeza e da manutenção; e quiçá, da administração.

⁶ Exceto onde indicado, do parágrafo da nota 8 em diante meu relato se baseia no estudo de Cury (2011) e no projeto de pesquisa que apresentei ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

⁷ Fundadas pelo libanês Antonio Baduy, que se fixou na cidade. Na fábrica da rua 26, com a avenida 15, ele instalou uma sirene — o apito do Baduy — que ainda hoje regula o tempo comercial na cidade. A empresa atua na pasteurização de leite e fabricação de manteiga e chope. Seus herdeiros negociaram com a prefeitura a doação de terreno para construção do *campus* do Pontal da UFU.

FIGURA 6. Maquinário das Indústrias Reunidas Fazendeira no final dos anos 1940



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

FONTE: Baduy (2020, p. 65)

Mais que empregar, as Indústrias Reunidas passaram a regular o tempo e os movimentos de quem nela trabalhava, com práticas administrativas de pessoal. Igualmente, passaram a orientar a divisão do tempo cotidiano em suas cercanias. A fábrica mantinha uma sirene que apitava às 7h30min, às 11h, às 12h30min e às 17h30min, indicando o horário de entrada, almoço e fim de expediente. A sirene e seu apito característico marcam a urbe, como signo do desenvolvimento industrial na vida diária dos cidadãos; no correr do dia, o apito lembrava a população do que era a empresa. O apito da sirene ainda pode ser ouvido nas áreas próximas do prédio da empresa — já inoperante. Com o ponto de partida das Reunidas, a indústria se avolumou nos anos 1940. Novas unidades industriais passaram a beneficiar e a processar a produção rural.⁸

⁸ No parágrafo desta nota, meu relato se embasa em Baduy (2020) e em meu projeto de pesquisa

Esse desenvolvimento deve ter pesado na possibilidade de Ituiutaba projetar-se nacionalmente, uma vez ter sido cogitada para ser sede do governo federal. Em 14 de setembro de 1947, o jornal *Folha de Ituiutaba* noticiou a possibilidade de a cidade ser escolhida para ser capital federal ou estar incluída entre as regiões circundantes. Ituiutaba vinha sendo “freqüentemente visitada pelas subcomissões encarregadas da localização do futuro Distrito Federal”. Técnicos e estudiosos viram “grandes possibilidades [...] para a sede do governo federal” (FOLHA DE ITUIUTABA, 1947, ano 6, n. 237, p. 1).

De 1948 a meados do decênio de 1950, Minas Gerais esteve sob um “Plano de recuperação econômica e de fomento da produção”, que supostamente supriria suas carências centrais. Em 1947, o então governador Milton Soares Campos mobilizou importantes recursos para se implementar o desenvolvimento vislumbrado por Juscelino Kubitschek, seu sucessor no governo mineiro. Em contraste com o próprio estado, o município de Ituiutaba destacava-se no campo econômico. Nas décadas de 1940 e 1950, ostentou o título de “capital do arroz”, graças à sua projeção nacional como produtor de grãos que abasteciam grande parte de Minas Gerais e do país.

Esse contraste abre caminho para que se questione por que, neste cenário de pujança econômica, o problema da educação também era pujante — as taxas de analfabetismo local, em 1950, aproximavam-se proporcionalmente dos índices nacionais de 1900: 57% dos habitantes eram analfabetos, sobretudo na zona rural, onde o analfabetismo crescia como erva daninha. Nessa ótica, a pesquisa vai contribuir para se compor um quadro compreensível do surgimento das escolas rurais no município de Ituiutaba.⁹

Os pressupostos que levaram à possibilidade de situar a capital federal no Triângulo Mineiro se materializaram, ainda mais, em Ituiutaba, nas décadas seguintes. Os empreendimentos do município, na atividade agropecuária, revalidaram a vocação para a pecuária e, sobretudo, para a agricultura. A partir dos anos 1950, fazendeiros apostaram na intensificação do cultivo de arroz, de tal modo que, em meados do decênio, o município já se destacava na região e no estado como produtor. A rizicultura teve um bum, cujas consequências a projetaram como base da economia de um modo mais incisivo do que nos ciclos pretéritos. A produção abastecia regiões de Minas

⁹ Exceto onde indicado, do parágrafo desta nota em diante meu relato se baseia em meu projeto de pesquisa (RIBEIRO, 2011).

Gerais e do Brasil e, com isso, singularizou o município, a ponto de Ituiutaba receber alcunhas como “capital do arroz” e “celeiro de Minas”, no decênio de 1950.

TABELA 1. Produção agrícola do município de Ituiutaba — comparação das safras de 1955 e 1967

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

FONTE: Baduy (2020, p. 66) — elaboração: Brenda Dias Araújo

Na década de 1950, o número de beneficiadoras de arroz chegou a quase uma centena, todas na cidade, para onde se destinava parte da produção. Com isso, houve estímulo ao comércio e ao emprego urbanos, respectivamente, com os varejistas e as casas de varejo. Mais importante, a partir dos primeiros anos de colheita, por volta de 1950-3, a mão de obra local deu mostras de que não conseguiria suprir as demandas de plantio e de colheita.

Dessa forma, o ciclo do arroz motivou um segundo movimento de migração. Os fazendeiros tiveram de buscar mão de obra fora do município. Saída de outras regiões — sobretudo de regiões mais pobres de Minas¹⁰ e do Nordeste —,¹¹ muita gente percorreu quilômetros e quilômetros para se assentar no meio rural de Ituiutaba e trabalhar na lavoura. Até o fim dos anos 1960, o município recebeu migrantes, predominantemente, do Rio Grande do Norte e da Paraíba. Vindos, precariamente, em paus de arara, ampliaram sobremaneira a população rural. Na metade da década de 1950, o município abrigava quase 55 mil habitantes, dos quais 40 mil viviam no meio rural.

¹⁰ Vieram famílias de Luz, da região do Alto Paranaíba, do Vale do Jequitinhonha e do Norte de Minas.

¹¹ O fluxo migratório de estados nordestinos para o Pontal do Triângulo Mineiro foi abordado por Dalva Maria Oliveira Silva, em sua dissertação de mestrado em História defendida em 1997 na Universidade Federal de Uberlândia.

TABELA 2. População rural e urbana do município de Ituiutaba

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

FONTE: Souza (2010, p. 13) — elaboração: Brenda Dias Araújo

TABELA 3. Evolução da população urbana e rural em Ituiutaba — 1940-60

ANO	POPULAÇÃO URBANA			POPULAÇÃO RURAL			POPULAÇÃO TOTAL		
	Habitantes	Índice	%	Habitantes	Índice	%	Habitantes	Índice	%
1940	4.356	100	12,4	30.696	100	12,4	35.052	100	100,0
1950	9.771	223	18,5	42.761	139	81,5	52.472	150	100,0
1960	31.516	724	44,4	39.488	129	55,6	71.004	203	100,0

FONTE: Baduy (2020, p. 68) — elaboração: Brenda Dias Araújo

No processo, houve contradições presumíveis entre o desenvolvimento econômico ascendente e sua desarticulação com a situação educacional. A relação entre economia e educação é importante. A população quase triplicou em razão da prosperidade que o crescimento econômico suscitava, sem que o município tivesse um aparato de ensino público capaz de acompanhar tal aumento populacional. As famílias migrantes saíram de condições mínimas de subsistência para encontrar um cenário em que teriam de construí-las, incluindo-se a escolarização. Em sua maioria, eram pessoas analfabetas.

TABELA 4. Alfabetização em Ituiutaba em 1950

Discriminação		PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS E MAIS				
		Números absolutos			% sobre o total	
		Total	Sabem ler e escrever	Não sabem ler nem escrever	Sabem ler e escrever	Não sabem ler Nem escrever
Quadro urbano	Homens	4.032	3.115	917	77,25	22,75
	Mulheres	4.445	2.931	1.514	65,93	34,07
	Total	8.477	6.046	2.431	71,32	28,68
Quadro rural	Homens	18.300	7.116	11.184	38,88	61,12
	Mulheres	16.312	5.218	11.094	31,98	68,02
	Total	34.612	12.334	22.278	35,63	64,37
Em geral	Homens	22.332	10.231	12.101	45,81	54,19
	Mulheres	20.757	8.149	12.608	39,25	60,75
	Total	43.089	18.380	24.609	42,65	57,35

FONTE: Baduy (2020, p. 68) — elaboração: Brenda Dias Araújo

¹² O decréscimo populacional, entre as décadas de 1960 e 1970, decorreu da emancipação política de alguns distritos administrados pelo município de Ituiutaba. Ainda assim, o movimento de urbanização é bastante evidenciado (cf. censos demográficos dos anos de 1940 a 1970).

Assim, com a ascensão econômica, contrastaram investimentos insuficientes na escola pública. Não houve ações de articulação mais arrojadas, entre agentes públicos e particulares, para reverterem riquezas em direitos, como escolas públicas. Dessa forma, o analfabetismo expunha a discrepância entre as taxas de elevação da economia e as de elevação do analfabetismo. De fato, Ituiutaba contou com escola primária pública desde 1911: o primeiro grupo escolar da cidade. Contudo, o segundo levaria quase três décadas para ser instalado —1946—, e, somente a partir de 1960, a expansão da escola pública ganhou ritmo e volume expressivos. A *Enciclopédia dos municípios brasileiros* (IBGE, 2007, p. 195) destaca Ituiutaba, em 1950, como um município em que 57,35% da população acima de 5 anos de idade não sabia ler nem escrever. Um dos possíveis entraves à consolidação da escolarização pública, no município, foram as demandas que os vários setores da sociedade imporiam ao sistema educacional, atribuindo-lhe, muitas vezes, poderes que ultrapassavam seus limites de ação; o que dificultou e até impediu sua concretização de fato.

À MANEIRA DE SÍNTESE

Este capítulo, como se pode ler, tem-me muito mais como “cronista” que memorialista. Isso ocorre por reunir fatos — “garimpendo estrelas” — para encadeá-los em uma ordem — em uma “constelação” —, mais ou menos, cronológica. Esta compreensão deriva do contato, direto e detido, com trabalhos de mestrado que orientei em uma escala de dez anos.

Na dissertação de Cláudia Oliveira Cury Vilela, a primeira que orientei como docente do programa de pós-graduação da UFU, o estudo aborda uma escola noturna de história singular. Criada, nos anos 1930, no calor de avanços do movimento negro e grupos afins, como o que se organizou em Minas Gerais. Trata-se de uma escola noturna, exclusiva para a população negra. Nos anos 1940-50, mudanças na administração educacional do município situaram a escola no orçamento municipal. Com isso, a então Escola Noturna 13 de Maio passou a se chamar Escola Noturna Machado de Assis. A orientação desse estudo me levou a rever minha experiência como docente de escola noturna, para alunado negro; mas não só.

A dissertação de Marina Baduy enfoca o segundo grupo escolar de Ituiutaba, criado em 1946. O estudo trouxe à tona as circunstâncias da criação da escola, que

contou com a intermediação de Hélio Benício, então alçado à condição de oficial de gabinete do secretário estadual de Educação, em Belo Horizonte. Havia se passado mais de três décadas entre o primeiro grupo escolar e o segundo. Com esse estudo, pude voltar ao curso de especialização realizado em 1987, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Como trabalho final, apresentei um levantamento documental do primeiro grupo escolar de Ituiutaba.

Ressalto a dissertação de Talita Costa Alves, que, em certo sentido, complementou o estudo de Marina Baduy, por recompor o passado de uma escola cuja ligação com o padre italiano Angelo Tardio era forte. Prova disso, o fato de seu topônimo — Grupo Escolar Cônego Ângelo — conter o nome Cônego Angelo. Seu trabalho trouxe-me compreensão de um momento de Ituiutaba em que eu começava a ter consciência de mim mesma; de meados da década de 1960 em diante.

Entre uma pesquisa e outra, elaborei um projeto para submissão ao Conselho Nacional de Pesquisa, com foco na escolarização no município de Ituiutaba entre 1940 e 1960. Propus compreender como um município de economia ascendente apresentava índices de analfabetismo, igualmente, ascendentes. Para elaborar o projeto, tive de dar um mergulho no passado de Ituiutaba, um passado que não conheci, como experiência empírica, mas que foi se construindo como história — e como memória; tal qual compreensão intelectual derivada da experiência de pesquisar sobre educação em Ituiutaba.

Relatei muito da compreensão que construí, *a posteriori*, sobre o processo de escolarização — pública — em Ituiutaba e de como reverberou no espaço público da cidade, onde predominava a instituição privada — confessional —, sobretudo nos anos 1940-50. Noutros termos, este memorial se vale, também, da memória que outras pessoas construíram e que auxiliei a construir ou a validar, como detentora de opinião autorizada.

Do que foi registrado até aqui, este pode ser o perfil delineado de Ituiutaba, quando nasci: cidade interiorana conhecida no país pela rizicultura. De economia ascendente, contudo, severamente afetada pelo analfabetismo no município. Gerada pela “corrida do arroz”, a *era de ouro* da economia de Ituiutaba foi, em valores inversos, a *era de ouro* do analfabetismo; cujas taxas foram superiores à média nacional. É como se houvesse total desencontro dos tempos, dos ritmos e dos interesses da economia com os da educação pública. Na ausência do estado, a escola privada encontrou um vácuo

institucional escolar e uma população citadina, cuja maioria podia pagar pela formação escolar. Se considerada somente a urbe, Ituiutaba tinha níveis de escolarização superiores a 80%, ou seja, elevadíssimos. Subjacente a esse porcentual, estava a ação, sobretudo, de escolas particulares — também de iniciativas de feição filantrópica.

A EDUCAÇÃO QUE RECONHECI

Assim como outras pessoas nascidas em Ituiutaba, tive o privilégio de ter pais conscientes do papel da educação e em condições materiais suficientes para arcarem com a formação escolar da prole. Sobretudo, eram cotidianamente envolvidos com a educação profissional. No caso de meu pai, sua iniciativa em prol da escolarização se coadunava com um cenário de escassez de vagas em escola. De fato, a cidade de Ituiutaba, um pouco antes de eu nascer, já colhia muito dos lucros das safras de arroz e de outros grãos, projetando o município no estado e no país. Mas havia desuniformidade no desenvolvimento urbano.

Foram privilegiados bairros de formação mais antiga, como Platina e Progresso, e a região central, situada na chamada parte baixa, aonde foram morar famílias de classe alta: fazendeiros produtores de grãos e criadores de gado. Na região da chamada parte alta, foram morar famílias de trabalhadores do comércio e boias-frias ou trabalhadores rurais. Entre uma área e outra, ficava a área boêmia, de meretrício, tal qual um símbolo demarcador limítrofe das diferenças sociais, que abundavam como os grãos de arroz. Dos anos 1960 em diante, aos bairros da parte alta se dirigiria a população que deixaria o campo, após o esgotamento do filão do plantio de arroz.

Com efeito, o ímpeto de apreender certos fatos¹³ da história da cidade de Ituiutaba, que eu desconhecia, tomou proporção, cada vez mais, relevante em meu processo de escrita deste memorial. Em dado momento, tive a compreensão clara de que minhas memórias estavam se tornando, aos poucos e secundariamente, memórias do processo educacional da cidade onde nasci.

Isso porque parte da escolarização elementar a que tive acesso compôs os movimentos da educação que eu viria estudar, como pesquisadora da história da educação na Universidade Federal de Uberlândia. Ao mesmo tempo, elementos da educação compuseram, cotidianamente, meu meio familiar como prática profissional de adultos; o que era diferente de minha prática escolar, como discente. Então, entendi que seria importante retratá-la, compondo um perfil da escolarização no passado do município de Ituiutaba, visto que sua conexão com minha produção acadêmica passou a ser absoluta, a partir de 2006-7.

A EDUCAÇÃO EM ITUIUTABA

Desde quando era chamada Vila Platina, Ituiutaba teve certa ascendência no governo estadual, a ponto de demandar e concretizar, entre 1910 e 1911, a criação, a instalação e o funcionamento de um grupo escolar. Modelo de escola visto como referência da modernização educacional, mas não sem o rótulo de lugar de formação elitista e da cidade. A partir de 1883, momento de formação dos primórdios de Ituiutaba, o aparato escolar consistia de salas de aula de Ensino Primário públicas, para meninas e a cargo da Igreja — da paróquia de São José do Tijuco, onde foi instada uma cadeira de instrução primária. Ali, o padre italiano Angelo Tardio Bruno ministrou aulas de primeiras letras, de cálculo elementar, caligrafia, leitura, doutrina católica.

¹³ O parágrafo afim a esta nota se vale do estudo de Frattari Neto (2010), conterrâneo cuja pesquisa pude acompanhar somente no exame de qualificação, mas que pude ler após defesa e publicação. A leitura trouxe-me fascinantes revelações do passado de meu pai. Com a história (memória) escrita por Frattari Neto, pude conhecer mais de minha história ao conhecer mais de meu pai. Sua dissertação foi orientada pelo professor doutor Carlos Henrique de Carvalho.

Em 1900, o professor João d’Fonseca e Silva articulou uma escola pública para meninos, que não passava de sala de aula ocupada por assentos coletivos — banco de madeira rente à parede — e uma mesa no centro em que as atividades de escrita eram feitas. Estudavam turmas das quatro séries do primário. Iam do pós-almoço às 16h. Em 1904, Constâncio Ferraz de Almeida criou sua escola. Recorro aqui às palavras do memorialista Hélio Benício de Paiva (2008, p. 14): Almeida era um “velho ensinador” natural de Uberaba tido como professor pioneiro no que se refere a ter uma escola no povoado, “particular e de ensino misto”.

O quadro a seguir apresenta dados de escolas criadas em Ituiutaba entre 1900 e 1940.

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

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

FONTE: Baduy (2020, p. 61)

É notável como a criação de escolas partiu mais da iniciativa privada — confessional —, quando o Grupo Escolar de Vila Platina sinalizava que a expansão escolar em Ituiutaba seria rápida, com a reforma João Pinheiro — lei n.º 434/1906; uma vez que teve seu primeiro grupo escolar apenas cinco anos após. Em certo sentido, Ituiutaba tinha tanta força política quanto cidades como Belo Horizonte e Juiz de Fora, onde foram instalados grupos escolares logo após a reforma. Pelo contrário, por mais de três décadas, houve apenas uma escola pública na cidade — que teve o nome mudado para João Pinheiro, em 1927. Dessa forma, a educação privada foi a grande responsável pelos níveis de escolarização em Ituiutaba.

Com efeito, no decênio de 1930, foram criadas duas escolas privadas, uma laica e outra confessional, que acomodaram ainda mais a demanda provocada pela expansão da elite urbana. Uma delas foi o Instituto Marden, laico, aberto no fim de 1933 e em atividade até o fim da década de 1970. Inicialmente, ofereceu os cursos Primário e Normal. Em 1942, formou a primeira turma do Ginásial e, em 1951, o curso noturno começou a ser oferecido como Colégio Comercial Barão de Mauá — Ginásial, Comercial e Técnico em Contabilidade. Em 1950, passou a oferecer, também, o curso Científico, para egressos do Marden que não queriam estudar fora de Ituiutaba.¹⁴

A segunda escola criada foi o Colégio Santa Teresa, confessional, em 1939, e dirigida pelas irmãs missionárias de São Carlos Borromeu. Desde a instalação, admitiu alunos de ambos os sexos, inclusive no internato. A modalidade externato-internato estava aberta somente para meninas. Oferecia os cursos Primário, Ginásial e Normal e outros voltados à formação das moças, dentre os quais, Economia Doméstica e Belas Artes. Foi mantido o nome Colégio Santa Teresa, com adição da marca “Ensino Scalabriniano Integrado” e Colégio Objetivo.

Em 1948, o padre João Avi, vigário da paróquia São José, criou o Ginásio São José, confessional, de que foi seu primeiro diretor (ACAIACA, 1953).

Em meados da década 1950, Ituiutaba experimentou uma expansão escolar pública mais intensa, que se manteria nas décadas seguintes, com destaque para a Escola Normal e instituições escolares para o campo, como o Colégio Agrícola. Em 1970, a educação escolar na cidade era marcadamente pública, rompendo com o predomínio de instituições particulares ou confessionais, que diminuíram.

De fato, a expansão da educação escolar era notícia na imprensa escrita do município, contudo, a taxa de analfabetismo atingia 57% da população acima de 10 anos de idade — 54% dos homens, 60% das mulheres. À parte, a morosidade na expansão da escola pública pode ainda ser explicada por problemas de espaço físico. Como exemplo, por dezessete anos, o Grupo Escolar João Pinheiro — instalado em 1910 — teve de abrigar o grupo Ildelfonso Mascarenhas da Silva — instalado em 1947. O quadro a seguir apresenta a evolução do aparato escolar urbano, a partir de 1947.

¹⁴ Do parágrafo referente a esta nota em diante, meu relato memorialístico apoia-se em meu projeto de pesquisa já referido (RIBEIRO, 2013).

QUADRO 2. Ano de criação das escolas públicas na cidade de Ituiutaba, 1947-2007

ESCOLAS ESTADUAIS	ANO	ESCOLAS MUNICIPAIS	ANO
EE Professor Ildefonso Mascarenhas	1947	EM Machado de Assis	1941
EE Senador Camilo Chaves	1955	EM Francisco Antonio de Lorena	1951
EE Clóvis Salgado	1956	EM Manoel Alves Vilela	1966
EE Rotary	1956	EM Agrícola de Ituiutaba	1970
EE Arthur Junqueira de Almeida	1958	Cime Mun. Tancredo de P. Almeida	1971
EE Governador Bias Fortes	1959	EM Prefeito Camilo Chaves Junior	1979
EE Coronel João Martins	1960	EM Rosa Tahan	1980
EE Cônego Ângelo	1963	EM Aida de Andrade Chaves	1982
EE Governador Israel Pinheiro	1965	Cime Sarah Feres Silveira	1989
EE Antonio Souza Martins	1965	EM Nadine Derze Jorge	1992
EE Coronel Tônico Franco	1965	EM Aureliano Joaquim da Silva	1996
EE Dr. Fernando Alexandre	1965	EM Hugo de Oliveira Carvalho	1999
CE Dr. José Zóccoli de Andrade	1965	EM Clorinda Junqueira	2007
EE Professor Álvaro Brandão de Andrade	1968		
EE Professora Maria de Barros	1974		
EE Educação Especial Bem Me Quer	1986		
Cesec Clorinda Martins Tavares	1987		

FONTE: Baduy (2020, p. 62)

O quadro mostra que, nos primeiros cinquenta anos da história do município de Ituiutaba, predominaram escolas particulares, até 1949. De 1950 ao final da década de 1980, a expansão fez estagnar a iniciativa privada. O grupo escolar se difundiu de fato a partir de meados da década de 1950, ainda que em número insuficiente para o Ensino Elementar. No contexto de projeção econômica e de crescimento populacional, duas preocupações guiaram a criação dos grupos escolares em Ituiutaba: a consolidação do regime republicano e a necessidade de mudar a face da educação em Minas, como o índice elevado de analfabetismo.

Um dos possíveis entraves à consolidação da escolarização pública no município foram as demandas que os vários setores da sociedade queriam impor ao sistema educacional, atribuindo-lhe, muitas vezes, poderes que ultrapassavam seus limites de ação; o que dificultou e até impediu sua concretização de fato. Não por acaso, mesmo a escola sendo majoritariamente pública, em Ituiutaba, e havendo escolas particulares e confessionais, na década de 1970, o analfabetismo ainda se encontrava em 57% da população acima de 10 anos de idade.

*O educandário que não conheci*¹⁵

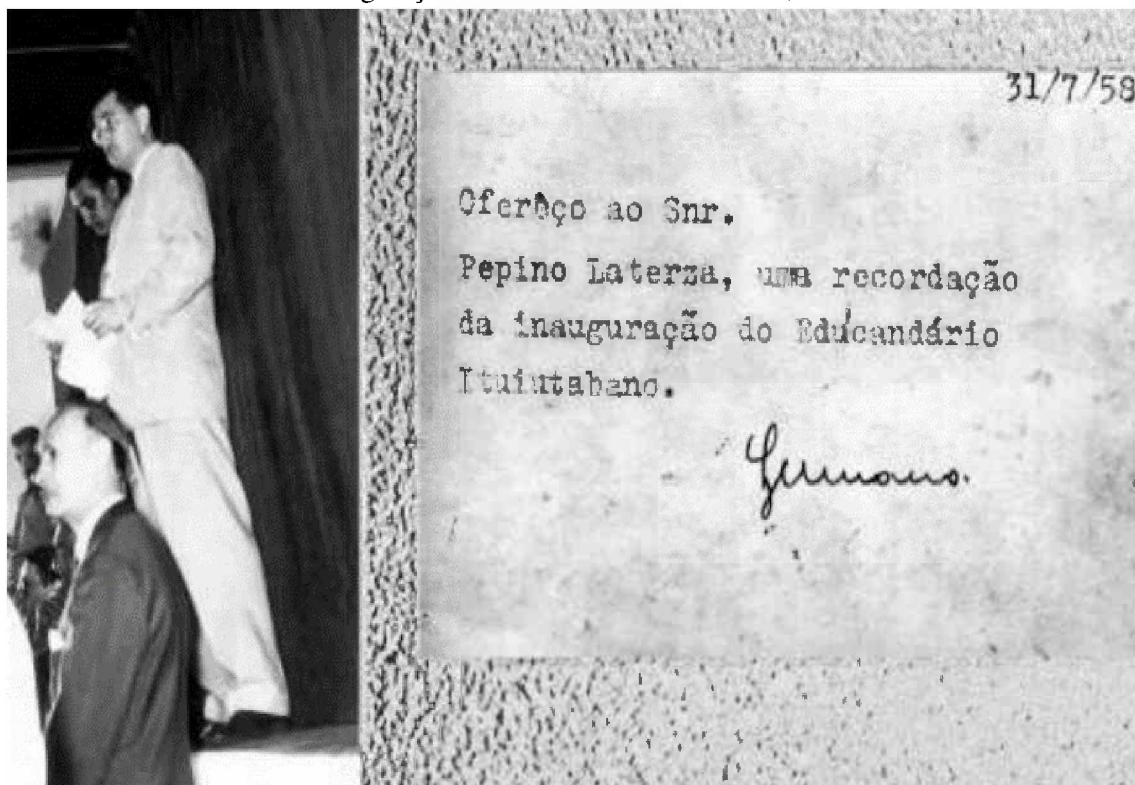
A escolarização em Ituiutaba partiu de iniciativas da Igreja Católica e continuada, sobretudo, por membros de igrejas protestantes. Mas o problema do analfabetismo sensibilizou, também, os espíritas. A doutrina espírita havia se estabelecido com vigor em Uberaba, com o médium Francisco Cândido Xavier, e se irradiou para cidades do Triângulo Mineiro, como Ituiutaba. Em meados de 1947, um grupo de moços criou um grupo espírita na cidade e, por meio dele, iniciou trabalhos filantrópicos. Em 5 de maio, nascia a “União da Mocidade Espírita de Ituiutaba” — UMEI —, como iniciativa de rapazes na faixa etária de quinze a vinte anos. Seu primeiro presidente foi Germano Laterza, então com quinze anos, quando assumiu o cargo, e que, após cerca de catorze, se tornou meu pai.

No primeiro centro espírita da cidade — Eurípedes Barsanulfo —, aconteceram as primeiras reuniões do grupo de moços, estudantes do espiritismo e do esperanto, dedicados à assistência aos mais necessitados, ao teatro, à leitura de poemas espíritas — em voz alta —, ao canto e a outras atividades. Assim, ao lado de trabalhos no centro, realizavam saraus, festas comemorativas, excursões nas redondezas, gincanas, jogos, piqueniques, estudos doutrinários, além de fazerem visitas. No estatuto da União da Mocidade, foi definido o objetivo de erguer “educandários e “outras organizações de caráter benemérito educacional”, guiados por “princípios puramente cristãos” e ativos em “campanhas filantrópicas — ESTATUTO DA UNIÃO DA MOCIDADE ESPÍRITA DE ITUIUTABA, 1955 p. 2 apud FRATTARI NETO, 2009, p. 49. Exemplo da concretização desse objetivo traduziu-se na criação e orientação de uma escola elementar: o Educandário Ituiutabano.¹⁶

¹⁵ Exceto onde indicado, nos parágrafos seguintes ao item desta nota, conjugo minha recordação e meu acervo documental com minha compreensão do estudo de Frattari Neto (2010). Refiro-me aqui às descobertas que fiz e que se integraram ao repertório de minhas memórias, sobretudo quando falo sobre meu pai e minha mãe.

¹⁶ “A escola foi efetivamente construída pela colaboração do senhor Pepino Laterza, grande homem e grande construtor das obras assistenciais de Ituiutaba; por seu filho Germano Laterza e por uma comissão que constava, entre outros, do senhor João Damaceno e do senhor Ângelo Tibúrcio D’Avila. Destaca-se os esforços, no seu primeiro ano de construção, do pedreiro José da Cruz, que muito contribuiu para esse trabalho. José da Cruz é pai do odontólogo Eurípedes Higino, filho adotivo de Francisco Cândido Xavier, na cidade de Uberaba. Os recursos provindos do Estado foram muito poucos. Apenas algumas verbas anuais federais, conseguidas pelo então deputado Mário Palmério, da cidade de Uberaba, fundador da hoje UNIUBE, chegaram à obra. Mário Palmério inclusive foi homenageado na inauguração da escola, dando seu nome à Biblioteca que lá se instalou. O grupo de espíritas que compunham a UMEI, junto a outros voluntários da cidade, iniciaram uma grande campanha. Equipes foram formadas para arrecadação de material de construção e prendas que eram constantemente leiloadas, rifadas e vendidas para angariar

FIGURA 7. Momento da inauguração do Educandário Ituiutabano, Ituiutaba-1958



Em primeiro plano, o inspetor do ensino secundário Edelweiss Teixeira — de bigode — e o diretor do Educandário Ituiutabano Ângelo Tibúrcio D'Avila — acima, de terno branco; e dedicatória de Germano Laterza ao construtor da instituição, seu pai, Pepino Laterza.

FONTE: Frattari Neto (2009, p. 82)

Ao criar a escola, a União da Mocidade Espírita concretizava seu estatuto, ou seja, seu papel social, econômico e religioso no desenvolvimento de seu projeto educacional. Após a inauguração, meu pai permaneceu no conselho diretor do educandário durante seus vinte anos de funcionamento. Sua presença intensa, constante e duradoura, o situou como voz influente nas decisões administrativas, como campanhas para concluir o prédio da escola, fazer reformas e assegurar a manutenção.

fundos. Mas a maior parte do dinheiro para construção do prédio, provinha dos inesquecíveis “Bailes da Rainha do Arroz”, que animavam os ituiutabanos, na sede social do Ituiutaba Clube. As candidatas, moças da sociedade tujucana, vendiam votos na cidade e na região, e aquela que conseguisse arrecadar mais fundos recebia o título, além de outros prêmios. Os terrenos foram doados em parte pela Prefeitura Municipal, mas também por Anísio Demétrio Jorge, Jorge Miguel e Carlos Dias Leite, no Bairro Independência, hoje Escola Estadual Professora Maria de Barros, antiga fazenda Córrego Sujo” (FRATARRI NETO, 2014, s. p.)

A escola funcionaria em edifício próprio e apropriado, erguido no bairro Independência, pouco habitado e ligado à vila Natal. Não havia rede de energia elétrica nem de água, tampouco de esgoto. A água iria de poços ou cisternas. Assim, a escola receberia a população do bairro, da vila Natal e das adjacências. Essa condição foi notada com desdém por pessoas de escolas particulares. Faziam pouco caso, por considerarem ser escola de gente pobre e de pouco caráter. Com efeito, o educandário foi edificado em região de conflitos econômicos, sociais e morais, acrescido de embates políticos e religiosos que rondaram sua criação; que divergia de interesses da elite conservadora. Eventualmente, foi objeto de ataques, gestos de calúnia ou de preconceito, em consequência da localização da escola — bairro periférico — e seu alunado — os moradores da região.

A oferta de cursos incluía Ensino Primário, Ginásio, Ginásio de Comércio, Dactilografia e Costura. Dados os antecedentes de sua criação, a educação era gratuita para quem não podia arcar com os custos da escola particular nem conseguia vaga na pública. A carência da região se traduziu para a escola em outras necessidades de oferta: sopa e serviço de creche. O cheiro do cozimento da sopa se espalhava pelos arredores, atiçando o estômago de irmãos de alunos, ainda fora da idade de matrícula, e de garotos da comunidade que não estudavam no educandário. Na hora de servir, beiravam o portão para pedir um prato de sopa. A cena levou a não só acolher as crianças famintas na escola, mas também a iniciar uma campanha em prol de doações para aumentar a quantidade de sopa.

Considero nobre a atitude do grupo de moços diante da causa, sobretudo, por meu pai ter apenas quinze anos de idade. De fato, vejo a figura dele, nos anos 1950, com um olhar anacrônico. Noto uma mudança muito grande na atual expectativa sobre as atitudes de um adolescente de quinze anos de idade. É como se ele tivesse tido uma infância ou uma adolescência curta demais, tal qual uma ânsia de logo experimentar a vida adulta. Seja como for, tenho convicção de que sua preocupação com a educação dos, materialmente, mais necessitados não era nem um pouco distinta da forma como ele se preocupou com a educação de sua família.

A FAMÍLIA LATERZA

Minha mãe era filha de pai alfaiate, praticamente o único da cidade, Epaminondas Leite de Oliveira, por sua vez filho de Rodolfo Leite de Oliveira, ex-professor distinto de escola primária. A mãe dela, minha avó Maria Divina Pereira, era costureira. Assim, vô Epaminondas e vô Maria Divina criaram seus quatro filhos com o lucro da alfaiataria. Ambos eram migrantes de Santo Antônio do Monte-MG. Deixaram a terra natal para tentar a sorte em Ituiutaba.

Meu pai era filho de pai italiano, Pepino Laterza, imigrado para o Brasil com domínio de variadas técnicas de construção civil. Trouxe a arte da construção na maestria do fazer casas para as pessoas que nele confiavam. Diziam que sua esposa, minha avó Celina Souza Laterza, era de origem indígena. Meu pai nasceu em Uberaba, em uma família de imigrantes italianos espíritas. Em Ituiutaba, conheceu e se casou com Neiva Marilla Leite de Oliveira.

FIGURA 8. Registro da cerimônia de casamento¹⁷ de Neiva Marilla e Germano Laterza, dez. 1958



Cerimônia do casamento religioso de meus pais, realizada na casa de minha tia Geralda Cabral (Diquinha), na cidade de Belo Horizonte-MG, em 22 de dezembro 1958.

FONTE: acervo pessoal

¹⁷ A Igreja Católica, em 1958, não aceitava que católicos se casassem com não católicos. Assim, naquele contexto histórico, a igreja não aceitaria o casamento de minha mãe, católica, com meu pai, espírita. Por esta razão, o casamento religioso ocorreu na casa de uma tia.

Do matrimônio de Neiva e Germano, veio a prole. Além de mim — nascida em 17 de abril de 1961 —, vieram ao mundo Mércia e Marcos. Fui criada em uma família de muito amor e de muita fraternidade, de conduta marcada por muito respeito ao outro, por lutas em prol dos mais necessitados. Desde criança, vi-me envolta no ambiente da educação e da escola, em virtude das atividades desempenhadas por meus pais. Normalista, formada em um dos colégios mais reputados do Brasil — o internato Santa Marcelina em São Paulo —, minha mãe tornou-se professora primária, concursada, cuja docência começou em um grupo escolar.

Minha mãe educadora

Minha avó, Maria Divina, deixou marcas profundas, em minha vida, por sua sabedoria e sua capacidade para lidar com as dificuldades da vida. Tinha apenas o segundo ano primário e conseguia enxergar para além do horizonte. Mesmo sem muita condição financeira, quando minha mãe completou catorze anos, convenceu meu avô Epaminondas a encaminhá-la para o Colégio Santa Marcelina, em São Paulo, para a modalidade internato. Era um dos melhores colégios do Brasil.

FIGURA 9. Colégio Santa Marcelina



FONTE: acervo pessoal

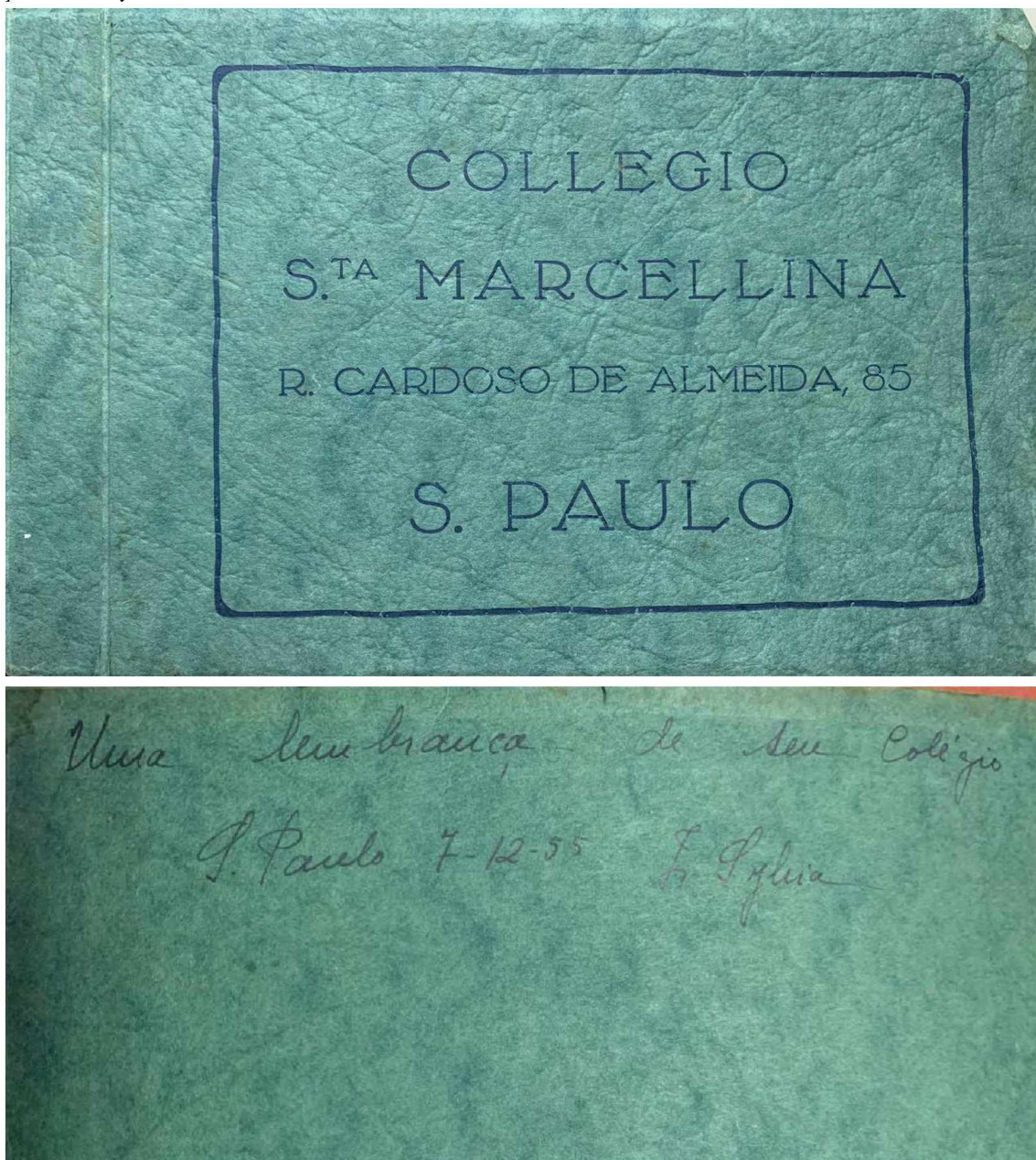
A faceta educadora de minha mãe foi estudada por Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira (2007), em sua dissertação de mestrado, que avaliei em exame de qualificação e que foi orientada pelo professor Carlos Henrique. Destaco, aqui, seu trabalho por duas razões: como ela entrevistou minha mãe e compôs seu perfil, como professora e diretora escolar, eu me senti mais confortável em dialogar com seu estudo, em vez de apresentar *minha* versão da história de minha mãe; e, por outro lado, o estudo de Ferreira foi a primeira pesquisa a abordar as instituições escolares de Ituiutaba. Ela inaugurou a leva de pesquisas com que tive contato direto, e me deram subsídio para conhecer mais de minha história, naquilo que se reflete em pessoas como meu pai e minha mãe.

Segundo Ferreira (2007), o deslocamento de minha mãe para o Colégio Santa Marcelina era realizado de ônibus fretado. Deslocavam-se, também, de Ituiutaba a São Paulo de avião, pelas Linhas Aéreas Brasileiras. Com grande esforço dos pais — meus avôs alfaiate e costureira—, ela se tornou normalista em 1955. Aprendeu a falar francês e a ler em latim, além de ter aprendido piano. Penso ser um perfil bem romanesco, como nos perfis de mulher de José de Alencar: sabem francês e tocam piano.

De fato, o magistério é, de certa forma, herança familiar. Avalio que minha mãe tenha herdado o ímpeto de seu avô, Rodolpho Leite de Oliveira, que atuou como professor e coletor de Minas Gerais, nas décadas de 1920-30. Foi entusiasta da abolição, no final do século XIX. No acervo de minha mãe, que retive junto ao meu, há cartas do fim da década de 1940-50, dando conta da amizade profunda entre os irmãos Rodolfo, Guilherme e Francisco José. Todos lhe ofereceram apoio moral, naquele momento de desafios e da formação profissional distante da cidade natal.

Avalio, ainda, que outra influência sobre minha mãe foi de sua genitora. Com apenas a segunda série do Primário, lecionou no Grupo Escolar João Pinheiro, na área de trabalhos manuais. Pelas condições financeiras da família, era ela quem fazia as roupas de minha mãe. Quando era o caso de usar os mesmos vestidos, ela os tingia e os bordava para que parecessem novos.

FIGURA 10. Capa e verso da “caderneta” do Colégio Santa Marcelina, com dedicatória feita por irmã Sylvia a Neiva Laterza, 1955



FONTE: acervo pessoal

Minha mãe se formou em colégio de excelência, ainda que com carências econômicas de um lar que lutava para mantê-la. Contudo, o projeto de vida de formar a prole falava mais alto. Meu tio Rodolfo se formou em Direito, pela Universidade Federal de Minas Gerais, residindo na casa de minha tia-avó Diquinha para diminuir gastos. Por sua vez, meus outros tios se formaram em Uberaba: Guilherme, em

Odontologia, e Francisco José, em Engenharia Civil. Todo o custeio veio da luta de meus avós, sobretudo, de meu avô, na labuta na alfaiataria.

De volta a Ituiutaba, minha mãe passou em concurso público do estado para ser professora primária. Ficou em oitavo lugar e ingressou no Grupo Escolar João Pinheiro. Assim, desde pequena, acompanhei sua vida de professora de grupo escolar. Recordo da seriedade e da concentração na organização de provas, aulas, diários e alunos em classe. Logo, encampou uma luta: abrir duas salas de pré-escolar, mesmo que não houvesse respaldo legal para tal modalidade de ensino. Ela enxergou a necessidade de os pais matriculem seus filhos.

Segundo Ferreira (2007, p. 160):

[...] mediante as legislações vigentes, a Escola Estadual João Pinheiro, manteve duas salas da modalidade do pré-escolar, com ingresso da nova delegada de ensino, que, ao assumir o cargo, foi informada de tal ocorrido na cidade — a criação das salas. A depoente, portanto, fez seus esclarecimentos e, juntas, encontraram alternativas legais para permanência e necessidade dessa modalidade no grupo e a comunidade local entusiasmada com a ideia de que as crianças deveriam permanecer nesse estabelecimento para concluir a série seguinte.

Tenho comigo que minha mãe foi exemplo de coragem, na defesa da escola pública. Antecipou a própria legislação quanto ao direito ao pré-escolar na cidade de Ituiutaba. Avalio que, de algum modo, sua conduta ficou retida como parâmetro em meu subconsciente. A persistência e a determinação sempre me acompanharam.

Segundo Ferreira (2007, p. 160), minha mãe disse:

A entrevistada nos esclarece que, quanto às legislações, ela não tinha muito preocupação em segui-las. Mas como estas vinham determinadas pelo Estado e deveriam ser obedecidas tanto pela escola, como pelos seus representantes do órgão oficial, que na época recebia denominação de Delegacia de Ensino, ela procurava neste contexto atender a estas determinações em sua grande maioria da esfera do cotidiano da escola. Ressalta que as crianças aprendiam muito rápido, achava que não deveria ficar esperando o tempo que as leis estabeleciam para aprovar as crianças.

De fato, minha mãe se destacaria como professora do Grupo Escolar João Pinheiro. Percebeu que havia crianças, matriculadas na escola, portadoras de necessidades especiais: dificuldades de aprendizagem, de locomoção, de audição, com baixa visão. Então, conversou com a delegada de ensino e conseguiu abrir uma sala para atendimento dessas crianças; também antecipando a própria legislação. Mostrou-se à frente de seu tempo histórico, e com ela eu pude conviver e aprender a defesa da escola pública e do direito da criança; mesmo enfrentando reclamações de outras escolas particulares e da própria Delegacia Regional de Ensino.

Pelo relato de minha mãe à Ana Emília, pude compreender como ela assumiu a direção do grupo escolar. Disse ela:

Assumi a direção do Grupo João Pinheiro a pedido do delegado de Ensino José Maria Fenelon, pois naquele momento estava na vice-direção, já tinha saído da regência da sala de aula. Fiquei muito preocupada com o convite, pois era muito nova ainda não tinha experiência para ser diretora. Fui a Uberlândia, pois a delegacia naquela época era lá, fui conversar com ele porque fiquei com receio de assumir o cargo. Ele então pediu para assumir, pois não via outra pessoa com qualidades melhores para tal cargo. Disse que a escola enfrentava situações difíceis no momento que exigiam a minha permanência. O grupo estava perdendo muitos meninos, saindo para ir para outro lugar, conflitos entre professores, então tínhamos que solucionar essas dificuldades, dentre outras. Falei que só ficaria então até dezembro, isso era 1º de julho, portanto ficaria só cinco meses para ajudar a resolver tais conflitos. Ele então concordou. (LATERZA, 2007 *apud* FERREIRA, 2007, p. 154).

Para Ferreira (2007), no período em que minha mãe assumiu a direção — julho a dezembro de 1972 —, houve melhora significativa na situação da escola: aumento da presença de pais e de mães nos eventos sociais, harmonia no corpo docente, melhora na aprendizagem dos alunos e na frequência. Para Ferreira (2007, p. 156),

Considera-se que a Escola Estadual João Pinheiro representava, nesse momento, a criação de uma modalidade de educação constituída para os filhos de uma determinada classe social, apesar de a escola pública ser criada para atender os filhos de toda população. Podemos perceber que essa escola estadual também agregava, em sua grande maioria, filhos de famílias mais abastadas da cidade, pois ela era considerada como uma escola de referência no cenário educacional de Ituiutaba.

A escola João Pinheiro que reconheci


A Escola Estadual João Pinheiro compõe um capítulo importante de minha vida. Eu a conheci como tal, mas minha mãe a conheceu como grupo escolar e acompanhou a mudança de nomenclatura, em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692, que extinguiu a nomenclatura grupo escolar e formalizou a expressão escola estadual. Dessa forma, em 1973, a instituição teve seu nome alterado. Na época, eu estava com doze anos de idade.

Devo dizer o quanto foi importante, para mim, conhecer a escola e acompanhar o trabalho de minha mãe na direção. Afetou-me como minha mãe administrava e lutava pela manutenção da escola, após assumir a direção como diretora efetiva. Naquele contexto, o diretor era responsável pela sustentação financeira da escola.

Nesse período, a solidez da fixação de parte expressiva dos migrantes nordestinos no campo começou a ruir, dando início ao êxodo rural; no decênio de 1970, quando a cidade estava mais estruturada, e a produção de arroz já havia dado sinal de esgotamento. Além disso, no meio rural, impôs-se a mecanização, enquanto a pecuária de corte se sobrepôs à agricultura como base da economia, que buscava responder aos ditames do capitalismo do mercado e da lógica da maior lucratividade. Esse fenômeno provocou a concentração de renda entre pecuaristas, a falência do comércio agrícola e o desemprego no campo, com o conseqüente êxodo rural. Com a ida gradativa do campo para a cidade, os grupos escolares se superlotaram, e os diretores tiveram de trabalhar, ainda mais, para garantir sua manutenção, a aquisição de uniformes e de merenda escolar, a organização de desfiles e a superação das dificuldades financeiras das escolas.¹⁸

¹⁸ São expressivas as condições de existência material do grupo escolar, evidenciadas na dissertação de mestrado de Luciene Teresinha de Souza Bezerra — *Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971* (2016) — que explorou a questão, além de ter sido por mim orientada, quando de meu processo de reconhecimento de Ituiutaba e de sua educação em senso histórico.

FIGURA 11. Carta de homenagem à Neiva Marilla Leite de Oliveira Laterza, assinada por Ivanda Maia em nome dos professores, 1983


 SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Prezados Companheiros, ilustres
 comitadas e

Minha querida Diretora
 Foi com muita alegria, que rece-
 li a incumbência de prestar-lhe esta
 homenagem tão justa e merecida.

Gostaria de ter uma palavra
 fácil, para exprimir a nossa gratidão
 e falar da sua atuação dentro da nossa
 classe. No entanto, dentro das minhas
 limitações, quero resumir tudo em
 singelas palavras dizendo:

Neiva, é sinônimo de mãe, para
 seus alunos, que se deslumbram diante
 da sua tão simpática figura.

Neiva é compreensão, diante das tão
 indispensáveis serventes, que fazem do nosso
 grupo, um exemplo de limpeza e orga-
 nização.

Neiva no Gabinete é motivo de ale-
 gria, quando trabalha junto com suas
 funcionárias, ali lotadas.

Neiva, para nós as professoras, não
 é tão somente a Diretora. É antes de
 tudo a amiga muito querida, que
 nos assiste e compreende nas tarefas
 do dia a dia.

Nossa Diretora é tudo isto:
 Amor, compreensão, simpatia, bondade e carinho.

FONTE: acervo pessoal

A carta exalta a diretora e demonstra por que a comunidade escolar manifestava a ela carinho e gratidão, em um dia especial de sua vida familiar. Parece-me que relações aparentes, em cartas, desapareceram em grande medida do atual contexto escolar. Seguramente, acompanhar essas relações me influenciou quanto a sempre valorizar os profissionais, a agradecer às pessoas por seu trabalho. Mesmo ciente de que não se deve misturar o pessoal com o profissional, as lições da história são importantes para construir nosso fazer pedagógico. Cito a passagem a seguir, por a mim parecer endossar essa minha percepção.

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, [...] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. (POLLAK, 1989, p. 9).

À GUIA DE SÍNTESE

Ao me reportar ao passado da educação em Ituiutaba, não tive como não pôr em relevo meu pai e minha mãe, em suas lutas em prol da manutenção da educação pública, via conscientização da sociedade, da comunidade escolar e do corpo docente para que a escola passasse a ser objeto de preocupação.

Nessa perspectiva, reitero a importância de ter feito este histórico da educação para evidenciar sua relevância, como matéria de recordação e de construção de uma memória de minha trajetória. Noutros termos, friso que o processo de construir este memorial foi se tornando, aos poucos e secundariamente, uma memória, também, do processo educacional na cidade onde nasci. Parte da escolarização elementar a que tive acesso compôs os movimentos educacionais que eu viria a estudar, como pesquisadora da história da educação na Universidade Federal de Uberlândia. Ao mesmo tempo, a educação compôs, cotidianamente, meu meio familiar, como prática profissional de adultos; o que era diferente da prática escolar como discente.

Na convivência com pai e mãe, fui elaborando a compreensão de uma educação humanizadora. Cresci com a expressão, no seio familiar, do senso de defesa dos marginalizados, que me acompanha. A mulher e sua formação educacional e profissional, a escola noturna para trabalhadores e negros exemplificam questões socioeducacionais que penetraram fundo minhas preocupações docente-intelectuais.

A EDUCAÇÃO QUE CONHECI

Assim como meus avôs criaram condições para que minha mãe estudasse em uma escola reputada, meus pais trabalharam para que tivéssemos oportunidades similares. A cultura intrafamiliar da educação atravessou minha família. O mesmo ímpeto que levou meu pai a criar escola para os materialmente mais necessitados o fez cultivar o espírito da educação em minha família. Penso que o empenho na ação solidária, em meio ao grupo de espíritas de que fazia parte, tenha lhe angariado simpatia em meio à população de Ituiutaba. Então, em 1962, foi eleito vereador — e o mais votado; tal cargo político não presunha salário.

FIGURA 12. Anúncio em jornal das atividades do vereador Germano Laterza, 1963

Câmara Municipal: Trabalho desenvolvido pelo vereador Germano Laterza em 1963

Comparecendo a 84 das 85 sessões realizadas pela Câmara Municipal, o vereador Germano Laterza desenvolveu proveitoso trabalho, apresentando numerosos projetos, indicações e requerimentos, os primeiros aprovados e sancionados e os últimos sendo despachados favoravelmente, em sua totalidade.

Para que os leitores tenham uma idéia da ação

dêsse edil, damos abaixo a relação completa dos projetos, requerimentos e indicações que apresentou, incluindo, no caso dos projetos, o n.º da lei em que foram transformados:

PROJETOS APRESENTADOS

FONTE: *Folha de Ituiutaba* (15 fev. 1964, p. 2)

Na lista de ações do vereador Germano Laterza, publicada pelo jornal *Folha de Ituiutaba*, em 15 de fevereiro de 1964, estão requerimentos, indicações e projetos aprovados e desenvolvidos, além do apoio à Escola Rural Abrão Andraus, à Escola Municipal Prof.^a Maria José Fratari Araújo e ao Educandário Ituiutabano. Sua preocupação com as escolas era recorrente. Quase dois meses após o destaque no jornal, suas preocupações passariam a ser outras.

O golpe militar, apoiado por civis, em 1º de abril de 1964, pôs por água abaixo os planos de meu pai e de muitos outros políticos. Cito aqui o estudo de Silva e Ferreira (2014, p. 321) que se referem às consequências do golpe na região de Ituiutaba.

Longe das capitais, na cidade de Ituiutaba o golpe civil-militar se fez sentir em forma de intervenção. A chegada de uma junta militar armada em cooperação com civis do município forçaram a renúncia do prefeito, do vice, e de alguns vereadores, além da prisão de três desses últimos e de um assessor do prefeito. Essa junta também fechou um jornal local, a *Folha de Ituiutaba*, culminando na prisão do dono da folha e de seu redator chefe, que foram levados ao Departamento de Ordem Política (DOPS) em Belo Horizonte e obrigados a prestar depoimento.

Na “capital do arroz”, cidade próspera, houve práticas de arbitrariedade e de violência política, organizadas por um grupo de políticos contrários aos vereadores do Partido Trabalhista Brasileiro e do prefeito eleito, para estabelecerem, com apoio do Departamento de Ordem Política e Social, o golpe na cidade. Ainda conforme Silva e Ferreira (2014, p. 323),

O poder executivo municipal de Ituiutaba no ano de 1964 estava a cargo de José Arcênio de Paula, que tinha como seu vice Rodolfo Leite de Oliveira, ambos do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). A Câmara municipal era composta por vereadores pertencentes a diferentes partidos, dentre os quais, cinco pertenciam ao PTB. No desenrolar das mudanças políticas desencadeadas pelo golpe civil-militar, os gestores municipais foram surpreendidos pela intervenção de uma junta militar comandada pelo Capitão Cláudio Rech com o endosso de integrantes locais da União Democrática Nacional (UDN). Esse evento caracteriza efetivamente a teoria do golpe “civil-militar”. O que aconteceu em 1964, não foi um golpe somente dos militares contra João Goulart e sim uma cooperação com uma parcela de civis (DREIFUSS, 1981, p. 361).

Meu pai foi, então, alvo de perseguição política e pôde contar com minha mãe, a seu lado, para enfrentar as tramas de um governo ditador. De forma extraordinária, era determinada, de fé inabalável, objetiva e de posicionamento político firme ante o mundo. Isso possibilitou grande equilíbrio na família, com a assessoria de meus avós, muito presentes em meu cotidiano e de meus primos.

Ainda em 1964, meu tio Rodolfo Leite — também do Partido Trabalhista Brasileiro e vice-prefeito — teve de ter equilíbrio e cautela para fazer a transição do governo eleito para o governo imposto. Recorro de novo à compreensão de Silva e Ferreira (2014) desse contexto, sobretudo à menção ao jornal *Correio do Triângulo*, de 31 de maio de 1964. Seu diretor-comercial, Joaquim Pires das Neves, e o redator-chefe, Jayme Gonzaga, autor de uma reportagem afim à questão do prefeito.

A cidade viveu nesses últimos dias momentos de “suspense” com a chegada inesperada do Comando Militar, para nova ação no Município. Tal acontecimento trouxe profundas modificações na política local. Como resultado da Ação do Comando Militar, o prefeito, sr. José Arsênio, o vice, dr. Rodolfo Leite de Oliveira; o presidente da Câmara, sr. Germano Laterza e os vereadores dr. Geraldo Luis Morais Andrade, Diógenes José de Souza, José Arantes de Oliveira, Cristóvão José Ribamar Nunes e o suplente Antônio Ferreira Neto, renunciaram a seus mandatos [...] de acordo com o Ato Institucional, o presidente da Câmara declarou vago os cargos em referência, elegendo [...] o sr. Geraldo Franco Gouveia prefeito municipal e para vice prefeito o dr. Jurandir Inácio Moreira [...] os suplentes de vereadores foram chamados para ocupar seus postos no executivo tijucano (GONZAGA, 1964, p. 1).

Com efeito, minha memória daquele momento é nenhuma, e penso que talvez essa afirmação se estenda a outras crianças que tiveram seus pais perseguidos, sua liberdade vigiada. No entanto, retive na memória fragmentos de impressões e do que vi, então com meus três ou quatro anos de idade. A intimidação repercutiu em minha infância. Houve ocasiões em que meus primos e eu brincávamos na calçada e, devido à perseguição a nossos pais — destituídos de cargos políticos na cidade —, quando aparecia a figura de um militar, perambulando pela calçada, imediatamente deixávamos a brincadeira e entrávamos em casa. Não entendia, naquela época, porque tínhamos que tomar tal atitude, mas era ordem familiar que devíamos seguir.

Portanto, minha apreensão do mundo, na primeira infância, foi atravessada por um clima de tensão e de medo da violência militar. Embora eu tenha nascido cerca de

três anos antes, quando houve a perseguição a meu pai, em 1964, eu já estava construindo uma compreensão do mundo, mediada pela palavra. Sobretudo, eu entraria para a escola sob o signo de um governo ditador e com alguma ciência de que isso era sinônimo de coisa ruim; especialmente para pessoas de minha família.

Para completar o quadro de apreensão, em 1967, meu pai foi acometido por problema cardíaco.

MINHA EDUCAÇÃO

Aos seis anos de idade, comecei a estudar piano. De início, em aulas particulares com a professora Sandra — incentivada por minha avó materna —, Maria Divina. Depois, cursei o Conservatório Estadual de Música, no Centro de Ituiutaba, cuja diretora era a professora Guaraciaba Silva Campos. Foi uma experiência muito importante, pois me possibilitou participar de organização de eventos e de festivais. De novo, o estudo da educação em Ituiutaba, por outras pessoas, ajudou-me a ampliar minha memória de mim mesma. No curso de Pedagogia do campus do Pontal, o discente Hugo Silveira, sob orientação da professora Simone Passos, estudava, no momento da escrita deste memorial, o magistério de educação artística em Ituiutaba, incluindo-se o de música. Hugo descobriu uma ata de reunião, em que se lê:

Reuniram-se na sala os membros da Comissão Santa Cecília, instituição que consta dos seguintes membros. Dentro desses membros: Presidente Ricardo Abalém, Secretária Telma Franco Diniz, Segunda Secretária Rosângela Junqueira Rocha, Tesoureira Lílian Maria Cintra Campos, Segunda Tesoureira Maria Lúcia Oliveira Frattari, *Suplente Betânia de Oliveira Laterza*, Segunda Suplente Tânia Franco Queiroz. A finalidade desta comissão é trabalhar em prol da música em geral em todos os campos, ou seja, popular e clássica. Como uma comissão aberta poderá ser composta de quantos membros quiserem se aderir. Para o primeiro trabalho, resolveu-se fazer um churrasco, em benefício da realização do 8º Festpop (Festival de Música Popular) em Ituiutaba. Tratou-se de todos os detalhes da promoção, como local, ingresso, dia, etc. Nada mais a relatar, eu secretária assino: Telma Franco Diniz, Rosângela Junqueira Rocha, Lílian Maria Cintra Campos, Maria Lúcia Oliveira Frattari (FONTE; grifo meu).

O festival de música popular, que atraía muitos artistas e movimentava a cidade de Ituiutaba, é memória viva para mim. Contudo, detalhe precioso como esse, de meu sério envolvimento com a música, não fazia parte de minha memória. Foi

uma “descoberta” para mim. De fato, participei ativamente da organização deste festival e recepcionei, em minha casa, dois artistas da cidade do Rio de Janeiro. Essa experiência foi solidificando-se e possibilitando-me uma visão de organização, no âmbito da educação, em uma perspectiva da música, colocando-me em contato com certa cultura da cidade.

Muito favoreceram minha desenvoltura, as vivências na educação com meus pais, sobretudo com minha mãe, e no conservatório, onde compreendi a importância dos festivais como manifestação da cultura. Aconteciam no Brasil inteiro e eram um momento de efervescência e oportunidade de exercer a crítica. Eu tinha entre quinze e dezesseis anos, quando me envolvi em eventos, como festival de música.

Olhando em retrospecto, vejo uma ponta de identificação entre minha atitude e a de meu pai, menos pela dimensão, e mais pela idade. A meu modo, havia me juntado a um grupo de pessoas em prol de uma valiosa causa para nós e a cidade; assim como a criação e a construção de uma escola. Na mesma faixa etária, ele e eu nos vimos lidando com responsabilidades de gente mais adulta.

O piano, a música e o festival ocorreram, é claro, enquanto eu me iniciava na vida escolar e me formava no que poderíamos chamar de educação básica — concessão para o anacronismo, pois penso que o recordar tem seu quinhão de anacronismo: revolvemos o [nosso] passado com uma noção de pretérito, construída no presente para ser projetada da recordação.

Ir à escola

O Colégio Santa Teresa, da Congregação Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo — Scalabrinianas —, foi onde iniciei minha vida escolar. Meus pais me matricularam nessa instituição com elevada expectativa. Havia a imagem de minha mãe, formada no Colégio Santa Marçilina, em São Paulo, que priorizava uma formação relevante para moças. A convicção de meus avós era de que as dificuldades para manterem minha mãe em um internato não os impediriam de a ela oferecer a melhor formação, como normalista, que poderia haver. Isso possibilitou à minha mãe uma formação sólida que, penso, reverberou e reverbera em mim. Acredito *mesmo* que a escolha do Colégio Santa Teresa, por ser minha primeira escola, deve-se muito à formação que minha mãe teve.

FIGURA 13. De prontidão para o primeiro dia de aula do primeiro ano primário, 1967



Minha avó materna, Maria Divina, iniciou um costume, em nossa família, que traduz sua aposta na educação como central para a vida. Ela decidiu que todos os filhos seriam fotografados no primeiro dia de aula do primeiro ano escolar de suas vidas. Um pouco antes do início da aula do dia, eles levavam os filhos a um estúdio para serem fotografados. Assim foi com meu irmão, com minha irmã e comigo. Fomos ao fotógrafo, logo após o almoço, de carro para eu não chegar atrasada. Recordo que minha pose foi orientada por minha mãe.

FONTE: acervo pessoal

Estudei no Colégio Santa Teresa até catorze anos de idade. Saí para estudar em uma escola pública que me ofereceria base sólida para frequentar universidade, uma vez que não queria fazer o curso Normal.

FIGURA 14. Momento de formatura de quarta série no Colégio Santa Teresa, Ituiutaba 1971



A imagem capta o momento de cumprimentar o então prefeito Álvaro Otávio Macedo de Andrade, sob o olhar atento e de satisfação da professora Maria Abadia Bonilha, profissional competente e sempre amável, 1971.

FONTE: acervo pessoal

Tive professores memoráveis: Denise Patrão, história; irmã Leonardina, que muito me influenciou em meu desenvolvimento; irmã Romilda, língua portuguesa; Maria Abadia, que muito contribuiu para meu crescimento como estudante. São professoras que me acompanharam em momentos delicados de reveses da vida.

Após eu começar a estudar no colégio, aos seis anos de idade, meu pai teve grave doença no coração. De tal modo que, em 1967, foi se consultar e se tornou paciente do médico Adib Jatene, que passou a cuidar de severo problema na válvula mitral. Seria cirurgia experimental, no Hospital Beneficência Portuguesa de São Paulo.¹⁹ Com a troca da válvula mitral, ele teve sobrevida de mais de vinte e cinco anos. Uma vitória para ele, para a família e para a medicina.

Foi um período difícil, também, para mim. Uma criança que não compreendia ainda o peso da perda de um pai, mas que, ajoelhada o tempo todo, buscava, na oração, a sustentação para compreender aqueles momentos difíceis.

Minha vida escolar, no Colégio Santa Teresa, foi de vivência dos lugares como aluna. De fato, retive registros documentais dessa fase escolar e da escola, em especial fotografias; mas nunca aprofundei minha experiência de conhecer o colégio, além da empiria; de minha experiência como aluna.

Coube a uma colega de trabalho e conterrânea, Lúcia Helena Moreira de Medeiros, em coautoria com o professor Décio Gatti Júnior, da Faculdade de Educação em Uberlândia, o estudo sobre o colégio.²⁰ Sua leitura trouxe-me elementos que passariam ao largo de meus interesses, mas foram incorporados a meu repertório de recordações do colégio das irmãs. Assim, dialogo com esse estudo nesta minha tentativa de compor uma recordação. É uma escola que conheci como experiência e vivência material, objetiva, e que reconheci como experiência intelectual pela leitura do estudo.

Com efeito, pude ter uma dimensão das origens do Colégio Santa Teresa, que se projetou na história das instituições escolares de Ituiutaba nos anos 1930. A escola remontava ao fim do século XIX, quando irmãs missionárias aportaram no Brasil, pela

¹⁹ Merece destaque o fato de que meu filho, Matheus, após se formar em Medicina, escolheu a cardiologia como especialidade. Hoje, ele atua no Hospital Beneficência Portuguesa, da cidade de São Paulo-SP, e passa pelo Instituto do Coração do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, cujo diretor, em 1973, era o professor Adib Jatene, que operou meu pai.

²⁰ GATTI JÚNIOR, Décio; MEDEIROS, Lúcia Helena M. O Colégio Santa Teresa de Ituiutaba (MG) e a ação educacional das irmãs scalabrinianas no Brasil. Disponível em: https://www.academia.edu/45250868/O_Col%C3%A9gio_Santa_Teresa_De_Ituiutaba_MG_e_a_A%C3%A7%C3%A3o_Educacional_Das_Irm%C3%AAs_Scalabrinianas_No_Brasil. Acesso em: maio 2022.

primeira vez, sob orientação de dom João Batista Scalabrini, bispo na Itália. Impactou em meu imaginário a leitura desta passagem:

Como foi possível observar, o Colégio Santa Teresa retrata um projeto global de ensino instaurado pela Igreja, no final do Séc. XIX, sobretudo, demarca uma nova era educacional para Ituiutaba, contribuindo para a formação das crianças tijucanas. Assim sendo, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir, de alguma maneira, com todos aqueles que se preocupam em buscar as novas interpretações historiográficas no campo da História da Educação, especificamente a História da Educação Brasileira (GATTI JÚNIOR; MEDEIROS, s. d. p. 1).

Em Ituiutaba, a gênese e a consolidação da escola calharam no momento em que a Igreja Católica enfatizava doutrinação clerical, sobretudo em Minas Gerais, e não a de uma igreja vinculada ao mundo devocional e leigo. A população de Ituiutaba validou, aos poucos, o trabalho das irmãs, a ponto de serem assunto do jornal local, quando anunciada a construção de um novo prédio escolar. Como li no texto de Medeiros e Gatti Júnior, o edifício foi projetado, com atenção a cada componente da arquitetura, para que convergisse para a lógica, simbólica, da ordem religiosa subjacente ao colégio. Esta é a impressão deixada pelos dois autores, acerca da escola:

Assim, o novo prédio tornou-se a construção mais importante e moderna da época, constituindo-se um símbolo sagrado do saber e dos ensinamentos religiosos católicos. Segundo os depoimentos colhidos junto a alguns ex-alunos, o Colégio Santa Teresa mudou a situação educacional de Ituiutaba, oferecendo um ensino de qualidade, comprometido com a formação religiosa. As aulas eram ministradas pelas Irmãs que traziam consigo uma ampla preparação acadêmica, religiosa e disciplinar. Nesse contexto, percebe-se a presença dos princípios norteadores do trabalho de João Batista Scalabrini: um projeto educacional scalabriniano (GATTI JÚNIOR; MEDEIROS, s. d. p, 7).

Subjacente à escola, estava o ideário da Igreja Católica, permeando os componentes e os guias da ação escolar: conteúdos e formas de trabalhar, pretensões e fins; ou seja, programa curricular e o fazer docente. Repito as palavras dos autores aqui citados, para endossar o que digo:

Os relatos demonstram que as jovens Irmãs sabiam o que ensinar e como ensinar. Eram bem preparadas, sabiam o que deviam ensinar e como avaliar. Fica evidente o fato de que o ensino era propedêutico,

enciclopédico e muito detalhado. Além das atividades religiosas diárias, elas se estendiam em horários extras. Os documentos também evidenciam uma grande aceitação da família em relação tanto aos conteúdos ministrados, como a todo currículo proposto no Colégio. Nada era questionável, a competência religiosa predominava acima de tudo. Também os relatos de ex-alunos revelam que, em comparação às outras escolas em Ituiutaba, esses alunos sentiam-se a elite, preparados para enfrentar a continuação dos estudos, inclusive em outras cidades, bem como firmes na fé, capazes de conduzir suas futuras famílias (GATTI JÚNIOR; MEDEIROS, s. d. p. 8).

Com efeito, o público-alvo primordial a se formar, primeiramente, parece ter sido de moças e de moços. Depois, apenas as primeiras, para quem a escola projetava uma formação para três destinos: futuras mães, ou futuras educadoras, ou futuras irmãs-educadoras. O estudo de línguas e de linguagens era premente. Por um lado, francês e latim; por outro, matemática e música — fosse canto ou piano; sem esquecer os clássicos trabalhos manuais. Evidentemente, o corpo docente era de professoras alinhadíssimas com o credo católico. “As aulas eram distribuídas entre elas [as irmãs], de modo que a orientação pedagógica fosse competente e capaz de desenvolver um trabalho de qualidade. As Irmãs se destacavam pelo alto nível das aulas, pela cultura e pela competência na direção do Colégio” (GATTI JÚNIOR; MEDEIROS, s. d. p. 8).

Para Gatti Júnior e Medeiros (s. d., p. 8), vários “documentos [...] materializam valores, sentimentos, imagens, expressões de uma congregação que chegou ao Brasil com intenções políticas e sociais”; seriam documentos indicativos de que a escola “educou e socializou, mediada por atividades organizadas que objetivaram desenvolver um currículo encomendado, com um encargo específico, uma dupla finalidade: catolicidade e italianidade”.

Evidentemente, ao entrar para o corpo discente do colégio das irmãs, o contexto já era outro, diante do que disse antes sobre a escola. Por exemplo, não me recordo de ter ficado impactada pela arquitetura, mas fez muito sentido para mim a ideia de que o prédio era inovador à época, porque, nos anos 1930, no núcleo urbano de Ituiutaba havia poucos prédios que se destacavam pela monumentalidade; por exemplo, a igreja matriz e o sobrado de Pio Brum.

Minha memória tende a endossar o que foi dito pelos autores sobre o projeto de ensino da escola. Eram mesmo professoras muito bem preparadas. Minha mãe acompanhava minha vida escolar, e não recordo de ela ter tido reclamação ou coisa

parecida; o que professoras tendem a notar. Contudo, houve um caso de tensão entre ela e a direção. Foi por causa de uma nota 5 em matemática, que levou a professora — de uma rigidez sem tamanho — a dizer que era uma “nota de cachorro”. Conteï o ocorrido à minha mãe, que, sem demora, foi à escola, tirar satisfações. Soube depois que a “nota de cachorro” era uma alusão ao jogo do bicho, em que 5 é o número do cachorro. Por mais que isso pudesse abrandar o tom ofensivo da professora, o estrago já estava feito. O episódio, ocorrido em meu primeiro ano, teve o efeito passível de se esperar em uma criança de seis, sete anos de idade: o trauma. Fiquei traumatizada para o aprendizado de matemática.

A arquitetura da escola, mesmo em 1966-7, ainda era uma construção suntuosa comparada às demais da cidade. Havia o prédio do Grupo Escolar João Pinheiro que oferecia contraste de destaque na paisagem urbana; mas, ainda assim, não se comparava com o nível de detalhamento. Não se comparava também nas impressões que deixava. Enquanto os janelões do João Pinheiro me transmitiam sensação de liberdade, de ver, pelo lado de dentro, o lado de fora, no colégio, entrávamos e víamos somente a parte interna: a sala de aula e o pátio. Sentia-me em uma clausura, dada a arquitetura voltada ao fechamento.

O senso de “catolicidade”, lido no estudo de Gatti Júnior e Medeiros (s. d.), evocou-me memórias que penso traduzirem o que disseram. Por um lado, havia o pudor, mostrado quando as irmãs vinham medir o comprimento da saia do uniforme. Isso ocorria quando subíamos as escadarias para a sala de aula. Por outro, na hora de ir embora, já na rua, as colegas dobravam as saias na altura da cintura para que ficassem mais curtas; o comprimento chegava quase aos pés. Além disso, havia a reza do Pai Nosso e da Ave Maria, todos os dias, antes das aulas.

Eu não quis continuar a estudar no Colégio Santa Teresa, após me formar no quarto ano. Não me interessava ali continuar, até chegar a época do curso Normal. Sentia-me mais atraída pelo curso Científico. Então, fui parar no Colégio Israel Pinheiro, onde — hoje, posso dizê-lo — tive uma base substancial para meu ingresso no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Tomás de Aquino, de Uberaba-MG, em 1980. Não por acaso, a história dessa escola está sendo trabalhada, neste momento de escrita do memorial, em pesquisa sob minha orientação. Será outra

oportunidade de reconhecer minha história, na história de instituições escolares, que infelizmente escapa deste memorial por se tratar de pesquisa ainda em andamento.

Concluí o curso ginásial no Colégio Israel Pinheiro. Pude me formar em uma escola reputada, pela metodologia, didática e disciplina. Mas propus nova mudança de escola. Dessa vez, queria ir para o Colégio Marden, e meus pais concordaram.

Meu interesse teve dois motivadores. Os “ensinamentos” do professor Álvaro Brandão, como ele mesmo dizia. Dono da escola e educador de renome na cidade, em suas “aulas” contava histórias, fazia parábolas, metáforas, comparações para dar exemplos de vida e de como viver. Era um tipo de voz da experiência, dizendo como o mundo era e como poderia ser. Não sei como, mas a figura desse senhor e seus “ensinamentos” foram fortes em minha decisão de ir estudar no Marden. Outra forte razão foi meu interesse pela universidade. Naquela época, o Marden havia se conveniado com o Colégio Objetivo, franquia que se tornaria muito conhecida nos anos 1980-90.

Para minha frustração, a escola encerrou as atividades antes que eu pudesse concluir o nível secundário. Contudo, sem perder tempo, minha família começou a pensar em soluções para que eu não ficasse prejudicada. Após se informarem sobre escolas, e de serem informados sobre minha situação, conseguiram vaga no Colégio Galileu Galilei, em Uberlândia-MG. A decisão não ficou sem o aval e a força motivadora de meus avós maternos. Dada a presença e o suporte constantes à nossa família, a opinião dos dois era sempre ponderada com muita atenção. Sobretudo, porque eles, na medida do possível, contribuía materialmente; nem que fosse com roupas que confeccionavam.

Fui privilegiada por ter nascido em uma família com tal perfil. Ao rever minha história pessoal, para escrever este memorial, sinto que pude ver em mim as consequências dos ensinamentos que tive em casa, sobretudo, e na escola. Aprendizagem em sentido não apenas escolar, mas também de vida. Penso que pude desenvolver um olhar sensível e uma atitude mais solidária quando se trata do ser humano, daquele igual a mim.

Nessa perspectiva, lutar por um educandário gratuito, para gente mais necessitada — até de comida — foi um gesto de altruísmo, de consequências sociais duradouras para minha família. O olhar atento aos que estavam à margem — na parte

alta da cidade — permeia minha compreensão do que herdei do ambiente que se foi formando em minha casa. Penso que herdei um quê do gesto de inclusão de meu pai e de minha mãe, ou seja, com o educandário por ele abraçado, como projeto social, e pelas salas de pré-escolar e de ensino especial, defendidas como projeto escolar-familiar; assim, as mães ficariam com mais tempo livre para contribuírem com o sustento da família. Isso aconteceu em uma época em que, na legislação educacional, não havia os direitos que os dois vislumbraram: o direito à escola e o direito à creche.

Escrevo em outro contexto, contudo um contexto que reverbera esse passado. Nos últimos quatro anos, tais direitos foram objeto de contestação e de ação para anulá-los. Têm se mantido à custa de muito esforço, sobretudo com ausência de financiamento do Estado.

Penso que o risco do anacronismo exagerado e do elogio presumível — afinal, são meus pais os elogiados — possa se dissipar um pouco pela compreensão de que a educação, em geral, e os professores, em particular, não vivem dias de glória.

À MANEIRA DE SINTESE

Aqui, a síntese possível é a de agradecimento a todos os professores e a todas as professoras com quem tive contato, dentro e fora da escola. Não tenho dúvidas de que suas atividades, sociais e educacionais, influenciaram-me, como pessoa, como mulher, como educadora e como mãe. Experiências formativas, em minha trajetória de vida, que tenho reconhecido. Outras que este memorial me permitiu revê-las e repertoriá-las, no campo das coisas diversas que se alinham em minha memória.

Assim, encerro este capítulo com um agradecimento especial às pessoas que foram mestras, que me auxiliaram a compreender as dinâmicas da vida, do conhecimento e da aprendizagem, na inter-relação que procurei aqui estabelecer entre meu passado, meu presente e perspectivas.

Contudo, destaco a professora Denise que, no segundo ano primário, fazia questão de levar os irmãos para a escola, a fim de que tocassem seus instrumentos musicais. Suas aulas davam mais sentido à minha frequência e assiduidade escolares, por convergirem para minha própria relação com o piano e a música.

PARTE 2

Vida acadêmica – ecos da vida familiar

DESEJO E VOCAÇÃO: PEDAGOGIA PROFISSIONAL COMO PROJETO DE VIDA

A consciência materna e paterna de meus avós sobre a importância da educação foi herdada por meus pais. Da mesma forma que minha mãe e meu pai tiveram asseguradas as condições elementares para uma escolarização mínima, nós, seus filhos, pudemos contar com o esforço e o trabalho dos dois para nos oferecer a segurança material necessária aos avanços na formação escolar. Em meu caso, a situação veio à tona no biênio 1978-80, que abarca o momento de minha formatura, no ensino secundário — científico — e as tentativas de ingressar em uma faculdade. Não sem a preocupação de meus pais — leia-se resistência. Naquele momento, era preciso mudar de cidade para se ter mais opções de cursos de graduação.

No colégio Marden, tive professores que procuravam levar esclarecimento sobre profissões, ou seja, sobre o futuro de seu alunado. Recordo que dois ou três — os nomes não vêm ao caso — insistiam na defesa da Fisioterapia, como área de formação promissora. A graduação havia sido instituída não fazia muito tempo, e a demanda era expressiva. Logo, profissionais formados teriam vasto campo para explorarem. Influenciada pelo destaque dado e pelas falas incentivadoras, fiz o exame vestibular para Fisioterapia, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, campus de Campinas. Fui malsucedida, a concorrência foi acirrada. Parecia que todos os

professores do país haviam dito que Fisioterapia era uma área profissional a ser almejada.

O insucesso não me desanimou. Ainda em 1979, fiz vestibular no campus da Universidade de São Paulo, em Piracicaba. No entanto, para Educação Física, com opção de mudança para Fisioterapia. Fui aprovada, mas minha mãe desaprovou minha permanência no pensionato das irmãs, onde teria de ficar. Ela o viu como ambiente desfavorável para minha formação. Eu nunca soube bem o porquê, mas penso que a razão pode ter sido sua intuição, maternal protecionista, e sua percepção, como professora e diretora escolar.

Ainda no estado de São Paulo, fomos visitar um tio residente em Americana, onde era médico. Ciente de minhas intenções de estudo e das possibilidades disponíveis, sugeriu que minha mãe falasse com um padre, conhecido dele, para ver a possibilidade de um teste vocacional. Assim foi feito. Para nossa surpresa, os resultados apontaram outra direção: as Humanidades. Eu não levava jeito para a área de Ciências da Saúde.

De volta a Ituiutaba, nossa preocupação passou a ser com o novo curso superior, e a Pedagogia se apresentou como opção primeira. Para essa área, o Colégio Israel Pinheiro me foi muito benéfico. Tive base substancial para viabilizar meu ingresso no curso de Pedagogia. Assim, em 1980, ingressei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Tomás de Aquino de Uberaba-MG. Instituição confessional de referência regional, que redundou na atual Universidade de Uberaba.

A situação havia mudado, relativamente, em 1979. Tudo parecia mais certo, mas a visão paternalista, literalmente, permanecia. Dessa vez, meu pai mostrou-se contrário. Receava a perda de controle que, penso, os pais desejam preservar, mesmo quando a prole já é adulta e caminha para a independência. Morar em Uberaba era sair do alcance do radar paterno. Foi preciso que minha avó materna interviesse. Mulher de ideias menos conservadoras, menos tradicionalistas — como eu perceberia depois —, ela fez valer sua autoridade familiar, conjugada com muita lucidez. Disse que era necessária minha saída de casa para meu crescimento, e se, realmente, desejavam um futuro para mim, teriam então de ceder.

FORMAÇÃO INICIAL: O CURSO DE PEDAGOGIA

Em 1981, matriculei-me no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Santo Tomás de Aquino, instituição confessional destacada na região. Mas, ainda naquele ano, houve um processo de fusão que criaria as Faculdades Integradas de Uberaba, à qual foram incorporados os cursos: Administração Escolar, Biologia, Ciências, Estudos Sociais, Filosofia, Jornalismo, História, Geografia, Letras, Matemática, Química, Pedagogia e outros. Cerca de duas décadas após, as faculdades foram abarcadas por uma nova instituição: a Universidade de Uberaba.

Educação e cultura: a pedagogia de Paulo Freire como teoria formadora

Eu tive muita sorte, em minha graduação, porque pude ter professoras e professores capacitados e dispostos a trabalhar. Afirmando, com segurança, que pude fazer um curso superior de elevada produção prática, mesmo quando se tratou de produção intelectual. Pude contar com um corpo docente, em geral, comprometido; o que foi importante para minha formação inicial. Ofereceram reflexões, vivências, experiências, conteúdos e práticas valiosos para estabelecer uma base sólida sobre a qual eu iniciaria a construção de meus conhecimentos pedagógicos. Destaco duas docentes: irmã Ester, que nos introduziu nos estudos de Paulo Freire, na disciplina Cultura e Extensão; e a doutora Maria de Lourdes Melo Prais — a Dedê Prais —, como gosta de ser chamada.

No primeiro período, fizemos a leitura da obra *Ação cultural para a liberdade*. A partir de então, em todos os períodos trabalhamos com obras de Freire para apreender sua luta e defesa, engajadas na educação pública. Nesse caso, o trabalho com Dedê Prais foi fundamental. Com ela, meu conhecimento pedagógico-teórico pôde ter como referência central a pedagogia de Freire. Como ela havia sido orientada de Freire, isso proporcionava uma conexão relativamente forte com as ideias dele, no espaço e no tempo; dada a proximidade entre os dois e entre ela e suas alunas. Todo o curso foi entremeadado pelo ideário de Freire; desde então, seria um *Leitmotiv* em minha vida profissional.

Dedê Prais apresentou-nos a trajetória de Freire e proporcionou orientação para fazermos estudos detidos sobre pressupostos teórico-metodológicos desse pensador da educação. Recordo, em especial, um projeto na disciplina Princípios e Métodos da Educação de Adultos. Trabalho de alfabetização de operários da construção civil, ou seja, trabalhamos na alfabetização de trabalhadores que construía o prédio das Faculdades Integradas de Uberaba. Foi uma “boniteza” essa experiência — diria Freire. Tivemos a oportunidade de vivenciar o “Círculo de cultura”, instituído e supervisionado por Dedê Prais no curso de Pedagogia. O resultado do trabalho foi a produção do *Caderno de cultura*, que nos ligava diretamente ao ideário de Freire. Não por acaso, ele orientou tal produção em sua interlocução com Dedê Prais. Ela era nossa mediadora na relação com o mestre Freire.

O “círculo” constitui uma estratégia de compreensão dialética da educação. Presume desencadear um movimento em que cada pessoa se posicione, como sujeito no mundo, ao levar e expor, no “círculo”, sua cosmovisão. Os participantes conscientizam-se de sua língua oral e de como a usam para se expressar e organizar seus mundos na língua escrita. O processo supunha desenvolver a capacidade de reconhecer o código escrito e decodificá-lo, exclusivamente, no contexto imediato da vida dos alfabetizandos. Em seguida, entravam em cena o debate e as discussões, motivados por um tema gerador.

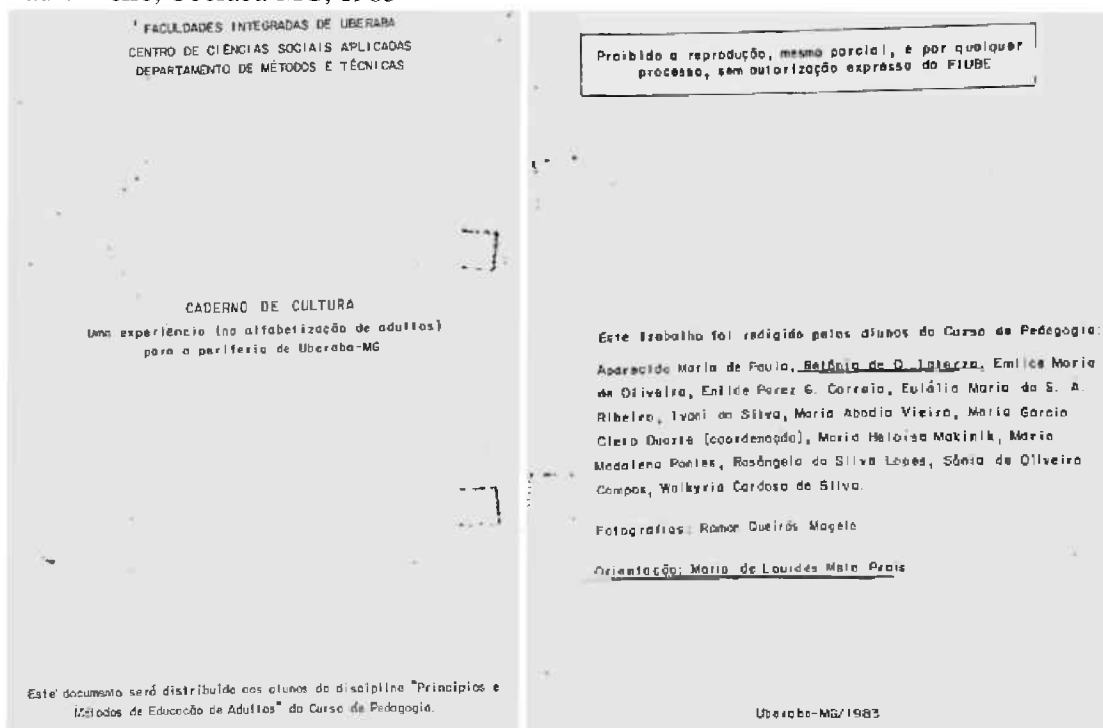
A vivência, no “Círculo de cultura”, foi muito preciosa para minha formação docente, por ser democrática e libertadora. Propôs-se ao educando uma aprendizagem integral que partisse de sua vivência. No círculo, os educandos tinham uma experiência revolucionária: discutir problemas do país e da cidade que afetavam sua vida. Nós, licenciandos, nos orientávamos pela teoria e pela escuta, em que cada fala era importante para a conquista da autonomia e do diálogo. Com base na compreensão de Paulo Freire, entendemos que o diálogo incidia no universo vocabular, de que eram extraídas palavras geradoras de reflexão. Foi um mergulho na interação com os trabalhadores para definir o ponto de partida e traduzir, no tema geral, vinculações conceituais associáveis à experiência vivida.

Recordo que a problematização era decisiva para superar a consciência ingênua, ou seja, desconfiar da bondade do governo, exigir a aposentadoria como direito, saber que é importante lutar por salários mais remunerativos — afinal, se o patrão pode pagar

menos, então paga menos. A problematização emergia, no momento em que a práxis social acontecia, como manifestação de um mundo refletido no conjunto dos atores; possibilitando a formação de conhecimentos, com base na vivência de experiências significativas. O diálogo propiciava a ampliação da consciência crítica sobre a realidade do trabalhar, a horizontalidade, a igualdade em que todos pensavam e tentavam agir de forma crítica, no mundo e com o mundo.

Em certo sentido, esse trabalho de alfabetização, ao lado de Dedê Prais, foi um ápice em minha formação em Pedagogia. Mais que um curso de excelência, em seu decurso, pude ter minha primeira publicação: coautoria do livro resultante da experiência de alfabetização, a obra *Caderno de cultura*.

FIGURA 15. Folha de rosto e página introdutória do livro *Caderno de Cultura*, contendo reflexões de alunas da graduação em Pedagogia sobre o trabalho de alfabetização com o método Paulo Freire, Uberaba-MG, 1983



FONTE: acervo pessoal

Paulo Freire se consolidou como o mais célebre educador brasileiro, muito em razão de sua pedagogia. Nela, a escola como instituição deve permitir ao aluno aprender a ler o mundo, para poder transformá-lo. Desde então, o ideário dessa pedagogia acompanha meus passos em minha carreira, como pedagoga-educadora. Vendo e revendo meu lugar e meu papel no mundo como educadora, venho mudando aqui e ali para me ajustar às mudanças. Contudo, resiste a convicção, desenvolvida na graduação em Pedagogia, de defender a educação de qualidade e favorável ao oprimido, uma educação democrática e como direito de todos, uma educação que chegue aos mais recônditos cantos deste nosso país tão imenso.

Em julho de 1983, cumpridos todos os compromissos acadêmicos, veio o momento de respirar um pouco e de desfrutar da alegria de passar, com sucesso, por uma fase tão importante de minha vida: a formação inicial em Pedagogia. Apesar de alguns percalços, no percurso, minha conclusão bem-sucedida endossava as palavras de minha avó materna: para crescer, eu precisava me mover.

FIGURA 16. Presença da família em minha formatura em Pedagogia, Uberaba-MG, jul. 1983



Da esq. para dir.: Neiva, minha mãe; Idenir, então meu namorado; Mércia, minha irmã; Germano, meu pai; Marcos, meu irmão, e Patrícia, então sua noiva/namorada/esposa. Fonte: Arquivo pessoal.

A continuidade da formação: especialização em Orientação Educacional

Uma vez formada — e apoiada pela família —, resolvi ficar em Uberaba para fazer um curso de especialização em Orientação Educacional, na recém-criada Universidade de Uberaba. Ainda em 1983, já estava matriculada. A especialização, em nível *lato sensu*, era oferecida sempre de janeiro a julho.

Dessa vez, a referência docente foi a professora Heloisa Luck, com quem pude construir conhecimentos, que, posteriormente, mostraram-se valiosos; sobretudo acerca de planejamento, gestão compartilhada, ação integrada etc. Aprendi muito, também, sobre orientação educacional, quando do estágio, no Colégio Polivalente de Ituiutaba — sob a supervisão da professora Sônia Faria, exímia profissional — e no Grupo Escolar Brasil, em Uberaba — ao lado da orientadora educacional Virgínia Abdalla. Destaco, ainda, a professora Antônia Teresinha da Silva — Toninha —, de História da Educação. Ela trabalhou conosco autores, como Claparède, Paul Monre, John Dewey, Herbert Spencer, Rousseau, Comenius, Francisco Larroyo, Hermann Hesse e outros.

Estudar obras clássicas da educação possibilitou-me construir uma compreensão mais conceitual e temática da história da educação; contribuição central à formação de professores. No momento desta lembrança e de sua produção escrita, no memorial, veio-me à mente o pensamento de Saviani sobre os clássicos. O clássico não é confundível com o tradicional nem oposto ao moderno, ao contemporâneo, ao de agora. “O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2008, p. 14).

O estágio, sob a batuta de Virgínia, é uma recordação bem viva, por causa de um caso com que tive de lidar. Trata-se de um aluno inquieto, cujas ações incluíam ficar, todos os dias, sobressaltando os bancos dos assentos em sala de aula. Perturbava tanto, que o caso chegou à diretora, e o incômodo a levou a cogitar sua expulsão. Eu disse à orientadora educacional que, antes da decisão final — radical—, queria conversar com ele. Assim o fiz. Ao lado da criança, pedi que fizesse um desenho de sua família. Ele desenhou, a lápis, preto, a mãe e outros membros da família; a figura da mãe era mais alta que a das outras figuras representativas da família. Perguntei: “Quem são estas pessoas de sua família?”. “Esta é minha mãe, e estes são meus tios” — respondeu ele. Confesso que fiquei sem compreender a explicação. Então, chamei a mãe para dialogar sobre o desenho. Eu disse: “Quem são estas pessoas, além de você, no desenho?”. A

mãe se pôs a chorar... “Eu sou uma mulher de vida fácil, e estes são os homens que entram e saem de minha casa. Digo a meu filho que são tios dele. Não tenho horário para meu filho, preciso desse dinheiro”. O desabafo veio com a voz embargada.

Minha primeira atitude foi a de tentar pesar o problema e as causas e projetá-lo no contexto familiar do aluno. A expulsão não me pareceu ser a solução ideal. Resolveria o problema imediato da prática de sala de aula; mas não o problema profundo, extrassala de aula, subjetivo... A presença do aluno na escola era oportunidade mínima para que lhe fosse oferecido um ambiente de convivência saudável, talvez apto a anular as condutas indisciplinadas, com base no trabalho pedagógico.

Não tive como não pedir à orientadora que tentasse dissuadir a diretora da expulsão e viabilizasse o encaminhamento de filho e mãe para atendimento psicológico; para que o mundo emocional dos dois fosse profissionalmente compreendido, tendo em vista seu redimensionamento e seu papel na escolarização do aluno. Com efeito, foram atendidos por psicóloga estagiária da universidade; e a criança pôde continuar na escola e ser compreendida, em seu processo escolar. O desfecho deixou-me muito satisfeita. Pela via do diálogo, eu havia impedido a expulsão de um escolar e contribuído para um desfecho mais sensato e educacional do problema.

Finda a especialização, voltei para Ituiutaba. O desafio seria partir para a prática: o exercício da profissão para a qual havia me formado. Mais uma vez, pude contar com o suporte e a assistência da família, enquanto procurava uma posição no mercado profissional da docência escolar.

A VOLTA E O COMEÇO: O DESAFIO DA VIDA PROFISSIONAL

Em Ituiutaba, a primeira oportunidade que se me apresentou foi lecionar Ensino Religioso na Escola Estadual João Pinheiro, em que minha mãe era diretora. Mesmo com formação sedimentada em outros conteúdos, vi a possibilidade como oportunidade para pôr práticas em meus conhecimentos, em prol de alunos trabalhadores. Na verdade, eu era professora de religião, contudo, me era claro que, para sê-lo de fato, deveria trabalhar, sobretudo, com *valores humanos* em sua relação com a religiosidade.

O começo da docência: entre expectativas e realidades, ações e tensões

Minha formação, fundada na pedagogia de Paulo Freire, deu-me base para organizar um projeto de trabalho com os alunos. A intenção era discutir temas, como drogas, violência e prostituição, também infância, juventude e velhice, além de sofrimento e família. Elaborei um projeto que presumia o envolvimento dos alunos com a população de instituições, como sanatório e abrigo de idosos. Deveriam fazer visitas aos domingos. O projeto presumia, ainda, palestras com profissionais da saúde, que iriam às escolas para discutir sobre doenças, como aids, uso de drogas e gravidez na adolescência. Além de salas de aula, desenvolvi meu trabalho sob árvores da escola e em quadras esportivas. Usava recursos, como músicas, poemas, jogos e outros. Nesse sentido, o conteúdo foi importante para se criar um lugar de escuta dos alunos.

Em 1984, continuei a cuidar das atividades docentes do Ensino Religioso. Penso que, de certa forma, meu nome passou a circular no meio educacional. Na escola, eu era a única com *formação inicial*, ou seja, acadêmica. Digo isso porque fui convidada para ser vice-diretora da professora Jerônima Vinhal, que assumiria a direção da Escola Estadual Rotary. Aceitei o convite para o cargo, cuja indicação — é sabido — tem orientação política, de forma decisiva. Por isso, penso que devo fazer um *mea culpa*.

À época, ainda desconhecia a realidade objetiva, material da educação de Ituiutaba. Minha experiência prévia como aluna e em meu estágio não me levaram a uma compreensão sistêmica da educação com que lidava. Assim, quando fui conhecer a escola cuja vice-direção eu assumiria, meu constrangimento foi sem tamanho. Profissional recém-formada, cheia de sonhos, de boas intenções e de expectativas, tive um choque ao me deparar com a escassez da realidade escolar de bairros periféricos. Mais que isso, fui abordada por profissionais da escola, com indagações que punham em xeque as razões para a escolha de meu nome para o cargo. Os argumentos contrários convergiam para a alegação de que a indicação era trampolim para eu assumir a direção.

Após três dias de minha chegada à escola, fui convocada para uma assembleia para ser questionada sobre minha presença na vice-direção. Imagino que tais profissionais tenham se articulado com alguém de partido político, contrário ao de minha família, uma vez que tiveram força suficiente para convidar a rádio e o jornal locais para, dentro da escola, acompanharem e noticiarem a reunião. Do corpo docente, partiram questionamentos cuja tônica era minha condição de “forasteira” na escola. De outros, partiram questionamentos sobre minha experiência, ou seja, o que uma recém-formada fazia em cargo tão elevado; em vez de se indicar professores mais antigos na escola.

Momento de muito desconforto e constrangimento, até de sofrimento e dor. Entenderam que, porque minha mãe — professora, aprovada em concurso público — era diretora da Escola Estadual João Pinheiro, eu também queria sê-lo; e, para isso, teria havido arranjos político-partidários para que eu logo ocupasse a direção. Senti que meu caso foi usado para confrontos entre partidos. Nas conversas, citavam um tio meu, político de destaque local. Era infundada a desconfiança do professorado e demais pessoas; e minha exposição pública acabou sendo objeto de sensacionalismo.

Ante os olhos de julgamento, eu disse que era sensato de minha parte pôr o cargo à disposição. Como não era cargo concursado, dar lugar a outro era gesto quase que verbal. Não havia burocracia, bastava sair para que outro entrasse. Houve silêncio na assembleia, que quebrei, apresentando as razões para meu gesto e contra-argumento. Disse que não procedia a afirmação de arranjo político ou de qualquer natureza para me colocar na direção da escola. Disse — com ênfase — que *não queria ser diretora*. Frisei que queria oportunidade para me iniciar na carreira docente, de trabalhar na profissão para a qual havia me formado. Salientei que, se me dessem uma oportunidade, me conheceriam mais, como pessoa e como profissional. Concordei com a alegação de falta de experiência — ainda que tivesse experiência escolar. Todavia, ressalvei que tivera muito contato com processos educacionais escolares, durante a graduação, e que havia desenvolvido uma consciência profissional; que muitos ali ainda não tinham — e não queria menosprezar ninguém. Minha contra-argumentação valeu: pude ficar na escola e desempenhar as funções do cargo.

FIGURA 17. Certificado de vice-diretora na Escola Estadual Rotary, 1985

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
26ª DELEGACIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

TERMO DE CONVOCAÇÃO DE PROFESSOR

26ª DRE de Uberlândia

O Diretor da E. E. "ROTARY" DE 1º GRAU
(Nome da Escola)
0.4.0.5, de Ituiutaba, nos termos da legislação
(Tipo) (Localidade)
em vigor, convoca BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA
(Nome)
668.201-3, durante o período de 01 de Fevereiro de 19 85 a 31
(MASP e/ou Controle)
de Janeiro de 19 86, em substituição a - - - - -
(Nome)
-, afastado(a) por motivo de
Cargo (MASP e/ou Controle)

O Servidor é convocado para a regência de VICE-DIREÇÃO
(Turma ou aulas)
de Ensino Religioso 36 - Disciplinas Cívicas-2 no ensino
(Pré-Escolar, Especial,
Conteúdo(s) específico(s)
5ª e 8ª Série do 1º Grau, como
Ed. Integrada, 1º grau: 1ª a 4ª série, 2º grau: 5ª a 8ª série, 2º grau) (Nível
PA / 3, ficando sujeito à jornada semanal de 24 horas, sendo
de convocação) (N.º)
18 horas para as atividades do módulo 1 e 06 horas para o módulo 2.
(N.º) (N.º)

IDENTIFICAÇÃO DO CONVOCADO			
Nascimento	<u>17 / 04 / 19 61</u>	Sexo	<u>FEM.</u>
C. Identidade N.º	<u>1624145</u>	Série	<u>-</u>
Local de Nascimento	<u>Ituiutaba</u>	Unidade da Federação	<u>MG</u>
Título de Eleitor n.º	<u>54.541</u>	Zona	<u>131ª</u>
Seção	<u>140ª</u>	C. P. F. N.º	<u>366 362 406 / 44</u>
Filiação: Pai	<u>Germano Laterza</u>		
Mãe	<u>Neiva Marília Leite de Oliveira</u>		
Formação ou Habilitação	<u>Pedagogia</u>		
Registro Profissional	<u>Nº 6.246- L P- MEC</u>		
Cargo efetivo	<u>-</u>	Nível	<u>-</u>
Grau	<u>-</u>	MASP	<u>-</u>
Órgão de Lotação	<u>-</u>		<u>-</u>
Localidade	<u>-</u>		<u>-</u>

As assinaturas neste Termo de Convocação traduzem:
Pleno conhecimento, pelos signatários, das normas que regem a matéria.
Aceitação, por parte do convocado, da situação nele expressa.

Ituiutaba, 01 de Fevereiro de 19 85
(Local) (Data da assinatura do Termo)

Betânia de Oliveira Laterza
(Assinatura do Convocado)

Josiana Euzébia da Silva
(Assinatura do Diretor da Escola onde ocorre a convocação)

OBSERVAÇÃO: Para o(s) convocado(s) recém nomeado(a) ou efetivado(a), informar MASP e Controle.
1.ª Via Branca - DRE - 2.ª Via Verde - Convocado - 3.ª Via Amarela - Escola onde ocorre a Convocação

Não é permitida a reprodução deste impresso sem autorização por escrita da DRE

FONTE: acervo pessoal

O trabalho transcorreu regularmente, mas de modo que pude pôr em prática os saberes que havia construído e, ao mesmo tempo, partilhá-los. Isso porque o ideário da educação no município ainda era alheio a propostas da pedagogia de Freire. Quando chegou o fim do ano, veio uma surpresa. Professores, que haviam me imputado a intenção de querer ascender, de forma antiética, na carreira, procuraram-me para pedir que me tornasse diretora. Daquela vez, queriam tirar Jerônima do cargo: a pessoa a quem, hierarquicamente, eu me reportava e, sobretudo, a pessoa que havia confiado em uma recém-formada para o cargo de vice-diretora. Disseram que me conheceram e gostaram mais de mim. Creio que tive sensibilidade e malícia suficientes para perceber contornos de “conspiração”, de “traição”, de problema de sérias consequências para minha carreira.

Minha réplica teve o tom do não e do adeus. Retive, na memória, a mensagem quase toda: “Colegas, lembram que falei para vocês que tenho consciência profissional [...]? Então, quero dizer que ela me diz que está na hora de deixar o cargo, deixar esta escola e seguir outro caminho. Disse a vocês que mostraria quem sou e o que queria. Então, não vou ficar na escola porque não é isso o que quero”. Deixei a escola no começo de dezembro e, lá, nunca mais voltei. Disse a mim mesma que educação, do estado de Minas Gerais, não era para mim, sobretudo nos níveis elementar e secundário.

Contudo, havia gente, do estado, que pensava diferentemente. Considerava que havia lugar para mim na educação da cidade. Logo após eu deixar a vice-direção e a escola, fui convidada a ser professora da Fundação Educacional de Ituiutaba, instituição particular “encampada” pela Universidade do Estado de Minas Gerais. O convite foi mediado pela professora Nelie Rodrigues Melo. É a ela que devo a oportunidade e o incentivo para ser docente no ensino superior. Fui chamada ainda em dezembro de 1984. Em março seguinte, estava contratada para ministrar dezesseis aulas, distribuídas nas disciplinas História da Educação e Psicologia da Educação. Foi o começo da tentativa de fazer outra trajetória profissional, voltando plena atenção à compreensão do avesso da formação docente e de seus meandros, na história da educação.

Por outro lado, não fiquei de todo alheia à educação do estado. Limitei minha ação à prática pedagógica extrassala de aula, à orientação educacional. Houve concurso público, e fiz 103 pontos do total de 120. Com isso, fiquei em terceiro lugar para o cargo de “orientador educacional” da escola onde minha mãe era diretora. Mas, como não tinha nenhum um dia de serviço prestado, não pude ser chamada de imediato.

De fato, tive o privilégio de poder me formar em uma profissão para, só então, me lançar em seu exercício. Parece-me que o mais comum era partir da prática para a formação. Tal qual eu soube depois com mais propriedade histórico-conceitual, a formação docente era *avis rara* no Brasil; e desde o império. É recente a preocupação sistemática com a formação acadêmica do professorado dos níveis elementares, a chamada formação inicial. Até pouco tempo atrás — é sabido —, o processo de formação apoiava-se quase que exclusivamente no fazer, no ofício, no exercício diário da docência. Parafraseando Maurice Tardiff (2002), os saberes da formação advinham, sobretudo, da prática. Não duvido que ainda hoje a prática seja, nos rincões do país, a força formadora maior do professorado. São muitos os chamados professores leigos. Assim, em meados da década, a contagem de tempo laboral tinha valor expressivo em concursos públicos. Tanto é que houve colegas cuja pontuação foi inferior à minha, mas tinham a seu favor o atributo tempo de experiência e, assim, puderam assumir o cargo de orientadoras educacionais.

Em meu caso, a aprovação em terceiro lugar dava-me uma “carta” de apresentação e de credibilidade, que não podia ser ignorada pelas autoridades do estado. Eu havia cumprido quase todos os requisitos do edital e do cargo. A solução foi minha *contratação* pela Escola Estadual João Pinheiro. Naquele momento, o imbróglio da vice-direção já havia se tornado assunto de muita gente, cujas conversas tinham um tom maldoso, malicioso, de fofoca até. De tal modo, minha contratação como orientadora educacional foi quase um convite a mais questionamento, dada a condição de ser filha da diretora.

FIGURA 18. Comemoração de quinze anos de gestão de Neiva Marílla Leite de Oliveira Laterza, Escola Estadual João Pinheiro, 1987



FONTE: acervo pessoal

Por quase dois anos, pude trabalhar normalmente na escola. No entanto, no final de 1987, apareceu colega descontente com minha condição de orientadora educacional, contratada por uma escola da região central da cidade, que minha mãe dirigia. A manifestação-protesto veio de uma orientadora educacional concursada, porém designada para atuar em uma escola de área periférica. Seu incômodo a fez buscar suporte legal para ocupar meu lugar, por ser concursada e se ver no direito de reivindicar mudança de escola. O processo por ela aberto resultou em minha saída do cargo. Segundo o que me contaram, ela havia dito que “tomaria o lugar da filha da diretora”. De fato, ela tomou.

Embora de forma sintética, recordar minha vida nesses anos me fez ver uma trajetória normal, lógica até. Meu engajamento como profissional, em cidade pequena e provinciana, absorvida por embates políticos ainda muito partidários, acontecera como deveria — o trabalho e suas consequências: feitos e defeitos, conquistas e derrotas, tranquilidade e tensão, coerência e contradição, avanços e reveses, alegrias e sofrimentos etc. Sobretudo, experimentei frustrações, quando vi o

que desejei e o que alcancei. Aos poucos, foi se dissipando um idealismo ingênuo para um realismo racional, em que os sonhos passam a ser vistos como projetos de vida.

Nesse sentido, precisei passar pelo que passei. Foi um “choque de realidade” necessário a uma professora novata que desconhecia muito das agruras por que passavam pares da profissão. Muitos eram profissionais de grande capacidade e tributários quase exclusivamente de si: de convicções pessoais, do esforço e da vontade, sobretudo da ação. Essa condição me obrigou a me rever como profissional: o que poderia inventar e reinventar, como poderia resistir e persistir, que caminho poderia tomar para vislumbrar novos horizontes, redirecionar expectativas e, sobretudo, fortalecer a resiliência...

Na verdade, havia em mim uma perspectiva de mudança, mas que não supunha abandonar o que eu fazia. Penso que meu desejo era o de mudar, dentro do mesmo contexto educacional: ampliar, expandir a (forma)ação. Nesse sentido, mantive-me na docência, que se definia como campo profissional central, após a experiência da vice-direção e da orientação educacional. Prevaleceu meu exercício pedagógico-profissional na docência: Ensino Religioso — Escola Estadual Governador Israel Pinheiro — e História da Educação e Psicologia da Educação — Fundação Educacional de Ituiutaba. A essa ação se agregou uma experiência que se provaria fundamental em minha carreira: a educação no turno noturno.

Docência inspiradora: Ensino Religioso e ensino noturno

Com efeito, minha trajetória na educação do estado foi mais marcante como professora de Ensino Religioso, em três escolas estaduais: Governador Israel Pinheiro, João Pinheiro e Rotary. Era necessário completar dezoito horas-aula, semanais, para haver equivalência ao expediente do cargo de docente. Como era novata na docência, lembro-me de o diretor da escola Israel Pinheiro optar para que meu início fosse no turno da noite.

Nessa perspectiva, vi-me envolvida na educação básica, pelo desafio de ser reconhecida e legitimada por meus pares, em um contexto em que eu estava sendo avaliada em todo momento. Para os diretores, colocar uma professora novata na disciplina Ensino Religioso era mais tranquilo, porque lidaria com alunos que eram trabalhadores durante o dia, ou seja, adultos. Entendo que a preocupação maior dos diretores era com minha capacidade de ter domínio da sala de aula, incluindo-se autoridade com pessoas que tinham mais idade que eu. Era preciso muita atenção e muito cuidado para administrar o equilíbrio entre disciplina comportamental, expectativas de ensino e expectativas de aprendizagem em sala de aula.

FIGURA 19. Histórico do exercício da disciplina Estrutura e Religião na Escola Estadual Coronel Tonico Franco, Ituiutaba-MG, 1986-7

ESCOLA ESTADUAL "CEL. TONICO FRANCO"													Data Matrícula: ___/___/___	
Nome: <i>Belmira de Oliveira Batista</i>											Data Exercício: ___/___/___		Obs:	
Cargo ou Função: <i>P.A.S. Estrutura e Religião</i>											Data Fome: ___/___/___			
Ano	Exercício	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	
1986	Presença	-	-	-	03	8	12	31	12	12	12	12	12	113
	Lic. Parcial													
	Lic. Saúde													
	Faltas													
1987	Presença	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	51
	Lic. Parcial													
	Lic. Saúde													
	Faltas													
	Presença													
	Lic. Parcial													
	Lic. Saúde													
	Faltas													
	Presença													
	Lic. Parcial													
	Lic. Saúde													
	Faltas													
	Presença													
	Lic. Parcial													
	Lic. Saúde													
	Faltas													

Belmira Batista

FONTE: acervo pessoal

Na verdade, a experiência de ensino religioso na escola foi o ponto de partida da construção de minha carreira profissional como docente. Mais importantes que o conteúdo foram a forma — a modalidade — o tempo escolar — o turno —, dentre outros quesitos. Como educadora, no período noturno, encontrei meu espaço no universo da docência profissional. Precisava, então, *abraçá-lo* com intenções de

favorecer a transformação social de meus educandos. Era isso que havia assimilado, com ênfase, em minha graduação; guiada pela pedagogia de Paulo Freire.

Era isso! Eu havia encontrado meu lugar na educação. O ensino noturno e seu alunado se abriram para que pudesse validar minhas convicções e meu senso de profissionalismo; bem como testar minhas hipóteses pedagógicas, como educadora. Pude inserir-me, a fundo, na docência voltada ao aluno-trabalhador; isto é, na relação entre tempo de estudo e tempo de trabalho. Para tanto, foi preciso cultivar um senso docente-prático que permitisse aproveitar conhecimentos prévios do alunado, suas experiências, suas práticas, seu dia a dia... Por isso, nas aulas de educação religiosa, com eles, explorei valores individuais e coletivos, por exemplo, a fé e a importância da religiosidade, como guia de nossas condutas; perspectivas de existência em comunhão com o divino e com o próximo — mesmo quando este seguisse credo distinto; problemas sociais que escapavam à explicação puramente religiosa, mas que afetavam a fé e a crença, tais como a violência e o uso de drogas; e outros, como doenças de cura difícil ou incuráveis, tal qual a aids.

Tentei organizar as aulas da melhor forma que podia, para dinamizá-las e não cair no ensino religioso de feição tradicional. Naquele momento, foram-me valiosos a experiência e o aprendido que tive na condição de orientadora educacional, sobretudo o poder do contar histórias, para utilizá-las como exemplos, modelos... Procurei usar histórias contadas por outros, ainda que em forma de músicas. A música, como linguagem universal, prestou-se muito a meu trabalho, porque ouvir música era prática familiar ao repertório cultural dos alunos. Eu até lhes pedia para avaliarem canções, dizendo se gostavam ou não e as razões. Com isso, entrávamos nos gostos individuais.

Experimentei, também, espaços distintos, como lugar da aula: a sombra de árvores, frondosas, no pátio ou a quadra de esportes. Provoquei espanto na escola. Mas eu dizia que a aula deveria acontecer em espaços diferentes para que fossem dinâmicas e para que pudessem ser *encontros* de saberes, e não o inverso. Com essa atitude, contrastavam visões minhas e comentários de alunos. Passando pelos corredores, vi salas de aulas em que era possível notar professores lendo jornais, enquanto discentes faziam tarefas. De meus discentes, ouvi dizerem que, para passar de ano, muitas vezes, tinham de *presentear* os professores.

Naquele contexto, de tensões e contestações, contradições e conflitos, desencontros e descobertas, eu pude me empenhar em construir credibilidade profissional docente; e as recompensas pelo empenho começaram a vir. Do diretor da escola Israel Pinheiro, um dia, ouvi sua opinião. Disse que eu tinha nível intelectual para trabalhar em universidade. De fato, a docência no ensino superior me veio em março de 1985. Após quase dois anos de estabilidade, como professora da escola básica noturna e da universidade — hoje, estadual —, senti que era momento de voltar a me mover, para dar mais passos rumo à realização de meu projeto de vida. Nesse caso, na vida pessoalíssima, ainda assim ligado diretamente à minha vida profissional.

DO ENSINO RELIGIOSO AO CASAMENTO RELIGIOSO: A EXPERIÊNCIA DO MATRIMÔNIO E DA MATERNIDADE

Em 1987, Idenir e eu sentimos que era momento de nos casar. Como ele terminava a residência em Pediatria, e minha carreira docente ganhava contornos de solidez e estabilidade — o que me permitia fazer planos —, abril foi o mesmo certo. Trocamos alianças no dia 23, em cerimônia religiosa na Igreja Matriz de Ituiutaba; a mesma cujo entorno foi o começo do núcleo urbano da cidade.

Agradeço muito os encaminhamentos e os desígnios de minha vida que me levaram a conhecer Idenir. Desde então, pude contar não apenas com o namorado, noivo e marido, mas também — e sobretudo — com o amigo, o parceiro, o incentivador... O diálogo e o comum acordo são valores que deram parâmetros para tomarmos decisões que impactariam nossas vidas, como exemplo, o casamento. Refletimos e sopesamos *juntos* as condições que seriam ideais. Em muitos sentidos, posso dizer que tenho em Idenir a continuidade do apoio que tive de meus pais a minhas escolhas e ações profissionais. Tenho também o privilégio de poder contar sempre com sua escuta e sua presença nas ocasiões e nos lugares onde, profissionalmente, preciso estar.

FIGURA 20. Betânia e Idenir, noiva e noivo, atentos à fala do padre na cerimônia do casamento, Ituiutaba, 23 abr. 1987



FONTE: acervo pessoal

Faço esse destaque sem nenhuma pretensão de me superpor a outras esposas ou de superpor Idenir a outros maridos. De modo algum. Faço o elogio, publicamente, para evidenciar minha consciência de que, em alguma medida, ser mulher no Brasil, sobretudo no interior, é tarefa complexa; principalmente, para quem não dispõe de recursos e de privilégios materiais. Estou ciente de que se submetem a processos sociais — relacionais, profissionais, sociais, psicológicos... — de efeitos nocivos para sua identidade, como sujeitos históricos. Assim, se eu puder dizer que tive quem me ouvisse, com respeito e atenção, quando precisei ser ouvida, sei bem que essa possibilidade não é regra. Persistem tendências de se ver a mulher como submissa, sujeitável, subjugável; numa palavra, como

criatura a ser inferiorizada por sua própria condição humana. Penso que as palavras do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2012, p. 55) se fazem mais expressivas aqui.

O princípio da inferioridade e da exclusão da mulher, que o sistema mítico ritual ratifica e amplia, a ponto de fazer dele o princípio de divisão de todo o universo, não é mais que a dissimetria fundamental, a do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial, que estão na base de toda a ordem social: as mulheres só podem aí ser vistas como objetos, ou melhor, como símbolos cujo sentido se constitui fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou o aumento do capital simbólico em poder dos homens.

Para mim, uma imagem tradutora desse pensamento ocorre quando uma mulher de cidade do interior de Minas Gerais começa a buscar espaços mais amplos para sua existência e a investir no desenvolvimento de seu intelecto e repertório cultural. Posso dizer isso não só por experiência própria, mas ainda pela experiência de mulheres que conheço. Em minha trajetória, pude ver, com clareza, o julgamento de determinada parcela da sociedade; é como se essa mulher fosse uma estranha no ninho.

Vejo isso como resquícios da desatenção à vida social da mulher brasileira, em que a educação lhe foi negada, sobretudo a escola que pudesse situá-la como profissional importante ao desenvolvimento do país. Por muito tempo, a docência foi via de mão única para a mulher acessar o mundo do trabalho; mas é claro que isso vale para as que tiveram meios materiais de se formarem no magistério. Em pleno século XXI, o governo brasileiro teve de pensar em formação profissional para uma massa de mulheres com pouca escolarização e sem qualificações profissionais. A situação se complica porque muitas têm de lidar com gravidez não planejada e a ausência do pai da criança, às vezes também da família.

No quesito maternidade e trabalho, houve muita reflexão e muita harmonia na decisão que Idenir e eu tomamos sobre termos filhos. Não por acaso, a gravidez veio mais de um ano após nosso casamento. Eu me tornei mãe em 1989, quando nasceu Matheus de Oliveira Laterza Ribeiro — filho maravilhoso, por quem agradeço a Deus todos os dias. Assim como o pai, Matheus sempre teve presença marcante, em minha vida profissional, e pôde, dentro de suas capacidades e possibilidades, acompanhar-me em etapas centrais de minha formação e ação; sobretudo de minha trajetória acadêmica

na Universidade Federal de Uberlândia. De algum modo, ele contribuiu com minha invenção e construção como professora.

FIGURA 21. O filho Matheus de Oliveira Laterza Ribeiro, na comemoração de aniversário de 3 anos de idade, Ituiutaba-MG, 1992



No aniversário de 3 anos de idade de Matheus, resolvemos fazer a comemoração em restaurante de Ituiutaba. Para que ficasse à vontade, foi preciso deixá-lo usar o bico, com pedaço de fralda amarrado, e um carrinho; não os largava por nada. A fotografia capta um momento já avançado da comemoração, quando os ânimos, a disposição e a animação já se dissipavam, como sugerem a feição séria de Matheus e o olhar centrado em direção contrária à nossa e a do fotógrafo.

FONTE: acervo pessoal

À MANEIRA DE SÍNTESE

Na primeira metade dos anos 2000, eu já estava com uma sólida carreira no ensino superior e, como tal, acompanhava a literatura sobre formação docente. Como relatado, quis ver a formação de professores pelo avesso, se possível fosse. Então, era preciso estar atenta à discussão teórica sobre o assunto. Dos textos lidos, não há como não recordar os do português Carlos Marcelo Garcia, que procurei no acervo de minha biblioteca para recuperar uma passagem — marcada em minha memória de leitura

daqueles tempos, contudo perdida, como texto situado em dada página para arquivo. Dessa forma, cito suas palavras, ditas em 2009, que, com exatidão, traduzem o pensamento que retive na memória. O que Garcia disse equivale-se, mais ou menos, a: “Converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual” (GARCIA, 2009, p. 86).

A ideia da constituição processual do docente — como o é na docência — fez muito sentido para mim. Meu processo pessoal de formação e de ação docente ganhava contornos de uma trajetória às minhas reflexões íntimas. Caminhava para quase vinte anos de docência no ensino superior, e o saldo da experiência já se mostrava repertoriado como conjunto de saberes docentes não só práticos mas também teóricos, não só de formação mas ainda de ação.

Por consequência, o início da carreira profissional faz-se com base no conhecimento e no reconhecimento de uma realidade contextual — cultural, social, política, laboral, econômica... — cheia de singularidades cuja compreensão exigiu-me a imersão no contexto, especialmente nos momentos em que lidei com estratos sociais distintos, como público escolar. Lecionar para adultos à noite — tradução da miséria histórica da educação no Brasil — era algo distinto de ser professora de universitários — tradução da elite da educação brasileira.

Para isso, tive de transitar entre mundos distintos do universo da educação. Precisei empenhar-me, estudando textos teóricos para ser capaz de desencadear e sustentar discussões conceituais e de crítica de nível elevado, para que pudesse contribuir para o desenvolvimento intelectual dos acadêmicos. Ao mesmo tempo, no ensino noturno, tive de me esforçar para nivelar minha aula com um nível de discussão mais baixo, para que pudesse fazer sentido para meu alunado. Diferentemente de uma sala de aula de graduação, em que o alunado tem perfis etários e cognitivos mais ou menos alinhados, uma sala de ensino noturno de adultos tende a escapar a tentativas de alinhamento dos alunos em um padrão.

O contraste dessa dualidade foi marcante para mim, principalmente, após 1987. Como docente do ensino superior, não pude ficar alheia à pesquisa acadêmica, mesmo que houvesse quase nenhum envolvimento da instituição com essa faceta da educação superior. Aos poucos, fui compreendendo a conexão direta entre docência acadêmica e pesquisa acadêmica. O ponto de partida foi a decisão de fazer um curso de

especialização na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte, de 1987 a 1988.

No ano seguinte, impôs-se a expectativa de avançar para o mestrado, embora Belo Horizonte parecesse um tanto inviável para um curso de duração mais extensa. Por sorte, a oportunidade do mestrado ficou mais viável com a abertura do programa em educação pela UFU em 1989, com início letivo em 1990. Seria o começo de uma experiência que fez muita diferença em minha vida profissional. Talvez tenha sido uma das etapas mais importantes: as consequências positivas ecoaram, por décadas, em minha vida profissional. Outro universo da educação superior se abriu para mim. Pude assim avançar um pouco mais em minha invenção como professora, visto que partiria para a faceta pesquisadora. Além disso, tinha a clareza de que gostaria de insistir no estudo das relações entre educação e desigualdade, com foco em temas como escola, pobreza, etnia e trabalho, dentre outros afins.

CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO: O COMEÇO DA HISTÓRIA

Professora especialista, atuante no ensino superior e na educação básica, eu me vi, aos poucos, sentindo o peso das demandas e de suas responsabilidades. Se a docência universitária era, de fato, meu ideal de trabalho, então era necessário buscar ampliar minha formação pós-graduada. O passo seguinte, mais lógico, seria o mestrado. Contudo, na primeira metade dos anos 1980, pós-graduação *lato sensu* era seguramente quase um sonho para uma parte expressiva do professorado brasileiro. — Sabemos que, em muitos rincões, os chamados professores leigos ainda são o único recurso disponível para as escolas. — As dificuldades se traduziam, em especial, no volume de investimento de tempo e de dinheiro em viagens e passagens, em estada e alimentação, em livros etc. Isso porque os cursos ofertados, em geral, estavam nas capitais. Embora cidades interioranas de projeção econômica, como Campinas-SP, já ofertassem mestrado e doutorado, coerentes com a formação em Pedagogia. Evidentemente, para quem residia em cidades mais distantes de capitais — por exemplo, Ituiutaba ante Belo Horizonte —, o investimento tendia a ser maior. É viva minha recordação de pares que não tiveram as mesmas oportunidades e condições que, felizmente, puder ter. Devo frisar que o apoio de minha família à educação é perene e, conseqüentemente, não foi diferente em minha formação continuada.

A PÓS-GRADUAÇÃO EM BELO HORIZONTE

Com suporte familiar, pude avaliar minhas condições pessoais e profissionais e perceber como encontraria tempo para trabalhar e voltar a estudar. Como teria de viajar para outra cidade, cheguei à conclusão de que a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais seria a opção mais viável; mesmo com a distância de Ituiutaba a Belo Horizonte — 680 quilômetros.

Seu Programa de Pós-graduação em Ensino foi o primeiro, em Minas Gerais, a oferecer a especialização em Filosofia e História da Educação. Os professores eram Carlos Jamil Cury, Eliane Marta Teixeira e Miguel González Arroyo, que se revezavam nas aulas. Éramos uma turma de *doze*, e havia apenas *uma* colega negra. Uma maioria branca e, provavelmente, com alguma segurança material. Éramos uma turma muito unida durante o curso, mas nunca mais tive contato com meus colegas.

A imagem, abaixo, permite, também, ser lida como recorte de uma realidade que se imporia no país: a presença maciça das mulheres nos programas de pós-graduação.

FIGURA 22. Discentes da turma da pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 1987



Pátio no jardim da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FONTE: acervo pessoal

Da prática à formação: docência superior e pós-graduação

A pós-graduação, em Belo Horizonte, mostrou-se mais viável do que imaginei. O programa abria-se ao estudo histórico da educação no Brasil, coerente com a disciplina que assumi na Fundação Educacional de Ituiutaba, a partir de 1985. Nessa abertura, vislumbrei a possibilidade de estudar a história da Escola Estadual João Pinheiro, em que minha mãe era diretora e onde atuei, por algum tempo, como orientadora educacional — a escola cuja história é capítulo importante na história de minha vida cronológica e escolar.

Ao frequentá-la, como acompanhante de minha mãe, aos doze anos de idade, o contato com a escola e com seu dia a dia demarcou a transição de minha infância para a adolescência. Além disso, havia a conexão institucional direta com minha mãe e, de certa forma, com minha família — ser diretor escolar ou professor supõe sê-lo não só na escola mas também fora. E, em uma cidade pequena, como Ituiutaba, a simbologia do cargo não ficava na escola, quando minha mãe saía, no final de seu expediente.

Assim, eu faria um movimento diferente na especialização. Voltaria à condição de aluna acadêmica, mas com — alguma — experiência de prática. Iria da prática para a teoria, em certo sentido.

No Programa de Especialização de Professores do Ensino Superior,²¹ a professora doutora Eliane Marta Teixeira Lopes indicou um trabalho, em sua disciplina, História das Instituições em 1987. Consistia em fazer análise de uma escola pública. Logo, pensei em fazer algo sobre a escola João Pinheiro. Em Ituiutaba, dei os primeiros passos na tentativa de localizar documentos no arquivo e em outros lugares. Tive, então, a primeira surpresa: soube que houve um incêndio na escola. O fato viria a ser historiado depois, em um estudo de que participei em coautoria, e de onde extraio uma passagem que penso ser esclarecedora.

Em 18 de maio de 1952 um incêndio avassala com Grupo Escolar João Pinheiro destruindo a biblioteca, grande parte do assoalho, o teto todo do pavilhão central. Este Grupo ficou fechado por mais de um ano, devido a negligências políticas e mesmo depois de acabada a construção do prédio, ainda manteve-se fechado por falta de mobiliário. Inúmeras crianças foram prejudicadas, ficando sem aulas.

²¹ O Programa de Especialização de Professores do Ensino Superior foi incorporado, em 2009, à Diretoria de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Vide resolução Consuni R.09/2009.

A cidade já não tinha escolas suficientes para atender a demanda de alunos [...] a situação se agravou (INÁCIO; RIBEIRO, SILVA E SOUZA, 2010, p. 13).

Por si, o fato do incêndio já era estímulo a meu levantamento de um ponto de vista arquivístico, o da preservação da memória documental da escola. Com a presença de minha mãe na direção da escola, meu acesso ao arquivo seria facilitado. Sobretudo porque ela, também, tinha interesse no passado da escola. Lancei-me, então, na tarefa de levantar a documentação disponível.

Primeira pesquisa em história da educação

Meu envolvimento com o passado da escola João Pinheiro foi uma atitude que se mostraria central aos desdobramentos da carreira acadêmica. Penso que, desde o momento dos achados iniciais até este memorial, meu movimento foi no sentido da história das instituições escolares. História esta que reverberaria em minha ação como pesquisadora. Pude atestar, então, quão importantes foram a escola e a administração de minha mãe para minha vida profissional futura. São um capítulo para mim importante, porque refletem minha infância-adolescência — como aluna-futura professora — e minha vida adulta — como professora-futura pesquisadora. É como dizem alguns estudiosos da memória, como Pollak (1989, p. 2).

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar, se integra, [...], em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc.

Se fosse o caso de apontar um marco, um acontecimento, um fato... como gênese de minha conduta como pesquisadora da história da educação, creio ter sido esse, que se firmou em meu horizonte; ainda que de forma discreta, quieta, escondida até. Penso que meu subconsciente reteve fatores de forte interesse nesse campo de compreensão da educação. Tais fatores teriam um elo, ainda mais forte, com os processos políticos e históricos da sociedade brasileira. Nesse horizonte, eu iria me construir como educadora atenta à história: da escola e da educação, da cidade, da região e do país, em uma lógica que se definiria, no campo de debates da dialética do materialismo histórico, como

lógica de compreensão da história da educação, em que Ituiutaba seria o local, o particular, o individual, e o país seria o global, o geral, o coletivo. Entre um e outro, estaria a mediação do estado de Minas Gerais, também passível de ser relativizada como um polo ou outro.

Fontes para o Grupo Escolar João Pinheiro

Os primeiros documentos a aparecerem foram os oficiais, tais como cópias de leis, decretos, normas etc. Dentre eles, destaco o achado relativo ao decreto-lei n.º 5.692/71, que extinguiu a nomenclatura grupo escolar e formalizou o termo escola estadual. Até 1973, permaneceu como Grupo Escolar João Pinheiro. Somente então, decretada a mudança de nome, conforme documento localizado nos arquivos, passou a Escola Estadual João Pinheiro.

Mais importante foi um “pacote” de documentos dos primórdios da escola, os anos 1910-20. Em grande medida, relacionam-se a uma professora e materiais de sua prática docente, além de cartas a parentes. Há redações e ditados escritos por alunos, fotografias, memorandos, folhas de livro de frequência e outros registros escolares. Nesse sentido, estudei a Escola Estadual João Pinheiro para apresentar um trabalho disciplinar à professora Eliane Marta Teixeira Lopes.

Apresentei, também, um trabalho, na disciplina Educação e Trabalho, que me situou na pesquisa acadêmica e me pôs em contato com o professor doutor Jamil Cury; autoridade de peso nos estudos sobre a educação no Brasil. Eis o que escreveu em meu trabalho: “Faça desse trabalho o seu projeto de mestrado. Vá em frente!”. Minha eterna gratidão ao professor Jamil Cury. Devo-lhe muitíssimo. Sua recomendação reverberou fortemente em minhas perspectivas profissionais. Tal foi a força, que me levou a reencontrá-lo nos caminhos acadêmicos que tomei, como professora pesquisadora. Com minhas escolhas, espero ter feito jus à sua aposta em meu potencial, para que elaborasse um projeto de mestrado e avançasse na formação docente strictu sensu.

O MESTRADO PROVIDENCIAL

A especialização, em Belo Horizonte, deixou-me, ainda mais, em sintonia com a academia, no sentido lato. Progressivamente, compreendia que minha docência no ensino superior tinha de incorporar, também, a pesquisa acadêmica. Portanto, avançar

na formação como professora especialista seria avançar no escopo de minha capacidade de pesquisar; ou seja, deveria fazer mestrado. Parti, então, para a invenção de um anteprojeto de pesquisa, seguindo a recomendação do professor Jamil. Reli o trabalho a ele apresentado — *Ensino noturno na cidade de Ituiutaba: desafios e possibilidades* — para tentar projetar um argumento de pesquisa.

Assim fiz e penso que de forma bem-sucedida, por ter sido aprovada para o mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. De certa forma, voltava ao momento em que encontrei meu lugar na pedagogia e na educação. Mais que isso: consegui atar pontas de fios que comecei a tecer para compor o tecido de minha pessoa, como profissional da educação.

Levaria, para a pesquisa teórica, minha prática docente, minhas reflexões e preocupações, minhas concepções profissionais e técnicas. Era a constatação de que eu havia tomado muitas decisões acertadas. Isso não só renovou minhas forças, mas me deu ainda novo ânimo. Mostrou-me que minhas intuições e meus instintos profissionais mereciam minha atenção e credibilidade, como possibilidades viáveis para minha carreira. O mestrado selaria minhas mais íntimas convicções profissionais.

Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia

Os ventos começavam a ficar mais favoráveis ao professorado de Ituiutaba que almejava fazer pós-graduação. No fim da década de 1980, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia abriu seu mestrado em Educação. Seria possível estudar como muito mais conforto, pois daria para ir e voltar no mesmo dia. Fiz os exames e consegui enquadrar meu anteprojeto na linha de pesquisa em Educação.

Em 1990, tornei-me aluna do mestrado em Educação. Por sorte, pude ter como orientador da pesquisa o emérito professor doutor Luis Ernesto Rodriguez Tapia. Ao lado dele, desconstruí parte do anteprojeto para reconstruí-lo como *o projeto da pesquisa*. Em 1992, defendi minha dissertação, *Estudo fenomenológico do ensino-aprendizagem na escola noturna: casuística de evasão e repetência*. Meu processo de mestrado foi o primeiro a ser concluído — primeiro exame de qualificação e primeira ata de defesa do Programa de Pós-graduação em Educação. Ao mesmo tempo, eu me tornava a primeira professora mestra de Ituiutaba.

Se a posição de pioneira puder ser razão para sentir uma pitada de orgulho, não posso negar que não o tenha sentido em dado momento. Crescemos com a aposta da sociedade na classificação e na pontuação numéricas, como medidas inequívocas das capacidades individuais. Contudo, posso assegurar que mais sentimentos, mais fortes, vieram das consequências derivadas do mestrado: olhares e julgamentos, constrangimentos e desconfortos, responsabilidades...

Recordo do ano em que me iniciava na vida do mestrado. Uma nova vida se iniciava em mim: estava grávida de seis meses. Minha barriga, saliente, atraiu a atenção de um professor que me avaliava, e me perguntou como iria estudar em Uberlândia, estando grávida. Disse-lhe que não se preocupasse, porque tinha plenas condições, uma estrutura capaz. Responsabilidade imediata foi a entrada no doutorado, cujo estímulo partiu de professores do mestrado, incluindo-se meu orientador.

O DOUTORADO: REPRISE DE DIFICULDADES

Da sociabilidade acadêmica afim com as relações entre professores e pós-graduandos tende a vir muitos desdobramentos, academicamente produtivos, destes últimos, em seus passos seguintes — em meu caso, o doutorado. Graças ao diálogo e à interlocução com meu orientador de mestrado, pude não só vislumbrar possibilidades de estudo como ainda me valer de seus conhecimentos teórico-conceituais, para obter mais fundamentação teórica. Nesse sentido, foram fundamentais para me ajudar a ler o sociólogo francês Pierre Bourdieu e a me familiarizar com a metodologia do *discurso livre*. Esses passos foram o ponto de partida para meu ingresso no doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, na capital paulista.

Estudar em São Paulo era reviver os tempos da especialização em Belo Horizonte. No entanto, com uma carga muito maior de fatores influentes em minha vida: matrimônio e maternidade — Matheus estava com cerca de três anos de idade à época. Ir para o doutorado situou-me, novamente, como pioneira em Ituiutaba. Até meados de 1990, não havia doutores atuantes na rede estadual e municipal. Por causa disso, tive de ouvir certas falas de colegas da faculdade onde lecionava, no seguinte tom: “Para que fazer doutorado? Para trabalhar em Ituiutaba?”, “Você ficou doida? Vai perder o marido!”. Ao tom de descaso e de desvalorização da formação continuada, acrescentavam-se olhares de desconfiança e de descrédito — por mais que eu tivesse

dado mostras de que conhecia bem o que queria e que conseguia alcançar meus propósitos — ainda que com muitas falhas e lacunas, com muitos pontos negativos e carentes de ajustes... Penso que essa reação e recepção à notícia de minha aprovação no doutorado tenham sido reflexo de cultura paternalista, ainda arraigada em cidades pequenas, que paira sobre os valores e as concepções que se atribuem à mulher.

Aos poucos, avalio que colegas e pares viram que, também, eram plenamente capazes de buscar aprimoramento profissional e intelectual, via mestrado e doutorado. Logo, foi-se tornando procedimento comum; tanto quanto se tornou, cada vez mais, comum a presença de meu marido — Idenir — a meu lado, em minha caminhada acadêmica. Assim foi, quando da ida à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para avançar no processo de ingresso no doutorado.

No entanto, havia uma ressalva para a inscrição. Dos critérios necessários para minha admissão, havia um que eu não controlava: o reconhecimento de meu mestrado, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Então, propus-me a escrever uma carta à presidente da Congregação da Faculdade de Educação, professora doutora Maria Victória de Mesquita Benevides Soares. Expus meu caso: minha dissertação havia sido a primeira a ser defendida, ou seja, ocorreu antes de o programa de mestrado ter passado por avaliação da coordenação de pessoal. Disse que fugia à minha vontade, por isso solicitava a oportunidade de fazer a inscrição. Recebi a seguinte resposta: “A candidata pode fazer a inscrição. Caso for aprovada, deverá apresentar num prazo de um ano a recomendação do programa de mestrado pela CAPES”. Consegui uma vaga das seis ofertadas. Tive como orientador o professor doutor João Pedro da Fonseca. No fim de 1993, minha dissertação de mestrado foi avaliada por uma banca interna da Universidade de São Paulo. Recebi parecer favorável, que convalidou a diplomação de mestra, o que me assegurou, ainda mais, no processo de doutoramento.

O doutorado em Educação na Universidade de São Paulo

Ao me dirigir ao doutorado, tinha como projeto preliminar estudar o curso de Pedagogia no período noturno. Seria uma evolução lógica de meus interesses de pesquisa. A preocupação inicial consistia em compreender por que o alunado não demonstrava interesse pela pesquisa. Suas manifestações, nos intervalos e inícios das aulas, eram

para venda de joias, bijuterias, bugigangas em geral — o que perturbava os processos de ensino e de aprendizagem. Observava falatório no início das aulas e tentativa de “cola” durante as provas. As alunas pareciam-me muito distantes e dispersas em conversas, entrando e saindo da sala de aula, contradizendo a presença ali pelo conhecimento e pela formação.

Os anos como docente me fizeram vivenciar contrastes nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao apresentar trabalhos e realizar provas analíticas, observava produção de conhecimentos, também cópias de outros trabalhos já apresentados, em datas anteriores. Implicitamente, as relações de gênero permeavam esses processos, impossibilitando a apresentação de trabalhos em tempo hábil, às vezes, ficando faltosas no cumprimento de suas tarefas acadêmicas. O que se observava, no contexto acadêmico, é que tais atitudes das alunas eram analisadas pelos professores como descompromisso. Em reuniões pedagógicas, congressos regionais e em nível nacional, seminários, eu verificava que o mesmo sentimento de frustração existia em outras comunidades universitárias. Esse sentimento em relação ao desenvolvimento das alunas superava e amarrava qualquer abertura que possibilitasse analisar, em profundidade, as entrelinhas e as relações de gênero. O que predominava era o preconceito contra o modo de ser das alunas e contra suas estratégias para vencer dificuldades no curso e pessoais, em seu universo feminino.

Contrariada com essa angústia do processo de formação docente — e nela mergulhada —, dispus-me a compreender o outro lado da questão. Então, encarei o doutorado como tentativa de compreender o processo de formação inicial. Estava diante de uma questão plural que permeava todo o sistema educacional, uma vez que a formação pedagógica se reflete em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, com o apoio do professor João Pedro da Fonseca — que me acolheu como orientanda —, a pesquisa se abriu às novas perspectivas teóricas, o que me proporcionou precioso contato com a professora doutora Arackcy Martins Rodrigues, cujos encontros imprimiram mudanças na leitura da realidade por mim vivida. O professor João Pedro soube dosar o conselho amigo com a orientação e a crítica, ajudando-me nas lições de humildade e a me abrir para caminhos desconhecidos. Sua seriedade e postura ética diante do conhecimento marcaram muito as concepções de docência, pesquisa e ética.

Dispus-me, assim, a compreender as relações de gênero, motivada e inspirada pelos encontros com Arackcy Martins. Com afetividade e instigante sabedoria, fez-me perceber novos sentidos, que, naquele momento, por mim só, jamais pensaria. Aprendi lições de paciência — tão necessária à compreensão do que é conhecimento sistemático e à sua construção, como processo de formação docente. Foi preciso, então, dosar a ansiedade, e deixar que, naturalmente, fluísse o processo da pesquisa, cuja análise teve como fonte a vida dos participantes da pesquisa. “Calma, vamos deixar amadurecer o processo!” — sabiamente, dizia a mestra Arackcy.

Ao mesmo tempo, professor João Pedro — competente, criterioso, ponderado diante dos conhecimentos teóricos e das experiências educativas — delineava caminhos para que eu pudesse percorrê-los, contribuindo para que eu alcançasse perspectivas renovadoras. Ao ouvir-me, discutia e questionava todo o tempo, fazendo-me perceber nuances contidas em meu projeto de pesquisa.

Sob guia profissional de dois mestres, pude ver além, ler nas entrelinhas, penetrar no âmago das questões e colocar de lado a angústia da formação das alunas. Um processo de superação de preconceitos, visualizados pela professora Arackcy, fundamental para delinear o caminho da pesquisa. O processo metodológico derivou, sobretudo, da entrevista como procedimento-chave e segundo as recomendações do discurso livre. Foi adotada a entrevista estruturada pela professora Arackcy Rodrigues, que recomendou, ainda, um questionário para construção biográfica das participantes da pesquisa. Com o suporte da mestra, pude descobrir conteúdos relevantes à pesquisa na formação do professor.

Os temas originaram-se da avaliação do conteúdo das entrevistas. Os esforços foram empreendidos para se compreender e se analisar, pelo mergulho e pela absorção, o conteúdo vivido nas entranhas de cada descrição contida nas entrevistas. No processo analítico, deixei-me levar por cada palavra, costurando o referencial teórico conduzido pelos relatos. Seguia, por exemplo, insinuações e intuições derivadas da leitura e releitura das transcrições, quando me deparava com casos assim: “É, meus pais são antigos, são daquela época assim... com uma criação para mulher, rígida etc.”. Então me ative ao vocabulário: “antigos”, “tipo de criação” e “para mulher”... para me auxiliar a percorrer o referencial teórico para compreender questões de gênero, segundo valores de cada geração. Assim, entregue às entrelinhas do trabalho, o suporte teórico foi-se

construindo, ladeado pela análise, e possibilitando a elaboração da relação entre teoria, conceito e análise.

Aprendendo com meu estudo, fui assistir à solenidade de formatura do Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba, em cumprimento de função de docente. Atenta aos discursos, comuns nessas solenidades, dei-me conta — quando a representante dos cursos de licenciatura falava, com emoção e consciência crítica — de que estava diante de um testemunho de vida que, mesmo alheio à amostra de meu estudo, ilustrava minha intuição e reforçava o valor do objeto de estudo. Verifiquei que duas alunas, oralmente, expunham registros preciosos da história de luta da mulher; o que atribuía mais sentido à minha pesquisa. Suas falas diferiram de outros discursos, por apresentarem características afins a relações de gênero e a projetos de vida. Trouxeram à tona elementos do ingresso na universidade, da crise que a negatividade familiar desencadeia, de sua superação dialética, das mudanças de vida após o ingresso na universidade, do desenvolvimento da identidade social da mulher... Era como se desejassem que outras mulheres buscassem a educação superior, como forma de “libertação e consciência” — palavras de uma formanda, que retive na memória.

A cada dia, eu me via perplexa com o que cada entrevista revelava. Percebia que estava diante de um diamante que precisava ser lapidado com cuidado, paciência, seriedade e profundas leituras teóricas, para não ofuscá-lo ou desviar seu próprio brilho. Havia descoberto que, por trás de atitudes frustrantes, sentidas por nós, professores, escondiam-se questões de gênero, determinantes no processo de formação docente.

Por efeito da perplexidade diante dos decisivos depoimentos elucidativos, dirigi-me a outra perspectiva teórica, desviando e alterando o destino de meu projeto inicial de pesquisa. Confiante de que poderia me lançar para o novo, por ter como ponto de ancoragem os mestres professores João Pedro e Arackcy, mesmo sabendo que os horizontes ainda se encontravam longínquos, não visualizados de todo. Senti-me como caçadora à procura do tesouro encantado.

A síntese de um turbilhão de ideias e de possibilidades de explorar caminhos se traduziu em uma problematização das vivências, com enfoque nas relações de gênero e em projetos de vida, na diferenciação de aspectos afins ao magistério como profissão feminina. Pude percorrer um caminho desconhecido, pouco estudado — desafiante. Era preciso ter compromisso ético e seriedade ante as histórias de vida que delineariam

aspectos implícitos na formação do professor e no papel social do curso de Pedagogia. Nesse sentido, a infância das entrevistadas foi compreendida, segundo segmentos sociais, rurais, urbanos, empregatícios, econômicos e educacionais; a adolescência, conforme o que as estudantes-trabalhadoras buscavam, em seu projeto de vida, e obstáculos em sua condição familiar.

Em seguida, avancei na compreensão das trajetórias de vida: como as estudantes utilizaram o espaço social e o tempo no curso de Pedagogia para desenvolverem autonomia, identidade social e projeto de vida, tendo, no horizonte, o poder simbólico do diploma, em detrimento das imposições das relações de gênero visualizadas em sua trajetória de vida; como foram construindo seu espaço social, tendo, como imposição, as relações de gênero nos segmentos sociais constituídos; as estratégias simbólicas que desenvolveram, em forma de lutas para conseguirem estabelecer um campo de forças, que, por meio delas, se posicionaram no mundo, construindo sua identidade social e lutando para desenvolver seu projeto de vida; a contribuição do espaço e do tempo universitário do curso de Pedagogia nesse processo.

Dessa forma, para a pesquisa, foram delimitadas a vida, os sentidos e as perspectivas de *alunas* do curso de Pedagogia do Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba, campus da Universidade do Estado de Minas Gerais. A amostra foi representativa da turma de 1992-4. Doze concluintes do curso, no período noturno, foram ouvidas. Para conhecer a trajetória de vida de cada uma, foi necessário, além do convite para contribuir com o estudo, tranquilizá-las quanto às questões éticas. Por sugestão e imposição da maioria, as entrevistas foram realizadas em minha residência, sob a alegação de terem mais liberdade para se expressar — ficariam longe da eventual coerção de familiares, da interrupção, da dispersão.

Tentei desvendar como as mulheres conseguiram plantar florestas em desertos, cobri-los de flores e de frutos para promover mudanças na estrutura de suas vidas. Foi possível chegar a compreensões de uma linha do tempo da subordinação da mulher até os dias atuais, permeada pelo núcleo familiar, decisivo ao limite — ou não limite — da escolarização da mulher. Essa subordinação pode ser sentida pela representação de situações e de atitudes de homens e de mulheres que não desejam que as filhas se tornem sabidas, por meio da escola. Impõem-lhes, como mais desejável, o casamento, a

vida religiosa e até o trabalho na lavoura, para o sustento da família. As prendas domésticas foram colocadas como subordinação.

Essas mulheres foram, ao longo de sua trajetória de vida, elaborando estratégias que lhes permitissem avançar a favor de seu projeto de vida — querer ser alguém, ter autonomia, ampliar seu universo feminino. Para isso, a escola foi um meio pelo qual puderam vivenciar sua própria subordinação, não no sentido de reproduzi-la, mas no de usar e de abusar da repetência, como forma de alongar o tempo limite — até a 4.^a série. Por meio da escola e do resultado de repetência, algumas das entrevistadas puderam utilizá-las para alertar os pais sobre seu sofrimento quanto a separações. As salas de aula se evidenciaram como explosão do viver, palco de emoções — lugar de revolucionar a liberdade e o diálogo com o mundo e a família, de desenvolver a identidade social: o sentimento de “ser outra” — capaz de mudar sua própria vida, de escolher seu caminho, de decidir o que lhe convier, olhar para trás e compreender a fundo as razões para as atitudes de pai e mãe e perdoá-los pelos dissabores, de conseguir dialogar com o marido e até romper, caso prevalecessem a subordinação e o sofrimento. Tudo isso foi sinal de mudanças ocorridas após o ingresso no curso de Pedagogia.

Na escola superior, instala-se o jogo simbólico, em uma situação de necessidade semelhante com a de colegas, possibilitando expor o conteúdo vivido, suas dificuldades em relação às questões de gênero, compartilhando as alegrias e as tristezas, numa espécie de cumplicidade. Então, a sala de aula é ponto de encontro, e o curso de Pedagogia, que carrega o estereótipo de “carreira de espera marido”, encobre seu real significado de aprimoramento cultural e de desenvolvimento da identidade social da mulher trabalhadora. Não por coincidência, houve alunas que se utilizaram desse estereótipo com a intenção de conseguir a “permissão” dos maridos, para buscar esse espaço social; espaço este que, pelo número superior de mulheres, *a priori*, não oferecia riscos ao matrimônio. A paixão pela educação começa a ser descoberta pelas alunas no momento em que descobrem que podem contribuir e resolver problemas em sua própria escola. Nessa relação social, houve mudanças no mundo doméstico das alunas. Algumas conseguiram a conquista de sua folga aos domingos, e as que não a conseguiram elaboraram estratégias para seu descanso; apesar da responsabilidade com a rotina doméstica.

Uma síntese para o processo poderia ser: o estudo universitário consiste em apreender o que é aprendizagem vivencial, conceitual, interacional, interpessoal e social; a convivência prolonga a reflexão conjunta, dinamiza a coesão e tensiona o grupo — tudo isso faz da experiência de aprendizagem pedagógica um “laboratório social” da aprendizagem; a formulação — ou reformulação — de questões de identidade social e de gênero, de projeto de vida, é possibilitada nesse laboratório social, redescoberto e valorizado; o curso de Pedagogia, como um todo, mostra-se relevante no processo de transformação socioexistencial das alunas, visto que propicia seu desenvolvimento e a (re)construção de sua identidade social.

Esse resultado do processo educativo teria o sentido — lato — de uma experiência social terapêutica de remoção de distúrbios de aprendizagem social mal-adaptada, de valores distorcidos ou estereotipados. Exemplo disso, a fala da maioria das alunas entrevistadas sobre a necessidade de um equilíbrio nos três anos do curso de Pedagogia. Uma vez que o primeiro ano representa muitos desafios a serem vencidos, enquanto o segundo, um pouco menos e o terceiro deixa o aluno totalmente solto e até desmotivado. Opinaram sobre a metodologia de ensino, sugerindo aos professores explicar mais e se envolver mais com os processos de ensino e de aprendizagem. Relataram sobre professores que entregavam apostilas e não orientavam sobre o que fazer. Prevalencia o sentimento de “se vira”.

Todas essas questões do universo feminino que permeavam o cotidiano estudantil das licenciandas em Pedagogia se materializaram na tese de doutorado *Mulheres no curso de Pedagogia: vida, sentidos e perspectivas*, que convergiu para uma preocupação com o desenvolvimento social da mulher, a partir do aprendizado em ouvir, observar, e conviver com as entrelinhas contidas nas falas de cada uma das entrevistadas.

FIGURA 23. Folha de aprovação da banca examinadora da tese de doutorado *Mulheres no curso de Pedagogia: vida, sentidos e perspectivas*, defendida na Universidade de São Paulo, 1997

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

**RELATÓRIO DE DEFESA DE
TESE DE DOUTORADO**

ÁREA: Administração Escolar

CANDIDATO: **BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO**

TÍTULO: "Mulheres no Curso de Pedagogia: vida, sentido e perspectiva"

ORIENTADOR(A) NOTA

Prof. Dr. João Pedro da Fonseca (FEUSP-EDA) 10,0 (dez)

COMISSÃO EXAMINADORA: NOTA

Prof. Dr. Jair Militão da Silva (FEUSP-EDA) 10,0 (dez)

Prof. Dr. Luiz Ernesto Rodrigues Tápia (UFU-MG) 10,0 (dez)

Prof. Dr. José Beluci Caporalini (UFU-MG) 10,0

Prof. Dr. Mauro Gomes de Mattos (FEUSP-EDM) 10,0 (dez)

DATA: 03.10.97

INÍCIO DOS TRAB.: 14:00h CONCLUSÃO DOS TRAB.: 17:50h

RELATÓRIO DA COMISSÃO JULGADORA, CONFORME ART. 110 DA RESOLUÇÃO 3.745,
DE 19.10.90, QUE BAIXA O REGIMENTO GERAL DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO.

A Banca Examinadora, após avaliar o trabalho escrito e a defesa oral realizados pela candidata, julgou-a aprovada com nota 10,0 (dez). A Banca fez recomendações à candidata no sentido de reformular alguns aspectos formais do trabalho, tais como, títulos de capítulos. Dada a relevância do tema e a abordagem dada ao estudo pela candidata, a Banca sugeriu seja a obra divulgada mediante publicação destinada a um público maior que o restrito ao mundo acadêmico.

SP/3/10/97

Jair Militão da Silva
Mauro Gomes de Mattos

Luiz Ernesto Rodrigues Tápia
José Beluci Caporalini

FONTE: acervo pessoal

FIGURA 24. Folha da ata de defesa da tese de doutorado *Mulheres no curso de Pedagogia: vida, sentidos e perspectivas*, defendida na Universidade de São Paulo, 1997

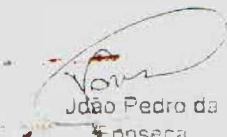
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ATA


Aos tres dias do mês de outubro de mil novecentos e noventa e sete, as 14 00 horas, na sala 114 Bloco "B", desta Faculdade reuniu-se em sessão pública a Comissão Julgadora da Tese de Doutorado da candidata **BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO**, sob o Título "Mulheres no Curso de Pedagogia: vida, sentido e perspectiva". Integraram a Comissão os Professores Doutores João Pedro da Fonseca (FEUSP-EDA-orientador), Jair Militão da Silva (FEUSP-EDA), Luiz Ernesto Rodrigues Tapia (UFU-MG), José Beluci Caporalini (UFU-MG) e Mauro Gomes de Mattos (FEUSP-EDM) sob a presidência do primeiro como orientador da Tese. O Senhor Presidente declarou aberta a sessão convidando o Professor Doutor Luiz Ernesto Rodrigues Tapia a arguir em primeiro lugar, seguido pelos Professores Doutores José Beluci Caporalini, Mauro Gomes de Mattos, Jair Militão da Silva e João Pedro da Fonseca. **Terminadas as arguições**, a Comissão Julgadora, em sessão secreta, atribuiu as notas:


10,0	J.P. Fonseca
10,0	J.M. da Silva
10,0	L.E. Tapia
10,0	J.B. Caporalini
10,0	M.G. de Mattos


João Pedro da Fonseca
Jair Militão da Silva
Luiz Ernesto Rodrigues Tapia
José Beluci Caporalini
Mauro Gomes de Mattos

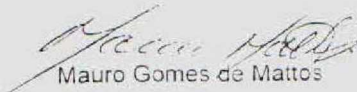
Em conclusão a candidata foi considerada aprovada com a média 10,0 com "_____" no grau de Doutor em Educação na área de concentração em Administração Escolar. A seguir, a Comissão Julgadora elaborou relatório a ser encaminhado a Comissão de Pós-Graduação. Reaberta a sessão, o Senhor Presidente anunciou os resultados e deu por encerrada a sessão. E, para constar eu, Linete Martinez, Chefe da Seção de Pós-Graduação, lavrei a presente Ata, que assino juntamente com os membros da Comissão Julgadora. São Paulo, 03 de outubro de 1997.


 João Pedro da
Fonseca


 Luiz Ernesto Rodrigues Tapia


 Jair Militão da Silva


 José Beluci Caporalini

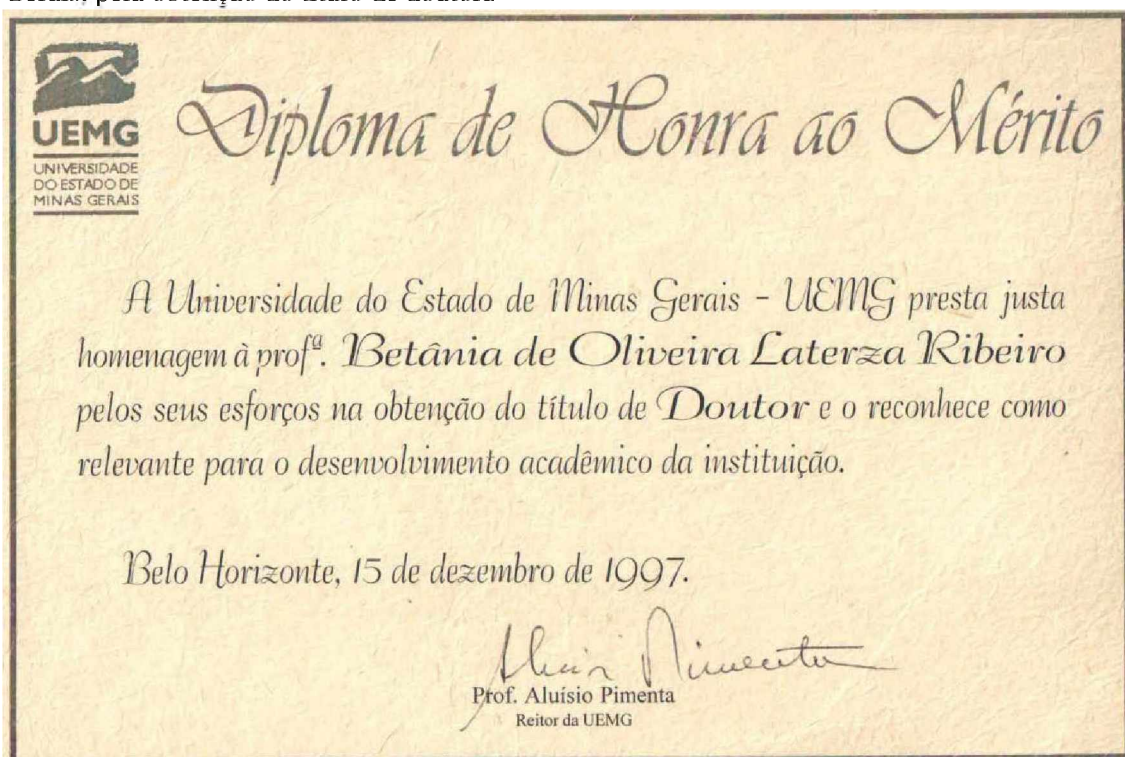

 Mauro Gomes de Mattos

Linete Martinez

FONTE: acervo pessoal

Por ter sido a primeira da cidade de Ituiutaba a conquistar o título de doutora, recebi homenagens²², em cerimônias solenes. Uma delas da instituição em que trabalhava, realizada no anfiteatro — onde recebi o título de honra ao mérito — e a outra da Câmara Municipal. Entendo que as homenagens traduziram a compreensão dos direitos das mulheres de buscarem concretizar seus projetos de vida e de serem por isso reconhecidas.

FIGURA 25. Diploma de Honra ao Mérito concedido pela Universidade do Estado de Minas Gerais, pela obtenção do título de doutora



FONTE: acervo pessoal

FIGURA 26. Cerimônia de homenagem na Câmara de Vereadores, pela conquista do título de doutora, 1997

²² Rendo agradecimentos às professoras Nelie Rodrigues Melo, Dalva Muniz de Almeida, Lázara Maria Alves Moraes de Souza, Sumaia Nasralla Bittar, Vera Cruz de Oliveira Moraes, Alba Maria Ruas Alves, Mirza Maria Cury Diniz, Maria Mirza Cury Diniz, pelo tempo de construção e de convivência no curso de Pedagogia, e à professora Ione Marta Franco Pereira, pela oportunidade de trabalho no curso de Letras, da FEIT-UEMG.

FIGURA 26. Cerimônia de homenagem na Câmara de Vereadores, pela conquista do título de doutora, 1997



Idenir e Matheus, na homenagem da Câmara de Vereadores, e entrega simbólica da tese de doutorado e do certificado recebido pela Universidade de São Paulo.

Fonte: acervo pessoal

Reitero que, quando aprovada na Universidade de São Paulo, como fui a primeira de minha cidade a me deslocar para ampliar conhecimentos em nível de doutorado, recebi muitas críticas de colegas e de pares. Falaram-me da não necessidade de me doutorar para ministrar aula em Ituiutaba, chegando a afirmar que isso viria a prejudicar meu matrimônio. Contudo, não esperava que pudessem entender, compreensivamente, para além de minhas razões profissionais, de minhas condições familiares e matrimoniais.

De fato, a possibilidade de acontecer o que diziam é inegável. Minha pesquisa me fez compreender isso de forma dolorosa. Porém, entendi também que o inverso era possível: a conciliação, a harmonia e o respeito pelas decisões de cada parte podem existir. Há uma forte variável: o ambiente familiar de onde a mulher provém. Tive muita sorte de ter pai e mãe diretamente envolvidos na educação e que não mediram esforços para que os filhos estudassem. Reitero, ainda, que me sinto privilegiada por poder fazer o que desejo como profissional e ter, literalmente, a meu lado meu esposo e meu filho, de quem escuto somente palavras de apoio e de incentivo.

Penso caber aqui uma reflexão. De fato, a história da profissionalização das mulheres mostra o fim do século XIX como marco de surgimento das primeiras escolas Normais, ou seja, das primeiras oportunidades para o trabalho feminino. Cito as palavras de Ferreira (1998, p. 43), que me parecem calhar.

As mulheres têm a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos e de ingressar em uma carreira profissional, favorecendo alterações no seu destino de mulher-esposa e mudando a configuração de uma profissão, até então, exclusivamente masculina.

Conforme Ferreira (1998), já nos anos 1990, as mulheres correspondiam a 40% da população economicamente ativa. Ou seja, em cem anos, a população feminina se transformou em uma representação demograficamente significativa, capaz de demandar mudanças favoráveis a elas. No entanto, perduram antigos valores e estereótipos na realidade das professoras. Há uma mescla de conservadorismo com novos comportamentos sociais e novas atitudes das mulheres, o que as obriga a não cessarem a luta por desenvolvimento pessoal e coletivo, via educação continuada.

É possível que meu estudo possa ser de alguma valia para fortalecer o senso de ver a educação como o caminho mais viável para se ter autonomia e respeito; com o que corrobora a recomendação da banca para publicar o trabalho, de modo a ter ampla circulação, em nível nacional. Contudo, dadas as particularidades subjetivas de cada entrevistada, resolvi não trabalhar — ainda — em uma adaptação da tese para o formato de livro, tal qual fiz com a dissertação. Os resultados incluem descrições da violência de maridos e de parceiros, como ameaças de revólver em punho. Situações tais tinham impactos sérios na saúde mental de muitas alunas. Elas o relataram; eu o percebi. Ainda assim, razões de escopo da pesquisa de doutorado me impediram de tratar de tal ponto, com a devida atenção. Mas, como o considerei instigante, resolvi tentar um pós-doutorado na área de docência e saúde mental.

PRIMEIRO PÓS-DOCTORADO: O PODER DA ALFABETIZAÇÃO

No mestrado, tive o prazer de conhecer o professor doutor Luis Ernesto Rodriguez Tapia, fundamental para meus encaminhamentos do estágio de pós-doutorado. Consegui fazê-lo em Psiquiatria, na Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto-SP, onde entrei a fim de compreender o processo de aprendizagem em pacientes psicóticos.

FIGURA 27. Certificado de pós-doutorado em Neurologia, Psiquiatria e Psicologia Médica da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2000



FONTE: acervo pessoal

O estágio de pós-doutorado durou um ano e meio. Pude contar com o suporte emocional e a compreensão de meu esposo e de meu filho, além do apoio para a cobertura de custos. Outro fator importante foi a licença parcial concedida pela Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais.

Como forma de, minimamente, recompensar a instituição pela licença profissional, colaborei com a concepção e a instalação do curso de Psicologia, participando da elaboração e da redação do projeto pedagógico do curso. O processo estava sendo conduzido pelas professoras Dalva Muniz, Nelie Rodrigues Melo e Lázara Maria Alves Moraes de Souza. Apoiei-me na reflexão sobre a formação na área da Psicologia, de modo a contribuir diretamente com o curso. Assim, consegui fazer convergir minha formação de pós-graduação — doutorado e pós-doutorado — para a instituição em que trabalhava.

Experiências formativas relevantes

Fiz o pós-doutorado no Hospital Dia da Universidade de São Paulo, onde pude vivenciar um processo de escuta sensível, como pedagoga, no setor de psiquiatria, de pacientes psicóticos. Estava ali como *pesquisadora*, sob a supervisão de doutor Onildo Betioli Contel. Realizava uma pesquisa fenomenológica para compreender nuances do processo de aprendizagem. Utilizei, como metodologia, a fenomenologia e, nesse processo, tive como supervisor o professor doutor Luis Ernesto Rodriguez Tapia.

A rotina do hospital tinha a interferência de psicólogos e terapeutas ocupacionais, além de reuniões comunitárias, que se constituíam em serviço especializado de atenção terciária e multiprofissional para pacientes com patologias psiquiátricas graves e agudas. As equipes multidisciplinares eram fixas e móveis. Incluíam: psiquiatra, enfermeiro, auxiliar de enfermagem, terapeuta ocupacional, assistente social, psicólogo, educador de prática desportiva, oficial administrativo, copeiro e voluntário de ioga. Em meu caso, fui aceita como pesquisadora na área de educação para lidar com os quesitos:

- *Atividade física recreacional* - Coordenada por educadora em práticas desportivas, tinha como objetivo favorecer a integração corpo-mente e o contato com o outro, por meio de atividades, como: exercício físico, relaxamento corporal e jogos recreativos. Trabalhava o aprender do paciente quanto à percepção corporal, liberação de energia, alívio de tensões e conhecimento de um recurso terapêutico, na maioria das vezes, não experimentado; além de serem enfocados cuidados corporais, como higiene, posturas e capacidades.
- *Avaliação psicodiagnóstica* - Avaliação realizada pelo psicólogo ou “aprimorandos” e estagiários de Psicologia, por meio de entrevistas clínicas e testes específicos aplicados em alguns pacientes, para avaliar a personalidade e a inteligência.
- *Comemorações* - Atividades coordenadas pela educadora em práticas desportivas, com a cooperação da equipe do hospital. Os objetivos eram favorecer a ligação do usuário com eventos culturais comuns à sociedade, festejando datas comemorativas — aniversários, carnaval, festa junina, folclore, Natal, Ano Novo, Páscoa etc. —, proporcionando, nessas datas festivas, o

encontro de ex-pacientes e familiares entre si e com toda a equipe, para facilitar trocas e momentos saudáveis.

- *Grupo comunitário de saúde mental* - Grupos semanais de acolhimento dos participantes, mediante a comunicação de experiências em torno de um eixo temático. Valoriza-se a apropriação de saberes, a reflexão, a aprendizagem e a partilha. Busca-se a construção de um ambiente de acolhimento, que favoreça o desenvolvimento de vínculos interpessoais, em uma rede social de apoio ampla e diversificada, caracterizando um processo de construção coletiva da saúde mental. Participam usuários de serviços de saúde mental, familiares, profissionais e estudantes, como membros da comunidade em geral.
- *Grupo de acolhimento* - O objetivo era acolher a demanda do paciente que está na lista de espera, aguardando vaga no hospital, para fazer uma avaliação — triagem —, para uma possível admissão, do ponto de vista biopsicossocial, ou encaminhar para grupos de serviço. Realizava-se discussão nos grupos de acolhimento, envolvendo maior número de elementos da equipe. Eram aplicadas escalas de avaliação antes do início do tratamento, podendo revelar indícios de gravidade e de sintomas, e avaliação do quadro durante a internação e preparação de alta.
- *Grupo operativo* - Contribuição para integração e organização institucional, ao mesmo tempo com objetivos de caráter psicoterapêutico. Os grupos favoreciam o desenvolvimento e a elaboração de vínculos, a comunicação e a aprendizagem interpessoal. Eram coordenados pelos médicos residentes de terceiro ano ou médico assistente em coterapia com médico residente de segundo ano. Seguiam o modelo teórico desenvolvido por Pichón Rivière.
- *Lanche especial* - Lanche coletivo planejado na reunião da comissão de recreação e preparado por usuários, copeira ou técnicos, tendo como objetivos estimular o usuário a aprender ou retomar atividades de cozinha, voltadas para o social — na ocasião, são feitas as comemorações de alta, término de estágios e aniversários.
- *Oficina de história* - Coordenada pelo psicólogo, o objetivo era a interação entre os pacientes, as reflexões sobre dado tema — filme ou texto — e a discussão em grupo, bem como montagem de textos sobre determinados temas.

- *Orientação de atividades ocupacionais* - Atividade coordenada pela terapeuta ocupacional, com o objetivo de orientar o paciente semi-internado ou de pós-alta, diretamente ou por meio de terapeuta ou familiar, quanto ao melhor desempenho de atividades da vida diária, práticas ou ocupacionais.
- *Passeios* - Sugeridos e planejados na reunião da comissão de recreação, objetivavam o aprendizado ou a retomada da prática de lazer em comunidade — idas a clubes recreativos, a exposições, a museus etc. .
- *Psicoeducação* - Coordenada por médico-assistente, médicos residentes de 1.º ano em Psiquiatria, “aprimorandos” e estagiários, era realizada sobre temas predeterminados, com objetivo de esclarecer, informar e ensinar o paciente sobre nomes de doenças psiquiátricas, sintomas, medicações e sobre a compreensão do tratamento que recebe.
- *Psicoterapia de grupo* - Coordenada por docente psiquiatra e médico residente de 2.º ano em Psiquiatria — e coterapia por médico residente em Psiquiatria do 1.º ano, “aprimorandos”, estagiários —, era voltada ao teste do real, utilizando-se técnicas de apoio, orientação, esclarecimento e ventilação. O objetivo era a troca entre pacientes, abordando assuntos como sintomas, doença, atitudes, esclarecimento de dúvidas, reflexões sobre doença e avaliação em grupo sobre o tratamento, planos para o pós-alta, retomadas ao trabalho ou escola.
- *Recreação livre* - Atividade coordenada pela educadora em práticas desportivas e desenvolvida junto a usuários e técnicos, mediante escolha feita na reunião da comissão de recreação — gincana, show de calouros, ida à sorveteria etc. —, objetivando estimular o lazer.
- *Reunião da comissão de recepção e despedida* - Coordenada pela enfermeira, com participação de auxiliar de enfermagem, objetivava melhorar a integração de pacientes no grupo, formando, com os usuários, comissões para receberem novos pacientes, famílias e visitantes em geral; e preparar, planejar e organizar a despedida dos que saem de alta e terminam estágio. São estimulados vínculos e contatos e são trabalhadas responsabilidades, que o paciente tem com o ambiente hospitalar, onde permanece durante oito horas diárias.
- *Reunião da comissão de recreação* - Coordenada pela educadora em práticas desportivas, com usuários e técnicos, tinha como objetivo a participação dos

usuários na programação e distribuição semanal e mensal das atividades recreacionais a serem por eles desenvolvidas, sob supervisão. Por exemplo, escolha de responsáveis pelo cuidado com materiais esportivos, tevê, rádio, instrumentos musicais; sugestão e organização de passeios, festas, shows etc. .

- *Reunião educação e saúde* - Atividade coordenada pela equipe de enfermagem, abordava temas de interesse da comunidade e dos pacientes, assuntos referentes a fatos atuais, higiene pessoal, alimentação, medicação, doenças sexualmente transmissíveis, métodos anticonceptivos e outros.
- *Reunião de família nuclear* - Atividade coordenada por membro da equipe fixa e da equipe móvel — de referência do paciente —, objetivava criar espaços de conversa sobre as relações de usuários com suas famílias que estivessem em evidência no momento do tratamento.
- *Reunião familiar* - Atividade coordenada por assistente social e psicólogo, era aberta à família de todos os usuários em regime de hospitalização diurna. Objetivava facilitar a comunicação, favorecer a expressão de sentimentos, reforçar a importância da participação ativa dos familiares no tratamento, orientar, esclarecer, apoiar e estimular a troca de experiência entre familiares, além de possibilitar mais compreensão da doença pelo processo grupal.
- *Terapia ocupacional grupal* - Coordenada por terapeuta ocupacional, incluía atividades de expressão e artesanais, voltadas à compreensão dos aspectos interacionais do viver em grupo — compreensão de si, do outro e das interações. Incentivava outras formas de comunicação, de expressar ideias e sentimentos, com a utilização de materiais variados. Facilitava ao paciente falar e pensar em conflitos pessoais, como ajuda para associar sentimentos à melhora e para a compreensão do relacionamento interpessoal, além de identificar talentos.
- *Terapia ocupacional individual* - Coordenada pela terapeuta ocupacional, supunha atendimentos individuais de uma hora, em horários pré-fixados, destinados a usuários do hospital com dificuldades de comunicação verbal ou não, de vida diária, de práticas ocupacionais — essas atividades estavam abertas a técnicos fixos e estagiários; para algumas, havia escalas de participação.
- *Ioga* - Atividade coordenada por um profissional voluntário com a presença da enfermeira e auxiliar de enfermagem, visava à educação respiratória, à tomada

de consciência corporal e ao relaxamento. Facilitava ao paciente olhar mais para si, controlar sua respiração, adotar posturas corretas e aliviar tensões e ansiedades por meio de relaxamento induzido.

Não foi fácil estar naquele espaço de aprendizagem, mas consegui me adaptar, com cautela e orientações de meu esposo — que é pediatra. Assim, nessa organização terapêutica, participei de várias reuniões e destaquei uma, de psicoterapia de grupo, coordenada pelo professor Onildo Betioli, por considerar ter havido uma de minhas mais relevantes intervenções.

Em reunião com a comunidade terapêutica, foi apresentada a necessidade de um trabalho com jornais. Houve então um caso de uma paciente, com diagnóstico de esquizofrenia, que não interagiu na terapia ocupacional grupal — dinâmica de leitura e recorte de jornais. Ao terminar a sessão, o supervisor comentou com psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais sobre a paciente, sobretudo sobre sua atitude de indiferença. Houve sugestão de ampliar a terapia, medicação e outras formas de interação. Recordo de estagiários proporem o aumento das doses de medicamento e das sessões terapêuticas.

Naquele momento, interfeirei e questionei se aquela paciente conseguia ler e escrever, o que exigia a dinâmica: “Peço licença a todos para fazer apenas uma sugestão, como educadora. Gostaria que observassem se esta paciente sabe ler e escrever. Porque, se não sabe, talvez possa ser por isso que não participou da sessão, por demandar leitura e escrita”. Então, pedi licença, ainda, para fazer minha escuta como educadora, e meu supervisor, doutor Onildo, sempre atento aos comentários de todos e sempre muito generoso, acatou meu pedido. O resultado final foi que o grupo que questionava o caso acolheu a ideia de verificar seu domínio da leitura e da escrita, antes de tomar qualquer decisão. Nesse sentido, detectou-se que a paciente, de fato, era analfabeta. Assim, propus sua alfabetização pelo método Paulo Freire para adultos. Foi um trabalho diferente, porque o processo de aprendizagem da paciente, pelo acometimento da doença mental, demorou mais tempo, mas ela conseguiu ler e escrever.

Ao terminar o pós-doutorado, senti que não participei devidamente do processo de alfabetização, porque não pude ficar todos os dias no hospital. Todavia, o fato de ter

escutado e sugerido o que sugeri, fez-me sentir que cumpri a tarefa esperada de educadora, onde não havia necessariamente espaço para a alfabetização. A terapeutas ocupacionais, pude proporcionar caminho para alguém que não enxergava o próprio caminho. A fala da paciente deu a medida do alcance do olhar dela dali em diante: “Agora, eu posso ler as placas, quando venho de ônibus. Se mudar o caminho, eu saberei para onde estou indo”. A experiência foi muito significativa em minha formação, como pesquisadora, educadora e pessoa.

Embora não tenha participado diretamente da alfabetização, foi recompensador acompanhar o processo da paciente. Ficou claro para mim que a cultura escrita — que assimilamos na escola — parece estar tão entranhada no ser humano, que pode ter poderes terapêuticos. No caso da paciente, a consequência de uma conscientização da escrita e dos sentidos gráficos das palavras — das placas de trânsito — afetou fundo sua apreensão da realidade, sua inteligência do mundo; e isso — penso — pode ter efeitos, se não de *cura*, ao menos de *procura* por ela.

Involuntariamente, no “alto” do pós-doutorado, eu voltava às minhas bases teóricas e práticas — à graduação em Pedagogia e à alfabetização de adultos em escola noturna. O que tenho de mais íntimo como profissional da educação e de pertinaz na defesa do trabalho escolar veio à tona, em um ambiente que não era uma escola de educação básica.

Confesso que, por mais de uma vez, ocorreram-me pensamentos sobre a possibilidade de pedagogos integrarem equipes multidisciplinares para atuar no cotidiano hospitalar, como profissionais aptos a contribuir para o tratamento e a vida de pacientes internados. Isso ficou claro para mim quando o avanço no caso da paciente partiu de uma sugestão, relativamente simples, de minha parte. A questão era chegar a ela, o que seria mais fácil a um profissional com consciência pedagógica da linguagem alfabética, e, não, fisiológica. A intuição de se verificar se a paciente era alfabetizada parece mais lógica, quando pensamos que é ao professor que cabe a alfabetização, assim como é ao médico que cabe a prescrição de medicação de tarja preta.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PESQUISA E GESTÃO

Em minha atuação na Universidade do Estado de Minas Gerais, as atividades de docência, gestão e extensão ocorreram em alguma medida e com certa intensidade. Como docente, pude atuar em áreas distintas, mas afins. Se, em um primeiro momento, atuei na graduação em Pedagogia, noutro já estava na de Psicologia, que me levou ao pós-doutorado em Neurologia, Psiquiatria e Psicologia Médica. Assumi disciplinas, como Introdução à Fenomenologia e Psicologia Fenomenológica Existencial. Embora não estivesse lecionando em curso de licenciatura, a formação de professores esteve em meu raio de ação, a partir de 2002-3. Com efeito, à época houve forte estímulo à oferta de cursos de formação continuada ao professorado do interior.

A DOCÊNCIA FORMADORA: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Como professora do nível superior de educação, pude ter valiosas experiências, como uma iniciada em 1995. Fui convidada a participar de um projeto de cursos emergenciais, desenvolvidos pela instituição em que trabalhava, coordenados pela professora Dalva Muniz e financiados pelo Banco Mundial.

Tive a oportunidade de lecionar a disciplina Metodologia Científica e Psicologia da Educação em duas regiões mais ao norte do estado: Paracatu e Araçuaí; esta no Vale do Jequitinhonha. Recorro aqui a textos afins ao projeto para apoiar minha recordação,

como o de Silva. A passagem a seguir vem do relato dessa autora sobre sua experiência pessoal no projeto, que aqui partilho e compartilho.

Programas de cursos emergenciais de licenciatura curta já há muito vinham sendo colocados em prática, em várias regiões de Minas Gerais, carentes de professores habilitados, como no Vale do Jequitinhonha. Em 1995, a Universidade do Estado de Minas Gerais ganhou uma concorrência para ministrar diversos cursos de licenciatura plena no noroeste e nordeste do estado. Ao Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba — ISEPI (unidade da UEMG em processo de estadualização), coube executar o curso de História, a ser ministrado nas cidades de Paracatu e Araçuaí (SILVA, 2007, p. 23).

Houve um encontro em 1995, para preparar o primeiro módulo, que se iniciaria em janeiro de 1996. Da leitura do texto de Silva, veio-me a lembrança de que, desde o início, era preciso preparar para a realidade em que todos adentrariam: uma região carente de recursos materiais. A viagem até a cidade foi longa, levou 24 horas. Como informa Silva, “passamos por Diamantina, Alto Jequitinhonha, e, à medida que íamos nos aproximando da região do Médio Jequitinhonha, a paisagem ia mudando, tornando-se mais árida e triste” (SILVA, 2007, p. 23).

Após a chegada, hospedamo-nos em uma pousada muito agradável, na cidade de Araçuaí. O almoço foi servido na escola, e devo destacar que as refeições eram preparadas pela diretora, que levava verduras de sua fazenda. Eram frescas e muito saborosas. À mesa, para as refeições, assentavam-se de trinta a quarenta pessoas. Parecia reunião de uma grande família: todos alegres, conversando. Iam de várias regiões. A cidade pareceu-me ser bem antiga. Recordo de ir, com outros professores, visitar um colégio histórico, e um colega foi atacado por um enxame de abelha. Meu marido havia ido comigo e recebeu-lhe um antialérgico.

FIGURA 28. Colégio Nazareth, em Araçuaí, Vale do Jequitinhonha-MG, 1996



FONTE: acervo pessoal

Logo, percebi que estava em um local de muita precariedade. Silva teve impressões semelhantes.

Às dificuldades concretas se contrapunham a vontade dos alunos de superá-las. A faculdade mais próxima ficava na cidade de Teófilo Otoni, muito distante para os jovens daquela região, o que lhes impossibilitava trabalhar e, ao mesmo tempo, frequentar um curso superior. Diante disso, o curso emergencial de licenciatura plena era um presente para todos, e, além de tudo, totalmente gratuito (SILVA, 2007, p. 26).

Em Paracatu, houve mudança na hospedagem. Foi alugado um apartamento em condições muito favoráveis à harmonia entre o grupo de profissionais. A cidade pareceu ter uma estrutura urbana menos precária. Contudo, o alunado mostrava ser gente simples e humilde, que batalha muito para conseguir a licenciatura em História. Como, em Araçuaí, as aulas iam das 7h às 11h30min e das 13h às 17h30m, havia intervalo de uma hora para almoço.

Os procedimentos metodológicos incluíram filmes, dinâmicas, aulas em círculos... para que não se tornassem cansativas. Os professores do módulo tinham em comum o desejo de contribuir com a vida do alunado que, até então, não tinha tido oportunidade de muito aprendizado, de cursar educação superior. Por isso, o tempo de descanso era pouco, o que obrigava estar com as disciplinas programadas e organizadas. De fato, a carga horária densa e o tempo limitado para cada disciplina pesaram, nas duas cidades.

FIGURA 29. Cerimônia de formatura da turma do curso emergencial de Paracatu-MG



À esquerda, Dalva Muniz de Almeida — coordenadora do Curso Emergencial de Paracatu-MG — e à direita, eu. Ela foi paraninfa da turma, e eu, madrinha.

Fonte: arquivo de Dalva Muniz de Almeida

Outro desafio à docência por mim vivenciado foi o curso de Psicopedagogia, em nível lato sensu, ministrado, em 2000, em Canarana e Querência, cidades do Mato Grosso. O curso foi oferecido pela Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais. Até Querência, o trajeto era por estrada de terra; lição valiosa, colocar-me no lugar de quem tinha de fazê-lo com regularidade. Hospedei-me em um hotel muito bom. Acostumada a ter energia elétrica o tempo todo, em minha cidade em Minas Gerais, estranhei a interrupção do fornecimento às 22h. Assim, fiquei impedida de fazer ligações, por telefone fixo, para falar com minha família; especialmente, com meu esposo.

Notei o quanto os alunos desejavam aprimorar seu fazer docente. Davam muita importância à especialização em suas vidas. Foram buscar o reconhecimento em um lugar a que não pertenciam, pois precisavam conquistá-lo. Dada a extensão, o percurso

até Canarana, também, era desgastante. A cidade tinha algo que me chamava a atenção: a presença de pneus reciclados em variadas formas, de brinquedos a vasos. Cheguei a trazer um vaso para casa. A experiência, no Mato Grosso, foi muito interessante. Pensei encontrar nascidos no local, mas nossos alunos traziam uma cultura do Sul. Convivi com professoras da região Sul, cujos cônjuges eram plantadores de soja e descendentes de europeus.

FIGURA 30. Exemplo de uso de pneus velhos, como canteiros para o cultivo de flores - Canarana-MT



FONTE: Pop Lembrancinhas²³

Nos anos finais da década 1990, a docência superior, na Fundação Educacional de Ituiutaba, levou-me a outra experiência profissionalmente valiosa: a capacitação de professores em Minas Gerais. Tratava-se de programa que visava o professorado atuante no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em decorrência do sistema estadual de educação continuada de Minas Gerais. O estado incentivava a descentralização de programas de capacitação e a construção de centros regionais de referência para o professor.

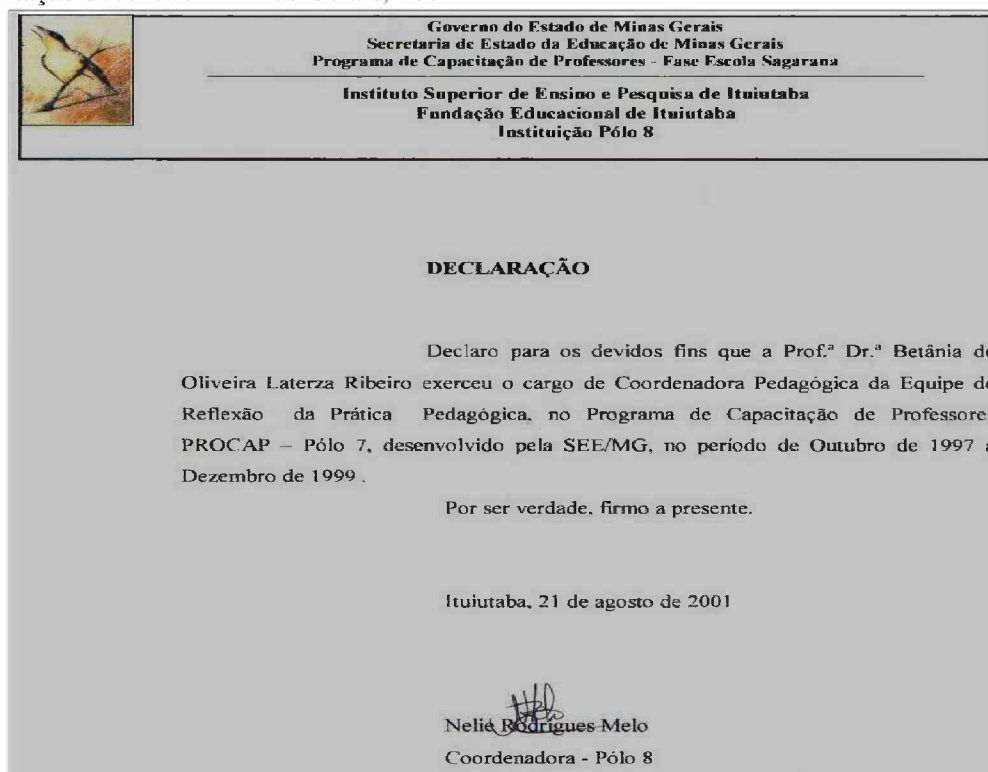
²³ Disponível em <https://poplembrancinhas.com.br/vasos-feitos-com-pneus-para-o-jardim/>

FIGURA 31. Declaração de participação na coordenação pedagógica de programa de capacitação docente em Minas Gerais-1999



FONTE: acervo pessoal

FIGURA 32. Declaração de participação na coordenação pedagógica de programa de capacitação docente em Minas Gerais, 2001



FONTE: acervo pessoal

Na avaliação da Instituição de Monitoramento e Avaliação de Minas Gerais, a primeira fase do programa, de 1997 a 1998, apresentou resultados significativos que atendiam aos objetivos do estado. Com isso, houve incentivo à continuidade do programa para capacitar docentes nas áreas de ciências, geografia e história. A continuidade ocorreu na fase chamada “Escola Sagarana”,²⁴ num esforço de construir “uma escola com a cara de Minas”, marcada pela pluralidade socioeconômica e cultural. De 2000 a 2001, o programa capacitou quase 105 mil professores da rede pública.

A proposta [Escola Sagarana] foi identificada como “A Construção Coletiva da Escola Democrática” pautada na Gestão Democrática, cujos objetivos foram assim definidos: promover a qualidade do ensino e da aprendizagem; melhorar a qualidade do gerenciamento escolar, o que inclui melhorar a gestão dos recursos recebidos; efetivar a autonomia da escola em termos de administração gerencial e pedagógica, considerando que cada escola é única e tem uma identidade própria — o que significa, por exemplo, a possibilidade de opções diferenciadas para a organização do tempo escolar — ciclos, fases, séries etc. (Discussão sobre... 1999, p.7) (MARQUES, 2001, p. 213).

Um dos argumentos do programa recaía na ideia de tornar cada escola um centro de excelência, seguindo propostas pedagógicas definidas segundo as necessidades da população. Entendo que se objetivava reduzir — quiçá eliminar — lacunas no trabalho docente da rede pública, e o programa de capacitação seria um facilitador. Vejo, ainda, que se buscou superar um histórico recorrente de repetência e melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, por meio da intervenção na prática da sala de aula.

²⁴ A fase “Escola Sagarana” do projeto de capacitação docente teve como objetivos: “Demonstrar domínio dos conteúdos básicos e comuns do Ensino Fundamental — Matemática, Português, História, Geografia e Ciências — pelo menos até 8.ª série, identificando conceitos básicos e sua sequência lógica, bem como resolvendo situações-problema e outras situações de sala de aula, que exijam análise, síntese, avaliação e aplicação de conhecimentos; Identificar diferenças de estilos e ritmos de aprendizagem entre os alunos e planejar atendimento mais individualizado aos que apresentam dificuldades; Estabelecer gradação dos objetivos de aprendizagem, adequando-os às diferenças individuais, de modo a tornar visível o progresso de cada aluno; Demonstrar, em situações de prática, habilidade de manejo de sala de aula, organizando as condições de ensino de modo adequado às necessidades de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, por meio de: Utilização de estratégias e materiais de ensino-aprendizagem diversificados; adoção de diferentes formas de organização da classe, tais como o trabalho de grupo, o trabalho individualizado e a monitoria pelos alunos mais adiantados, dentre outras; Otimização do tempo destinado à aprendizagem; Emprego de estratégias de fixação e de recuperação da aprendizagem; Elaborar planos de avaliação da aprendizagem com procedimentos diversificados que permitam acompanhamento mais personalizado do progresso do aluno (PI, 1996, p.13)” (MARQUES, 2001, p. 213).

Nesse sentido, pude participar efetivamente do projeto de capacitação a partir de 1999, na fase da “Escola Sagarana”, sob a gestão do então governador Itamar Franco e do secretário de Educação, Murilo Hingel —1999-2002. Participar representaria expressivo desafio para minha formação docente, notado após receber o convite, da professora Dalva Muniz, para coordenar o grupo das “Reflexões das práticas pedagógicas”. Ficou sob minha responsabilidade o polo de Uberlândia. Era numeroso o grupo de professoras — Alba Maria Ruas Alves, Najay Alessandri Alcântara, Iraneide de Melo, Vera Cruz de Oliveira Moraes, Helena Tereza Moura de Carvalho, Sumaia Nasrala Bittar, Maria Mirza Cury Diniz, Maria Aparecida Dias — e professores Alan Kardec Candido dos Reis e outros. Tínhamos de preparar dinâmicas pedagógicas com músicas e vídeos, possibilitadas pelo expressivo financiamento do programa.

FIGURA 33. Turmas, tempos, professores e disciplinas do curso de capacitação docente para o polo Uberlândia

 UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS - UEMG INSTITUTO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA DE ITUIUTABA - ISEPI FUNDAÇÃO RENATO AZEREDO PROCAP - Programa de Capacitação Para Professores (Convênio UEMG / SEE)						
PÓLO 7: Ituiutaba / Monte Carmelo / UBERLÂNDIA Local de Realização: Ituiutaba						
1ª Semana 10 a 14/11	Monitor	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Turma A	Betânia O. L. Ribeiro	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica
Turma B	Helena Tereza M. Carvalho	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica
Turma C	Iara Maciel Muniz	Português	Português	Português	Português	Português
Turma D	Giuliana R. Carvalho	Português	Português	Português	Português	Português
Turma E	Maria Aparecida Dias	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
2ª Semana 17 a 21/11	Monitor	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Turma A	Iara Maciel Muniz	Português	Português	Português	Português	Português
Turma B	Giuliana R. Carvalho	Português	Português	Português	Português	Português
Turma C	Alan Kardec C. dos Reis	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Turma D	Maria Aparecida Dias	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Turma E	Maria Mirza C. Diniz	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica	Prát. Pedagógica
Horário: matutino: 08:00 horas às 09:40 min - aulas 09:40 min às 10:00 horas - intervalo 10:00 horas às 11:40 min - aulas						
Horário: vespertino: 14:00 horas às 15:40 min - aulas 15:40 min às 16:00 horas - intervalo 16:00 horas às 17:40 min - aulas						

FONTE: acervo pessoal

FIGURA 34. Ministrando atividade no PROCAP, ao lado da profa. Alba Maria Ruas



À esquerda, a professora Alba e, à direita, eu.
FONTE: arquivo pessoal de Alba Maria Ruas

Para a universidade pública e institutos superiores, como o que me empregava, o projeto de capacitação foi uma derrubada de muros, por permitir conhecer o chão da escola e os problemas da prática docente. Possibilitou também escutar os professores para entender problemas da sala de aula. Para mim, houve ampliação de minha visão, como educadora, professora e pesquisadora.

Recordo que um ponto importante daquele processo histórico foi o compromisso do governo do estado com o financiamento pleno do processo de capacitação e com o agendamento, no calendário escolar, para criar condições e incentivar o professor a participar. Foi possível contar com facilidades de transporte. Foram destinadas duas vans com motoristas. Levavam os professores para os polos afins, no Triângulo Mineiro, sobretudo o de Uberlândia. Havia professores da Universidade Federal de Uberlândia envolvidos, como exemplo, Décio Gatti Júnior, além de Camila Coimbra Lima e Robson França, na coordenação.

FIGURA 35. Vans e motoristas disponíveis para transportar professores até os núcleos do programa de capacitação docente, s. d.



Motoristas Paulo Abrão — *in memoriam* — e Pedro Divino Melo
 FONTE: acervo particular de Pedro Divino Melo

O professor em processo de capacitação recebia uma bolsa de R\$ 200 por mês, o que os motivava a estar presentes nas aulas. No entanto, naquela época, não se percebia tratar-se de um projeto neoliberal, de estratégias para despolarizar a educação e questionar o direito à educação. Para traduzir o discurso de qualidade à época, valho-me aqui de Gentili (1995, p. 41): “a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias”.

Recorro, também, a Assmann (1993), para quem a preocupação dos empresários com a universalização da educação básica e o discurso da melhoria da qualidade em geral foram incorporados aos círculos do poder público-educacional; como o exemplo do ministério, das secretarias de educação e de educadores — intelectuais, escolas.

Todo o processo de cooptação permite debilitar os eventuais grupos de oposição e impedir sua formação, como também incorporar ao próprio programa (dominante) orientações e iniciativas apresentadas pela oposição emergente, tirando-lhe assim os pontos de apoio e seus motivos de propaganda junto à base (GENTILI, 1995, p. 42).

Compreendi depois, já na universidade federal — ao ministrar a disciplina Políticas e Gestão da Educação —, que esse projeto fez parte de um contexto da política pública neoliberal no governo dos anos 1990.

Ainda na seara da formação docente, em abril de 2000, foi formalizada a oferta de uma pós-graduação em Educação pela Universidade do Estado. Ocorreria mediante convênio da prefeitura com duas instituições de ensino superior da cidade e uma

empresa de telefonia sediada em Uberlândia; com filial em Ituiutaba. O curso foi destinado ao professorado da rede pública municipal e estadual. Foram abertas cem vagas, com aulas iniciadas em 1.º de abril. O corpo docente-formador incluía professores de Ituiutaba e da Universidade Federal de Uberlândia.

Tive o privilégio de proferir minha primeira *aula magna*, a aula inaugural do curso de pós-graduação, na presença de autoridades e de educadores do município e de outras cidades. Minha aula teve como título “O papel político social do educador na sociedade aprendente”.

FIGURA 36. Momento de assinatura do convênio para oferta da pós-graduação em Educação - Ituiutaba, 7 abr. 2000



Prefeito de Ituiutaba, Públio Chaves, assina convênio para oferta do curso de pós-graduação em Educação
Fonte: acervo pessoal²⁵

Na esteira dessas ações de formação docente, em 2003, envolvi-me na capacitação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. Com um grupo de docentes, fui a Conceição das Alagoas-MG, em março, especificamente à Escola Municipal Deolindo de Freitas Paixão. Preocupado com o número de adultos com pouca escolaridade, o prefeito buscou fazer parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para, juntos, articularem medidas para ampliar a escolarização.

Entenderam que uma professora do curso de Psicologia poderia ser útil para o conjunto do trabalho, e meu nome foi sugerido. O objetivo foi apresentar aos

²⁵ DIÁRIO REGIONAL. *Proferida Aula Magna do Curso de Pós-graduação em Educação*. Ituiutaba, MG, sexta-feira, 7 abr. 2000, n. 6.756, p. 1-2.

professores técnicas que pudessem ajudá-los a facilitar a aprendizagem para quem havia passado muito tempo fora da escola. Alunos adultos pedem uma abordagem distinta para o professorado, uma percepção da psicologia da aprendizagem de tal alunado. Não é incomum educadores de adultos lecionarem para pessoas que têm idade suficiente para serem seus pais ou mães. Têm experiência e conhecimento superiores, vindos da chamada *escola da vida*.

FIGURA 37. Registro de curso de capacitação para Educação de Jovens e Adultos em Conceição das Alagoas-MG, 3 mar. 2003



FONTE: acervo pessoal²⁶

A experiência de ministrar cursos de formação docente, em nível municipal e em pós-graduação, foi criando condições para novas incursões na pesquisa acadêmica. Nesse sentido, com duas colegas, empenhei-me em um estudo sobre estágio que, enviado ao XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino foi aprovado. A aprovação foi muito importante, uma vez que constituíamos uma faculdade “isolada”, e

²⁶ O recorte de jornal que retive, em meu arquivo pessoal, ficou sem informações de identificação, como nome do veículo, local e data. Mas creio que seja de Conceição das Alagoas e datado de março de 2003.

isso significava avanço para a pesquisa, a extensão e o ensino. Como dito na imprensa, à época, estágio supervisionado na instituição resultou em pesquisa publicada em anais de evento nacional: “A Travessia do Estágio Supervisionado para o covisionado: a formação do sujeito ético”. Foi selecionado dentre mais 1,1 mil trabalhos apresentados para o evento, de gente de todo o país. Eis como a imprensa comentou o fato:

O conteúdo do trabalho apresenta alternativas para a aplicação do estágio supervisionado nas instituições de ensino superior, segundo informou a professora Dalva Muniz de Almeida, coordenadora de comunicação e relações públicas da Feit. Ela adiantou também que as alternativas apontadas no trabalho, consideradas inovadoras pelos pareceristas que julgaram os trabalhos, já despertaram interesse em professores de vários estados presentes no evento. O trabalho das professoras da Feit já foi posto em prática e está em execução nas escolas públicas de Ituiutaba (DIÁRIO REGIONAL, 5 jun. 2002, p. 16).

FIGURA 38. Notícia sobre trabalho em coautoria, selecionado e apresentado em encontro nacional de didática, 2002



Da esq. p/ dir.: professoras Betânia Laterza, Sumaia Bittar e Glaucia Signorelli, autoras do estudo selecionado em Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, maio 2003

FONTE: acervo pessoal; fotógrafo: Josimar Soares²⁷

Concluída a experiência da capacitação, nova empreitada de formação de professores instaurou-se em meu cotidiano, com a abertura do curso Normal Superior na Fundação Educacional de Ituiutaba. Para isso, havia sido criado o Instituto Superior de

²⁷ DIÁRIO REGIONAL. *Trabalho de proferssoras da Feti é escolhido em encontro nacional*. Ituiutaba, MG, 5 jun. 2002, p. 16

Educação de Ituiutaba.²⁸ De início, foi-me atribuída a coordenação do curso; o que era uma experiência nova. Eu já havia, sim, tido envolvimento com a administração escolar, inclusive na escola básica. Penso que, ao participar da implantação do curso de Psicologia, auxiliando a pensar nas demandas, consegui construir credibilidade em administração.

A docência ampliada: a gestão da graduação no Normal Superior

A experiência de coordenar uma graduação foi muito gratificante, porém cheia de conflitos. A exigência de formação específica para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi alterada, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), cujo artigo 62 considerou o que se segue.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996a).

Penso que vale a pena recorrer ao que dizem Suficier, Azadinho e Muzzeti (2020, p. 1.462) para amparar-me ao dimensionar o que representou esse processo.

A proposta inicial da LDB era de que, no prazo de 10 anos, o país contaria, nesse nível de ensino, apenas com professores com formação de nível superior. No caput do artigo 87 do diploma legal, ficou instituída a: “Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”, ou seja, a partir de 23 de dezembro de 1997 até 23 de dezembro de 2007. No § 4º do mesmo artigo constava que: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Com isso, conforme previsto no art. 62, a formação de nível médio na modalidade Normal seria aceita como requisito mínimo para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Por sua vez, o art. 87, § 4º estabeleceu o prazo de dez anos para que os professores em exercício obtivessem a certificação no nível superior.

²⁸ O vestibular do curso Normal Superior estava marcado para 6 e 7 de abril de 2002. A criação do instituto foi autorizada pelo decreto governamental 42.277/02, publicado no “MG”, de 23/1/02. O conselho curador da fundação atribuiu ao professor doutor Sérgio Jerônimo de Andrade, diretor acadêmico do ISEPI, e à sua equipe, a responsabilidade de elaborar o projeto e acompanhar sua tramitação no Conselho Estadual de Educação.

Além de coordenadora do curso Normal Superior, eu integrava o comitê científico do grupo de trabalho de formação de professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação — o GT8. Nas reuniões, eu me sentia constrangida por vivenciar conflitos na condição de ver as distinções relativas ao curso de Pedagogia. Questão complexa não apenas para mim. Foi objeto de estudos, dos quais cito o de Kishimoto (1999).

Neles, li sobre a relação polêmica entre os cursos Normal Superior e Pedagogia, por separar a formação docente da formação universitária; por fragmentar a constituição da Pedagogia como formação inicial; e desqualificar os profissionais do curso. De acordo com o autor, de 1996 a 2006, houve uma efervescência no debate sobre a identidade do pedagogo e a dos professores em geral. A discussão se alinhou na intenção de normatizar a formação docente. O debate iria até meados da década, 2006, quando foi publicado o parecer 3/2006, concedendo ao pedagogo, na graduação, a formação para gestão. Enquanto outros profissionais deveriam cursar a pós-graduação para obter a formação de gestor educacional.

FIGURA 39. Repercussão, na imprensa, do vestibular para o curso Normal Superior, fev. 2002



²⁹ DIÁRIO REGIONAL. *Feit terá vestibular em abril*. Ituiutaba, MG, 15 fev. 2002, n. 6.915, p. 1.

Mesmo com indefinições na abrangência da formação docente, o Instituto de Educação de Ituiutaba — então sob a direção acadêmica da professora Maria Mirza Cury Diniz — anunciou seu vestibular para abril de 2002. A nova instituição abrigaria não só o Normal Superior mas também — ainda que aos poucos — as demais licenciaturas do Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba, que passaria a acomodar apenas a área tecnológica da Fundação Educacional de Ituiutaba. A imprensa de Ituiutaba replicou palavras da diretora, válidas aqui.

A criação desta nova unidade de educação superior reflete a preocupação e empenho da administração da Fundação Educacional de Ituiutaba com a busca constante da expansão do Campus Universitário local [...] a criação do novo instituto destina-se a promover a educação, desenvolver a ciência, difundir a cultura a serviço da sociedade e a formulação de profissionais da educação infantil e dos ciclos ou séries iniciais do Ensino Fundamental (DIÁRIO REGIONAL, 15 fev. 2002, p. 1).

DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Um ano antes da criação do curso Normal Superior, havia sido implantado o mestrado em Direito, programa de pós-graduação stricto sensu, no Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba — Universidade do Estado de Minas Gerais. Vale ressaltar sua área de concentração, “sistemas de resolução de conflitos”, e seu coordenador, o conceituado professor doutor Leosino Bizinoto Macedo.

Recorro aqui ao projeto político-pedagógico do curso de Direito, para referências sobre o mestrado: “contou com professores de sólida formação acadêmica e profissional, sendo que duas turmas foram tituladas” — INSTITUTO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA DE ITUIUTABA, 2018, p. 14. Na realidade, tive a honra de compor o corpo docente do mestrado em Direito, para ministrar as disciplinas Didática do Ensino Superior e Metodologia do Ensino do Direito.

FIGURA 40. Declaração do estado de Minas Gerais sobre disciplinas ministradas no mestrado em Direito, 2022



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Universidade do Estado de Minas Gerais
Secretaria Acadêmica UEMG-Ituiutaba

Declaração - UEMG/ITUUTABA/SECACAD - 2022

Ituiutaba, 04 de março de 2022.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro ministrou no ano de 2001 a disciplina: **Didática do Ensino Superior** CH: 30 e em 2002 a disciplina: **Metodologia do Ensino do Direito** CH: 45 no Curso de Mestrado em Direito. Área: Sistemas de Resolução de Conflitos e Cidadania oferecido pelo Instituto Superior de Educação e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI), encampado pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

Cléria Maria de Andrade
 Secretária da UEMG - Unidade Ituiutaba
 MASP 13744438

Profª Dra Patricia Alves Cardoso
 Vice-Diretora da UEMG - Unidade Ituiutaba
 MASP 13715693



Documento assinado eletronicamente por Cléria Maria De Andrade, Analista Universitário, em 07/03/2022, às 13:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



Documento assinado eletronicamente por Patricia Alves Cardoso, Vice-Diretor(a), em 07/03/2022, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador 43051422 e o código CRC 0F13335E.

Referência: Processo nº 2390.01.0007062/2021-42
SEI nº 43051422

FONTE: acervo pessoal

ORIENTAÇÕES DE PÓS-GRADUAÇÃO E BANCAS AVALIADORAS

Logo após iniciar a docência nas duas disciplinas do mestrado, assumi minhas primeiras orientações. Por mais que eu viesse de uma experiência de pós-graduação, cronologicamente quase sequencial, muito teria a aprender para me sentir com capacidades e habilidades avançadas. Ainda assim, foi possível conduzir três orientações até 2004, todas bem-sucedidas no prazo regimental, importante para avaliação de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

As primeiras orientações de mestrado

Minha primeira orientanda da turma foi Maria Luíza Vieira Andrade, que defendeu em 2003.

QUADRO 3. Orientações de mestrado no curso de Direito da Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais, 2003-4

ANO	DISCENTE	TÍTULO	ÁREA/INSTITUIÇÃO
2003	José Eduardo Batista	Crianças portadoras de déficit de atenção e cidadania	Direito – FEIT/UEMG
2004	Márcia Fratari Majadas	Discrecionariiedade e desvio de poder face aos princípios constitucionais da administração pública	Direito – FEIT/UEMG
2004	Maria Luiza Vieira de Andrade	Mediação Pedagógica e Mediação Psíquica no ensino do Direito: a transferência de poder e desejo na relação professor aluno	Direito – FEIT/UEMG

FONTE: documentos de acervo pessoal — elaboração: Brenda Dias Araújo

Orientar Maria Luiza Vieira foi um desafio. No entanto, por ela ser psicóloga e construir a pesquisa na área do direito, utilizando-se da psicanálise, foi tarefa a mim acessível, pelos conhecimentos desenvolvidos ao longo de minha trajetória acadêmica. A qualificação permitiu o aprimoramento do trabalho e a alteração do título — “Poder e desejo: A transferência na relação professor-aluno no ensino do direito” — para “Mediação Pedagógica e Mediação Psíquica no ensino do Direito: a transferência de poder e desejo na relação professor aluno”. Pude colaborar, também, na área da educação, principalmente com questões voltadas para a relação professor-aluno. Nos outros trabalhos, dos professores Márcia Fratari Majadas e José Eduardo Batista, fui coorientadora, e ambos defenderam no tempo regimental. Infelizmente, o mestrado em Direito não pôde prosseguir além da primeira turma, porque era aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e teve de ser encerrado.

QUADRO 4. Trabalhos finais orientados na graduação em Psicologia da Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais, 2003-6

ANO	DISCENTE	TÍTULO	CURSO
2003	Aline Borges Alves	Gravidez na adolescência: estudo de caso na Instituição Unidade de Saúde Mista de Saúde II Pelina Novais, na cidade de Ituiutaba-MG	Psicologia
	Wilma de Freitas Malta	Da demissão à demissão de si próprio: Estudo de caso na perspectiva fenomenológica existencial	Psicologia
	Paulo Henrique Macedo da Costa	Mulheres da vida e na vida: uma visão fenomenológica sobre gênero e prostituição	Psicologia
	Bárbara Luisa Silva de Almeida Morais	A condição de ser-no-mundo de pacientes com insuficiência renal crônica, em processo de hemodiálise	Psicologia
	Ana Maria Penha de Freitas Martins	Ninguém é de ninguém: uma visão fenomenológica da relação eu-tu	Psicologia
2004-5	—	—	—
2006	Maria Fernanda Samora Alves	Câncer de mama e exclusão social: percepção de mulheres em diferentes fases da patologia	Psicologia
	Erika Mendes Alves	O medo de conhecer a si mesmo e a desesperada busca pelo amor do outro no existir do ser diabético infante-juvenil: contribuições da psicologia fenomenológica existencial	Psicologia

FONTE: documentos de acervo pessoal — elaboração: Brenda Dias Araújo

QUADRO 5. Orientação de monografias de final de curso de aperfeiçoamento/especialização

ANO	DISCENTE	TÍTULO	ÁREA/INSTITUIÇÃO
2000	Marcellino da Silva	Vivências e sobrevivência na escola: professores e alunos avaliam saberes e saberes	Texto e Pré-texto na Interdisciplinaridade
2000	Lara Maria Ribeiro de Queiroz Vilarinho	Língua Portuguesa: para além da Gramática Normativa no Ensino Fundamental	Texto e Pré-Texto na Interdisciplinaridade
2000	Carlos Alberto Fonseca	O riso como procedimento didático no Ensino Noturno	Texto e Pré-Texto na Interdisciplinaridade
2000	Abdulia Dias Brandão	Aprendendo a escutar o público que aprende: relação entre saber e saberes no contexto escolar da 5ª série	Texto e Pré-Texto na Interdisciplinaridade
2001	Flavia Majadas Castro	Da indisciplina aos jogos com regras: Desafios para área de Português	Psicopedagogia
2003	Patricia Soares Teles	Satisfação dos profissionais de nível com relação a salários diretos e indiretos	Recursos Humanos – FEIT/UEMG
2003	Vanessa César Dias Vendeth de Carvalho	Projeto de orientação profissional e planejamento de carreira	Recursos Humanos – FEIT/UEMG
2003	Olga Maria Cavalcanti	A relação do nível de stress, depressão e ansiedade dos servidores efetivos ativos da assembleia legislativa do Estado de Goiás	Recursos Humanos – FEIT/UEMG
2003	Thais de Souza e Silva	Mentes que Criam	Recursos Humanos – FEIT/UEMG

FONTE: documentos de acervo pessoal — elaboração: Brenda Dias Araújo [Continua...]

[Continuação do QUADRO 5...]

ANO	DISCENTE	TÍTULO	ÁREA/INSTITUIÇÃO
2003	Daniela Pereira Alves de Assis	Os conflitos e a importância de sua administração para o sucesso organizacional em uma empresa funerária	Recursos Humanos – FEIT/UEMG
2003	Simone Santos Melo	O novo papel do profissional de recursos humanos	Recursos Humanos – FEIT/UEMG
2003	Renata Neves Campos Maia	A competência interpessoal em dissonância na percepção de líderes e liderados, o funcionamento real da dinâmica da organização	Recursos Humanos – FEIT/UEMG
2003	Fátima Isaltina de Lima Gonçalves	Relacionamento professor alunos: influência da efetividade na aprendizagem	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Débora Trindade da Silva Moraes	Educação Infantil: redesenhando espaços efetivos com o saber e sabor	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Mirleny Soares Nogueira	O caminho do saber e o sabor da educação infantil	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Juscelene Maria Araújo Ferreira	Formação de educadores infantil para o setor rural	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Marcia Cândida Franco Pacheco	O brinquedo na escola: um meio facilitador da aprendizagem das crianças de 2 a 4 anos	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Aurelice Maria da Costa	História e concepção da infância na cultura brasileira: possibilidade de vinculação dos quatro pilares da UNESCO	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Cleide Alves Mendes	O professor, sua formação profissional e sua prática docente	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Maria Cristina de Paula Vieira Campos	A criança como ser de direito: da concepção histórica à vinculação dos quatro pilares da UNESCO na educação infantil	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Geovania Alves dos S. Silva	Afetividade como fator de aprendizagem: relação professor - aluno - família	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Irani Martins da Silva Araújo	Afetividade versus ausência família: dificuldade do professor causada pela omissão	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Edna Aparecida Ferreira	A autoestima na construção do conhecimento	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Neide H. Borges	Educação Infantil: lutas e utopias	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Romilda Divina da Silva	Da preocupação com a efetividade familiar da criança na educação infantil	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Lilian Hegini Vieira Oliveira	Laços pedagógicos e familiares	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Iracema Terezinha Gomes Souza	Educação Infantil: influência da vocação profissional do educador infantil na prática pedagógica	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Neusa Duran de Oliveira	Percepção de educadores com relação a ausência do pai na formação da criança: estudo de caso com alunos de seis anos na rede municipal	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2003	Janice Severino Maia	História da Educação Infantil: creches e novos Desafios	Educação Infantil – FEIT/UEMG

FONTE: documentos de acervo pessoal — elaboração: Brenda Dias Araújo [Continua...]

[Continuação do QUADRO 5...]

ANO	DISCENTE	TÍTULO	ÁREA/INSTITUIÇÃO
2003	Ana Flavia Teodoro	Políticas Públicas: desafios para a formação do Educador Infantil	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2005	Nélia Aparecida Guimarães e Guimarães	Sentimento e perspectivas dos profissionais de educação Infantil: estudo de caso em modalidades creche e pré-escolas no município de Ituiutaba	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2005	Débora T. da Silva Soares	O olhar sobre a formação do Educador Infantil	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2005	Neide Helena Borges	Habilidade e Competência do Professor na Educação Infantil	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2005	Cleide Alves Mendes	Formação docente do professor na Educação Infantil	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2005	Aurelice Maria da Costa	A prática pedagógica do professor de educação infantil: estudo de caso em escola pública e particular	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2005	Lilia Fabiane G. da Silveira	A infância na formação de educadores na Educação Infantil	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2005	Neusa Duran de Oliveira	A ausência da figura paterna na formação de criança: estudo de caso com criança de 6 anos	Educação Infantil – FEIT/UEMG
2006	Ronisia Helena F. Augusto	Os surdos e o ingresso na Universidade: um caminho possível	Educação Especial – FEIT/UEMG
2006	Edimeia Elena da Silva Santos	Inclusão escolar em escola da rede pública e privada: a postura dos pais diante das crianças com necessidades especiais	Educação Especial – FEIT/UEMG
2006	Sérgio Lisboa	Desconstruindo o monólogo: lendo as entrelinhas do diálogo literário	Língua Portuguesa e Literatura – FEIT/UEMG
2006	Wanisleia Menezes de Campos Carvalho	Compreendendo crianças dislexas no processo de letramento: a contribuição da psicologia para o professor de língua portuguesa	Língua Portuguesa e Literatura – FEIT/UEMG
2006	Carla Divina de Andrade Santos	Atividades de expressão como processo integrador da criança com necessidades especiais em classes regulares	Educação Especial – FEIT/UEMG
2006	Jaqueline Pimenta de Aquino	A inclusão de crianças com necessidades especiais: a linguagem como ferramenta de compreensão do mundo cognitivo	Língua Portuguesa e Literatura – FEIT/UEMG
2006	Juliane Francisca da Silva Rodrigues	A educação especial: uma análise teórica	Educação Especial – FEIT/UEMG
2006	Rosidelma Salles do Nascimento Medeiros	A arte contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades especiais	Educação Especial – FEIT/UEMG

FONTE: documentos de acervo pessoal — elaboração: Brenda Dias Araújo

Nos anos 2000, a Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais oferecia vários cursos de especialização, e fui uma das professoras que ministraram aulas. Assumi, também, orientações de monografias. Já havia concluído o pós-doutorado em Psiquiatria e Psicologia Médica e Neurologia e pude aprofundar os conhecimentos em fenomenologia.

As alunas que recebi da educação básica trouxeram temáticas do chão da escola, mas não tinham muito preparo para a pesquisa científica. O curso de Pedagogia por elas cursado não presumia pesquisa acadêmica. Apresentavam dificuldades de compreensão de leitura e de produção escrita, mas tinham vivência de uma realidade educacional que se diferenciava e permitia diálogo significativo com as leituras propostas.

Assim, acolhi e acomodei as demandas dos professores que a mim chegaram, respeitando suas histórias e práticas. Lidava com suas realidades distantes do mundo acadêmico, mas que traziam a realidade da escola. Articulei o conhecimento desenvolvido sobre as teorias de gênero, no doutorado, e a fenomenologia, para compreender as angústias que levavam das salas de aula. Orientei as pesquisas, delimitando o objeto e ensinando a construir as monografias. Os resultados foram favoráveis: as pesquisas foram defendidas em bancas e, por elas, bem avaliadas.

O sucesso do trabalho revelou-se, ainda, no prosseguimento dos estudos em nível de mestrado. Alguns dos concluintes buscaram, em Uberlândia, o programa de Educação na Universidade Federal de Uberlândia, e outros, o de Geografia, em Ituiutaba, no Campus do Pontal.

Bancas examinadoras: iniciação à avaliação e à sociabilidade interacadêmica

Com a experiência de orientação na graduação e pós-graduação, ainda que limitadas em programas *stricto sensu*, pude aceitar, com mais segurança, o convite para compor o que viria a ser minha primeira participação, como arguidora, em banca de defesa de mestrado. Foi em Florianópolis-SC, aonde voltaria para integrar várias outras bancas e vários eventos acadêmicos. O trânsito do professorado entre profissionais de outras instituições era valorizado na Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais. Prova disto, o fato de a professora Dalva Muniz de Almeida, com outros colegas, ter articulado e coordenado uma seção de publicações, no jornal *Diário Regional*, para destacar participações em eventos acadêmicos.

FIGURA 41. Notícia do jornal *Diário Regional* sobre participação em banca de mestrado em Florianópolis-SC, 2002



FONTE: acervo da Fundação Educacional de Ituiutaba³⁰

Com a atitude da professora Dalva e de outros docentes, a seção informativa “Comunicação e relações públicas” projetava, fora de Ituiutaba, não só a instituição mas também o trabalho de seu corpo docente. Com esse propósito, apresento a publicação abaixo, citada para exemplificar a referência à minha primeira banca, como participante convidada.

³⁰ DIÁRIO REGIONAL. *Professora participa como examinadora de banca de mestrado em Florianópolis-SC*. Ituiutaba-MG, jun. 2002, s. n, s. p.

A profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Docente do Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba e Coordenadora do Curso Normal Superior de Ituiutaba, participou em Florianópolis, no dia 3 de junho de 2002, como Examinadora Externa da Banca de Defesa de Mestrado da aluna Juliana Reis Ferreira (Engenheira de Produção), no Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. A dissertação da mestrandia intitula-se “Modelo para Implantação de Programa de Excelência Empresarial sob a Ótica da Aprendizagem Organizacional”. Profa. Dalva Muniz de Almeida Coordenadora Comunicação e Relações Públicas

Em certo sentido, penso que a abertura, no jornal local, para divulgar o trabalho da docência superior relacione-se com o contexto de uma cidade pequena, cujo cotidiano, aos olhos dos editores, tende a gerar pouca notícia. Assim, os textos, submetidos pela professora Dalva Muniz, funcionavam como conteúdo bem-vindo, uma vez que alimentava o jornal com matéria útil; quando faltavam acontecimentos para noticiar. Ao mesmo tempo, essa forma de fazer circular o trabalho das instituições de ensino superior de Ituiutaba reverberava em instâncias do poder público municipal, que respondia com medidas, como concessão de honorárias a professores e a outros profissionais.

Seria impreciso dizer que não me fizeram bem o reconhecimento público e os consequentes elogios. São motivos de meu mais sincero agradecimento. Mas a sensação fica melhor quando os fatos que justificam os elogios correspondem à nossa expectativa de ser reconhecidos pelo que fazemos; e não necessariamente por quem somos. Estou ciente de que ser e fazer se imbricam como ação que caracteriza o sujeito, o indivíduo. Dessa forma, profissionalmente, fez-me bem ler encômios na imprensa, por destacarem resultados de meus esforços, de minha insistência na formação continuada, como fator de elevação da qualidade de meu fazer pedagógico, como se pode ler a seguir.

A professora e pedagoga Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro terá o seu trabalho mais uma vez reconhecido, com a entrega do Diploma de Honra ao Mérito que a Câmara Municipal de Ituiutaba lhe concedeu pelo [...] trabalho na área educacional. Betânia é mestre e doutora em Educação, sendo que atualmente está fazendo pós-doutorado na Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto). Seu trabalho na área do ensino noturno é um dos únicos do País, onde há pouca pesquisa relativas. Seus estudos mais recentes estão voltados para a educação ministrada a pessoas portadoras de deficiência mental.³¹

³¹ Betânia Laterza recebe diploma da Câmara Municipal.

FIGURA 42. Diploma de reconhecimento profissional concedido pela Câmara de Vereadores de Ituiutaba, 1999



FONTE: acervo pessoal

Recebi, também, uma medalha de honra pelos serviços prestados ao estado, concedida pelo então governador Itamar Franco, em 15 de outubro de 1999.

Pareceres para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Considero que outra consequência do trabalho até então feito — fim do século XX e começo deste — foi ser convidada a atuar na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. Oportunidade única de construção de mais conhecimentos sobre pesquisa e de me aprimorar como professora-pesquisadora. De 2002 a 2006, compus a Câmara de Ciências Sociais, Humanas, Letras e Artes — SHA —, em que tive oportunidade de conhecer e de analisar projetos de pesquisa em trâmite na área da educação no estado. Os ganhos para minha área de atuação foram enormes e abrangentes. Sobretudo, a experiência me trouxe mais capacidade e segurança para me avaliar, como pesquisadora: reconhecer não só méritos mas também deméritos, deficiências, o que era preciso fazer.

FIGURA 43. Certificado de membro da “Câmara de ciências sociais, humanas, letras e artes” da Fundação de Apoio à pesquisa do Estado de Minas Gerais, 2006



FONTE: acervo pessoal

Concomitantemente ao trabalho na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, em 2003, atuei como consultora Ad hoc no programa institucional de bolsas de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, na Universidade Federal de Uberlândia.

FIGURA 44. Certificado de consultora do Conselho Nacional de Pesquisa, em associação com a Universidade Federal de Uberlândia, 2003



FONTE: acervo pessoal

Foi uma honra participar da Câmara de Ciências Sociais, Humanas, Letras e Artes da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, de 2002 a 2006. Além da preocupação com questões de desenvolvimento científico e tecnológico, pude me preocupar com a garantia de que todo o estado pudesse ser representado em suas diversidades regionais, econômicas, sociais, culturais e educacionais; que houvesse distribuição igualitária do orçamento.

Para isso, minha preocupação estava focalizada na qualidade dos projetos e em suas propostas de melhoria da educação básica. Assim, guiando-me pela ética, empenhei-me em ser justa com os pesquisadores mineiros, avaliando projetos e solicitações para participação em eventos científicos, com o máximo de atenção e de cuidado.

Não duvido que, vinte anos depois, a situação não tenha mudado. Todavia, tenho impressão que as precariedades educacionais, no estado, ainda carecem de atenção e de investimento, de mais esforços coletivos e, acima de tudo, de políticas públicas duradouras e de cumprimento assegurado.

No trabalho Ad hoc, exerce-se atividade técnico-científica, organizada pelo diretor de pesquisa da instituição, em que o pesquisador analisa projetos de sua área — em meu caso, ciências humanas. Contribuí como professora consultora e, com isso, pude crescer como professora-pesquisadora, ao aprender com a experiência de avaliar projeto de outrem. Igualmente, aprendi a entender as consequências de um parecer desfavorável e o que com ele fazer.

Nessa atividade, tive o prazer de travar contato com o trabalho intelectual de José Carlos Souza Araujo — professor doutor destacado na pesquisa educacional —, ao avaliar um projeto seu. Dessa forma, mesmo sem conhecê-lo pessoalmente, mas de nome e pelo trabalho, o ressaltar no relatório — pós-finalização da avaliação dos projetos — que encaminharia à diretoria de pesquisa. Desde então, tem sido um de meus portos acadêmicos seguros.

O PRIMEIRO LIVRO NÃO SE ESQUECE

A pergunta e a resposta: a autoridade do livro entre exposição e desconforto

Em 1996, publiquei meu primeiro livro. É a adaptação de minha dissertação de mestrado sobre o ensino noturno, pelo viés da aprendizagem para pessoa com deficiência mental. Até então, meu estudo era um dos únicos produzidos no Brasil, senão o único. Pesquisas acadêmicas afins eram realmente escassas. O livro foi publicado pela Global editora, com o título *Ensino noturno: a travessia para esperança*.

FIGURA 45. Capa do livro *Ensino noturno: a travessia para a esperança* e nota de lançamento em coluna do jornal Folha de S. Paulo, maio 1996



FONTE: acervo pessoal³²

³² FOLHA DE S. PAULO. *Livros*. São Paulo-SP, domingo, 21 maio 1995, p. 5

A publicação do livro não foi algo que me surpreendeu tanto quanto sua recepção. Como foi publicado por uma editora de expressão, a obra teve uma circulação abrangente no Brasil, tal era a demanda por textos sobre educação noturna. Logo me vi recebendo convites e mais convites para atuar como escritora: fazer noite de lançamento e ser entrevistada por veículos de mídia para falar sobre o livro e o assunto.

Nesse sentido, no Rio de Janeiro, participei do programa Salto para o Futuro - MEC, no estúdio do Canal Cultura, dei entrevistas ao Canal Cultura de São Paulo e a jornais, como *Estado de Minas*, dentre outros. Meu nome chegou à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no governo Itamar Franco. Com isso, fui agradecida pelos serviços prestados ao estado na pesquisa e docência e agraciada com uma medalha de honra ao mérito no dia 15 de outubro de 1999.

FIGURA 46. Registro de entrevista concedida ao jornal *O Estado de Minas*



FONTE: acervo pessoal

Pela imprensa escrita e televisiva, foi-me possível divulgar elementos importantes do trabalho: os participantes — boias-frias de Ituiutaba; a ideia de ajustar mais o currículo da escola noturna a seu público-alvo; e que isso traduzia um sentimento de compromisso com a função social da escola.

Reproduzo a seguir o texto que a jornalista Ana Lúcia dos Guarany's escreveu para o jornal *Correio de Uberlândia*. Diferentemente de mim, ela reteve a notícia, em seu arquivo pessoal, e o copiou para mim. A citação é longa, mas considero que projeta uma medida da repercussão do livro.

Dar voz a jovens estudantes bóias-frias de Ituiutaba, para propor mudança curricular no ensino noturno das escolas públicas, deu à educadora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro um sentimento de compromisso com o oprimido, pelo viés da educação. Em sua pesquisa de mestrado, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), feita em 1990, que resultou no livro *Ensino Noturno — A travessia para a esperança*, ela ouviu jovens de 14 escolas estaduais de curso noturno daquela cidade do Triângulo Mineiro. Esse estudo certo tocou o coração e o senso profissional de muitos educadores. Em geral, jovens na faixa etária do público pesquisado (entre 18 e 25 anos), no começo da vida adulta, são cheios de sonhos e desejos e têm capacidade para entrar com força no mercado de trabalho e contribuir para a construção de comunidades. Com sensibilidade e foco nos desafios e necessidades do estudante trabalhador, a educadora Betânia Laterza observou, porém, que a grande maioria deles enfrentava inúmeros obstáculos, como renda familiar baixa e muitas dificuldades para conciliar estudo e emprego. Constatou, ainda, que nas aulas noturnas eles dividiam o estudo com o cansaço e a fome, exatamente nesta fase de crescimento, quando precisam ter uma melhor alimentação. Eles relataram muitos fatores que os deixavam desestimulados para completarem o segundo grau, entre eles, o sacrifício para se dedicarem cerca de 12 horas, a partir das 4 ou 5 horas da madrugada, dia a dentro, no plantio, colheita e transporte de cana de açúcar, grãos, entre outros trabalhos que exigem muita força física. Outros relatos e observações colhidos em salas de aula mostraram jovens cansados, rebeldes, desatentos, bagunceiros, angustiados, desinteressados em aprender. E o mais grave mostrado pela pesquisa: Cerca de 60% de repetência, de evasão escolar. Fazendo um zoom na questão, Betânia percebeu que esses comportamentos, na verdade traduziam um pedido de socorro. Embora não soubessem, eles queriam uma escola que os acolhesse e que valorizasse o mundo no qual estavam inseridos, para terem um aprendizado atrativo que falasse a mesma língua deles, como filhos de famílias do campo, o setor que coloca a comida na mesa do brasileiro. Mais do que indicar novos caminhos para as escolas no sentido de mudanças no currículo do ensino de segundo grau noturno, Betânia Laterza deu voz a esses jovens estudantes bóias-frias de Ituiutaba. O trabalho repercutiu nacionalmente, na mídia e na Educação. Ela concedeu várias entrevistas para jornais, rádios e TVs, como: Programa Salto do Futuro, da TV Cultura; Rádio Globo do Rio de Janeiro; jornais impressos (São Paulo e Minas Gerais), rádios e tvs regionais. E no meio educacional, a dissertação de mestrado ganhou espaço, em forma de artigo, em revistas especializadas nacionais e em congressos nacionais e regionais, participando como palestrante. O trabalho sensibilizou muitos educadores que passaram a dar atenção

especial para o jovem trabalhador e estudante noturno. Essa mudança para uma metodologia mais atrativa está sendo gradual, mas ainda precisa de investimentos, de novas políticas públicas e de um olhar mais aprimorado para o jovem adulto.³³

A repercussão levou-me a ministrar palestras em algumas cidades — Uberlândia, Uberaba e Belo Horizonte, além de Volta Redonda-RJ. Era o bônus da “fama”, mas não demoraria até eu sentir o gosto do ônus. Em Volta Redonda, estive para palestrar a convite da Secretaria Municipal de Educação. A palestra ocorreu à noite, para um público de quinhentas pessoas, na faixa etária 30-50 anos. Havia mulheres e homens, negros e brancos. Na mesa, comigo, estavam a secretária e outras pessoas das quais pouco me recordo.

Naquele momento, a imagem que emanava de minha pessoa era de autora de um livro que havia virado notícia de rádio, jornal e tevê. Supostamente, eu era uma autoridade e dominava tudo sobre escola noturna e seus problemas. Essa imagem se traduziu na pergunta de um participante, um homem negro. Questionava a atitude da secretária municipal de educação, de mandar fechar escolas do bairro por conta da violência. Recordo que levei susto. Não esperava uma pergunta da plateia. Eu disse que era contra o fechamento de escolas, que era preciso ter ação social para trabalhar a violência. Fechar escolas significa dificuldade para lidar com a violência.

Naquele momento, certa tensão tomou conta de mim, além do desconforto e do constrangimento. Entrara na seara do tráfico, de mães esposas de bandidos que se achavam protegidas. Eram problemas que não faziam parte de minha realidade do interior de Minas. Além disso, o “dedo” da pergunta, indiretamente, apontava a secretária de educação também. O problema que o participante levantou era da alçada dela. E, embora pudesse parecer, eu não era autoridade em escola noturna. Apenas havia feito uma pesquisa, fundada na prática em uma escola, e que foi bem-sucedida, como construção de conhecimento acadêmico. Isso não fazia de mim uma autoridade no assunto, alguém com capacidade de abordá-lo com propriedade e falar em soluções para vários outros problemas associáveis à escola noturna, que não o currículo.

³³ O texto me foi fornecido como documento em Word, e não como recorte do jornal. Por isso, falta a referência para compor uma fonte que não o “acervo pessoal” da jornalista Ana Lúcia dos Guarany's.

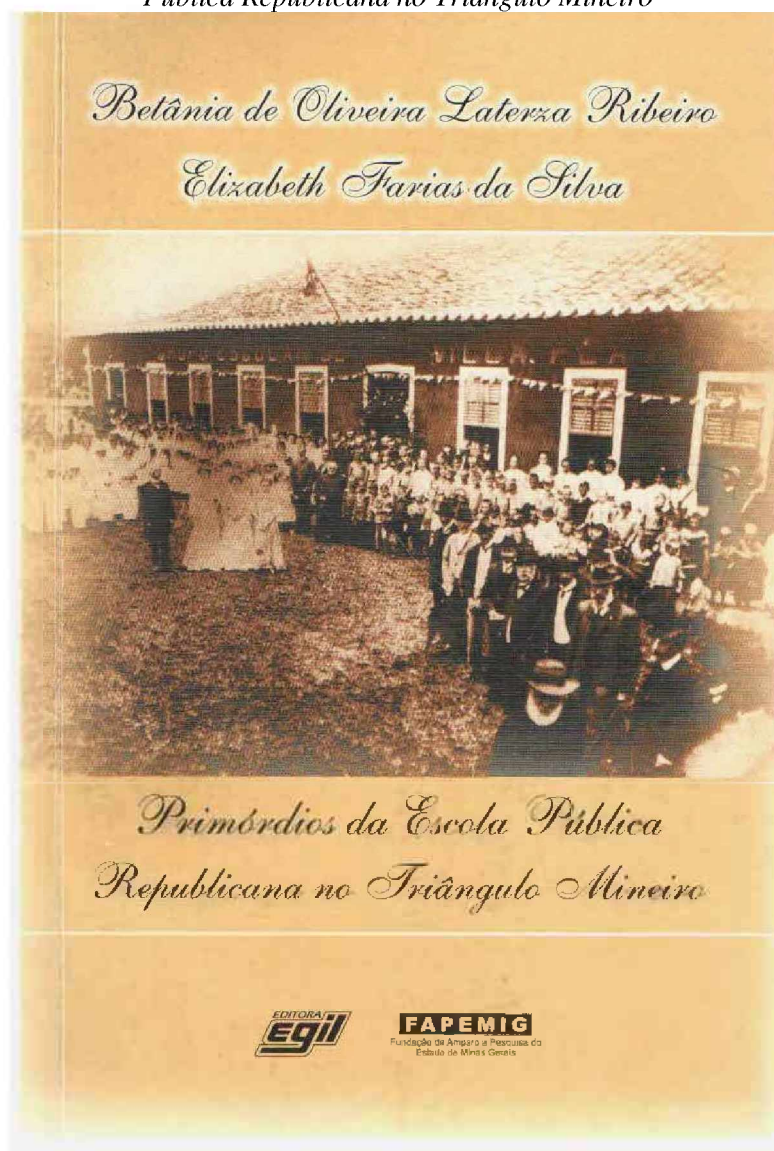
O SEGUNDO LIVRO TAMBÉM NÃO SE ESQUECE

Em 2002, conheci, pessoalmente, o emérito professor doutor José Carlos Souza Araujo, quando cursava o mestrado em Educação, em Uberlândia. Embora não tenha sido meu professor, lembro-me de quando ele estava organizando um grupo para, historicamente, mapear as instituições escolares do Triângulo Mineiro. De imediato, nossa interlocução foi produtiva, porque entramos no campo da história da educação.

Eu já havia feito um trabalho na especialização, em Belo Horizonte, com a professora Eliane Marta Teixeira, sobre os primórdios do Grupo Escolar de Villa Platina — Escola João Pinheiro. Então, contei-lhe sobre minha trajetória e a especialização que lidou, ainda que de forma tênue, com a história das instituições escolares.

Assim, apresentei-lhe os documentos que havia levantado sobre o passado da escola — diários de classe, fotos dos primeiros alunos e até entrevistas daquela época. Ele me disse que eu tinha um “tesouro nas mãos” e sugeriu que os reunisse em um livro, para preservá-los e torná-los disponíveis a futuras pesquisas. Foi daquele instante que nasceu a ideia da publicação do livro intitulado *Primórdios da Escola Pública Republicana no Triângulo Mineiro*, em coautoria com a amiga e colega professora Elizabeth Farias da Silva, que conheci no doutorado e com quem tenho amizade e diálogo no âmbito da academia. Ainda em 2002, consegui os recursos necessários para publicá-lo.

FIGURA 47. Capa do livro *Primórdios da Escola Pública Republicana no Triângulo Mineiro*



FONTE: Arquivo pessoal da autora

O livro reúne um conjunto de fotografias e de documentos diversos, afins aos primórdios da Escola Estadual João Pinheiro — do tempo em que era chamada Grupo Escolar de Villa Platina e do início de suas atividades — 1910. Há reprodução de fotografias, de textos manuscritos — cartas e composições —, de registro de presença em sala de aula, dentre outros. Sobretudo, o livro destaca materiais de uma professora, Alzira Alves Villela, e suas práticas.

FIGURA 48. Momento do lançamento do livro *Primórdios da Escola Pública Republicana no Triângulo Mineiro*, Ituiutaba, 2002



Da dir. para a esq.: Elizabeth Farias da Silva, Betânia de O. Laterza Ribeiro — coautoras do livro — e Betânia Tostes

FONTE: Arquivo pessoal da autora

À MANEIRA DE SÍNTESE

Na primeira metade dos anos 2000, já com uma carreira sólida no ensino superior e, como tal, acompanhava a literatura sobre formação docente. Queria ver a formação de professores pelo avesso, se possível fosse. Então, era preciso estar atenta à discussão teórica sobre o assunto. Dos textos lidos, não há como não recordar os do português Carlos Marcelo Garcia, que procurei — contudo, não encontrados em minha biblioteca, em meu acervo — para recuperar uma passagem que ficara marcada na memória de leitura daqueles tempos. Assim, perdida como texto situado em dada página para arquivo, cito palavras dele, ditas em 2009, que traduzem, com muita exatidão, o pensamento retido na memória. O que Garcia disse equivale-se, mais ou menos, a esta passagem: “Converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual” (GARCIA, 2009, p. 86).

A ideia da constituição processual do docente — como o é o da docência — fez muito sentido para mim. Meu processo pessoal de formação e de ação docente ganhava contornos de uma trajetória de minhas reflexões íntimas. Estava caminhando para quase vinte anos de docência no ensino superior, e o saldo dessa experiência já se mostrava repertoriada, como conjunto de saberes docentes não só práticos mas também teóricos, não só de formação mas ainda de ação.

Assim sendo, o início da carreira profissional se fez com base em conhecimento e reconhecimento de uma realidade contextual — cultural, social, política, laboral, econômica... — cheia de singularidades cuja compreensão, de minha parte, exigiu a imersão no contexto, sobretudo nos momentos em que lidei com estratos sociais distintos, como público escolar. Lecionar para adultos à noite — tradução da miséria histórica da educação no Brasil — era algo distinto do ser professora de universitários — tradução da elite da educação brasileira.

Tive de transitar entre mundos distintos. Tive, também, de me empenhar, estudando muitos textos teóricos para ser capaz de desencadear e sustentar discussões conceituais e de crítica de elevado nível, para auxiliar no desenvolvimento intelectual dos acadêmicos. Ao mesmo tempo, no ensino noturno, tive de me esforçar para nivelar minha aula ao nível de discussão acessível, de modo que pudesse fazer sentido para meu alunado. Diferentemente de uma sala de aula de graduação — em que os alunos têm perfis etários e cognitivos, mais ou menos, alinhados —, uma sala de adultos, na educação básica, no ensino noturno, tende a escapar a tentativas de alinhamento dos alunos em um padrão.

O contraste dessa dualidade foi marcante para mim, sobretudo, após 1987. Docente de ensino superior, não tive como ficar alheia à pesquisa acadêmica, mesmo que houvesse quase nenhum envolvimento da instituição com essa faceta da educação superior. Aos poucos, fui compreendendo a conexão direta entre docência acadêmica e pesquisa acadêmica. O ponto de partida foi a decisão de fazer um curso de especialização, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, de 1987 até 1988.

No ano seguinte, impôs-se a expectativa de avançar para o mestrado, embora Belo Horizonte parecesse um tanto inviável para um curso de duração mais extensa. Por sorte, a oportunidade se apresentou mais viável com a abertura do mestrado em Educação na UFU, em 1989, para início letivo em 1990. Seria o começo de uma

experiência que fez muita diferença em minha vida profissional. Talvez tenha sido uma das etapas de mais consequências positivas, uma vez que ecoaram, por décadas, em minha vida profissional. Outro universo do ensino superior se abriu para mim. Pude avançar, mais um pouco, em minha invenção como professora. Abraçaria, ainda mais, a vida de pesquisadora. Além disso, tinha a clareza de que gostaria de insistir no estudo das relações entre educação e desigualdade, o foco nas relações entre escola, pobreza, etnia e trabalho, dentre outros.

CONCURSO PARA A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Entrei no novo milênio sentindo-me gratificada com meus avanços e minhas conquistas pessoais, familiares e, sobretudo, profissionais. O título de pós-doutora veio abrir portas, permitindo-me movimentar com mais abrangência na universidade. Um dos movimentos foi meu ingresso no corpo docente do curso Psicologia da Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais, além de ter podido abraçar a orientação de pós-graduação com mais vigor. Posso dizer que estava em condições de estabilidade e de equilíbrio na profissão e na vida pessoal-familiar. Havia, é claro, a preocupação com a educação de meu filho: com os rumos que tomaria e os reforços necessários para suprir eventuais lacunas deixadas pela escola de educação básica; pública ou particular.

Contudo, em 2003, uma notícia, no *Diário do Pontal*, trouxe motivos para um repensar em minha carreira — no lugar onde estava e no lugar aonde poderia chegar —, com a intenção de ir além. A recordação desse momento envolve os antecedentes afins à criação do campus do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia — UFU — e à publicação de um edital de concurso público. Tenho claro, na memória, esse passado recente. Entretanto, penso ser pertinente partilhar a memória de outras pessoas que, comigo, experimentaram os eventos que me levaram ao ingresso na docência da UFU.

Com efeito, é valiosa a este memorial a memória escrita por Dalva de Oliveira. Se para alguns, este nome evoca a saudosa cantora, para mim, evoca sempre o signo da amizade e da troca de experiências, de ideias e de afetos. Em 2007, Dalva organizou e escreveu um histórico do campus do Pontal,³⁴ em que constam registros importantes de desdobramentos do processo de constituição do campus.

Nesse sentido, seu histórico me auxilia a relatar minhas recordações, em razão de muitos fatos escaparem à minha memória. Exemplo disso, a notícia de jornal “desestabilizadora”. O histórico de Dalva de Oliveira diz que o *Diário do Pontal* noticiou conversas oficiais sobre providências para expandir a educação superior em Ituiutaba. Cogitava-se a criação de um campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia. O texto trazia declaração de um deputado estadual sobre ações empreendidas no Ministério da Educação e na Reitoria, para efetivar a criação do campus. Cito o que disse Dalva (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

Essa informação circulou entre um misto de esperança, de descrença e, também, de um total descrédito. Porém, hoje, em meio ao avanço do processo de instalação do Campus do Pontal, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP, em Ituiutaba, a matéria ganha sentido e credibilidade.

Endosso a afirmação de que havia sentimentos mistos. O governo de Fernando Henrique Cardoso havia deixado um legado que anulava perspectivas de abertura de concursos em universidades. Durante meu doutorado e pós, ficou clara para mim essa obscura perspectiva. Mas digo, com franqueza, que, em mim, a esperança falou mais alto, no silêncio de meu íntimo. De algum lugar, vinha uma sensação de que chegaria uma oportunidade única para eu dar um salto em minha carreira. Não era, necessariamente, objeto de uma expectativa. Mas a possibilidade de me tornar docente de universidade federal suscitou muitas ideias em minha cabeça. Eu sabia que tinha qualificações desejáveis a uma banca avaliadora: formação de longa duração e experiência prática de décadas no ensino superior; sem considerar minha rápida passagem pela educação básica.

³⁴ Documento escrito pela professora doutora Dalva de Oliveira, que se encontra anexado aos projetos pedagógicos dos cursos instituídos nas três unidades acadêmicas do campus do Pontal: Instituto de Ciências Humanas, Instituto de Ciências Exatas e Naturais e Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social.

Colega de trabalho sempre muito prestativa e atenta, Dalva estimulou professores da Fundação Educacional de Ituiutaba a acompanharem os desdobramentos da notícia. Assim fizemos: fomos acompanhando a tramitação do processo; sobretudo Dalva. Por ser historiadora, tem muitas habilidades para encontrar documentos que nos interessassem. Por isso, aqui exponho parte de sua memória, em que descreve fatos do processo de criação do campus do Pontal.

Em reunião do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia, no dia 27 de fevereiro de 2004, um dado nos mostra que um processo estava em curso: nas suas comunicações o Reitor, Prof. Arquimedes Diógenes Ciloni, disse “que a pedido dos deputados da cidade de Uberlândia e região, deverá ocorrer, no mês de março deste ano, uma reunião do Conselho Universitário [...] para tratar da [...] proposta da ANDIFES de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior.” (Ata do CONSUN, item 2.9, L. 122) [...] O Deputado Gilmar Machado manifestou a satisfação em discutir a expansão do sistema federal de ensino superior, pela primeira vez, possibilidade esta, dada pelo Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (Ata do CONSUN, L. 130), [...] aumento dos recursos para a educação em todos os níveis, [...] recomposição de pessoal com mais de seis mil vagas para docentes e para técnico-administrativos. (L. 145) Falou do estímulo do governo para que as Universidades cresçam também regionalmente e manifestou o “desejo de que a UFU avance na região, em cidades pólos, e que o Governo Federal já previu recursos novos no orçamento de 2005 para Universidades que desejam expandir por meio de campi avançados”. (L. 150) Disse, ainda, que a sua presença naquela reunião era para “ênfatisar o interesse de que a UFU cumpra o papel de expansão para atendimento à região do Rio Paranaíba, criando um campus na cidade de Ituiutaba, (L. 158) informando sobre o compromisso do Ministro Tarso Genro de liberar recursos para a expansão da UFU e “solicitou autorização do Conselho Universitário para iniciar a experiência na cidade de Ituiutaba”. (L. 161) [...] Seguiu-se um longo debate com diversas ponderações por parte dos Conselheiros e foi proposta uma votação para que a Reitoria constituísse uma comissão para visitar Ituiutaba, para estudar a demanda da cidade pelos cursos da UFU e conhecer o espaço físico já construído e que poderá estar disponível para um futuro campus avançado da UFU. O Reitor, Prof. Arquimedes, determinou que junto à comissão já existente se integrassem representantes das Unidades Acadêmicas favoráveis, Conselheiros, representantes da Prefeitura de Ituiutaba e dos Deputados Gilmar Machado e Ricardo Duarte. Na 4.^a Reunião do Conselho Universitário, ocorrida em 16 de maio de 2005, o Reitor, Prof. Arquimedes, lembrou a deliberação sobre a visita a Ituiutaba informando que estava prevista para o período entre 10 e 15 de junho, consultando Conselheiros que quisessem integrar o grupo. (Ata do CONSUN, L. 103) A referida visita foi consumada no dia 27 de junho de 2005, iniciando a agenda com uma reunião, na sede do SESI, com o Prefeito Municipal, os Deputados da região, representantes das

entidades de classe, das Instituições de ensino superior e representantes da comunidade. [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Ressalvo a extensão da passagem, mas nela vejo muito valor, como memória pertinente à minha trajetória, também por ter-me feito lembrar a reunião, no auditório do bloco C, da Fundação Educacional de Ituiutaba, onde trabalhávamos. Participou toda a comunidade acadêmica da instituição. A tônica foi de não acreditarmos em promessas nem propagarmos a instalação de um campus federal em Ituiutaba, por depender de um longo e difícil processo. Representantes do corpo docente, discente e técnico-administrativo entregaram, à comissão organizadora da reunião, um documento manifestando o desejo de que a instituição fosse encampada pela Universidade Federal de Uberlândia, caso o campus se tornasse realidade; afinal, era antiga sua demanda pelo ensino superior público e gratuito.

A memória escrita por Dalva de Oliveira faz-se novamente importante.

O Reitor se retirou passando a presidência dos trabalhos ao Prof. Vitorino Alves da Silva, Pró-Reitor de Planejamento da UFU, que prosseguiu a reunião prestando esclarecimentos aos presentes. A Portaria R no. 0829, de 21 de julho de 2005, constituiu a referida “Comissão com a finalidade de desenvolver estudos sobre a viabilidade de implantação de campus da Universidade Federal de Uberlândia na cidade de Ituiutaba-MG”, nomeando para a presidência o Prof. Vitorino Alves da Silva. A comissão reuniu-se no dia 22 de julho, na sala de reuniões da Reitoria da UFU, quando foram discutidas duas propostas em relação ao caminho a ser tomado no processo de estudos para viabilização da implantação do campus: A primeira seria a construção de novo campus: a Prefeitura de Ituiutaba faria doação de terreno e daria incentivos para o campus; os Deputados fariam emendas para recursos; o MEC concederia as vagas para docentes e técnico-administrativos (semelhante a Sorocaba e Unifesp). A segunda seria a de encampar os cursos já existentes, oferecidos pela FEIT e pela FTM, sendo esta a proposta mais importante. Seguiram-se as discussões, com muitas intervenções dos participantes, e ao final decidiu-se criar frentes de trabalho para a redação de um projeto que seria apresentado ao MEC no sentido de consultar sobre a viabilidade da proposta de encampação das instituições já existentes. Nessa reunião por sugestão do Prof. Arquimedes, aceita por todos os presentes, definiu-se que o nome do campus seria “Campus do Pontal” (OLIVEIRA, 2007, p. 13-5).

O assunto sobre o campus do Pontal voltou à pauta na oitava reunião do Conselho Universitário, realizada em 8 de outubro de 2005; como documentou Dalva. Nessa perspectiva, já havia sido formada a comissão para estudar a viabilidade de

instalação do campus e a formulação de propostas. Conforme histórico da professora Dalva, o reitor da UFU propôs uma reunião de trabalho no Ministério da Educação, quando foi apresentado um exíguo cronograma para a implantação do campus em 2006, bem como as etapas a serem percorridas para a criação de campi avançados para Universidades Públicas Federais (OLIVEIRA, 2007).

No ínterim entre o plano de encampar a fundação em que eu trabalhava e a Faculdade do Triângulo Mineiro foram derivadas expectativas de que as duas instituições se tornassem um *campus federal* e que poderíamos integrar o corpo da futura instituição em um processo de transferência. De fato, representantes da cidade defendiam a federalização da educação superior e o aproveitamento das estruturas locais. Além disso, como pude refletir ao ler o histórico da professora Dalva, a palavra do prefeito de Ituiutaba, Fued Dib, deu mais peso a um compromisso com o projeto do campus federal e a encampação. De novo, recorro à memória dela sobre a questão.

Tratava-se de um regime de parceria entre a UFU e as Instituições de Ensino Superior de Ituiutaba. Processo que, ao longo dos anos, significaria encampação. Existiam recursos de custeio para implantação de 16 cursos, sendo licenciatura e bacharelado, com extinção dos já existentes. Quarenta (40) vagas para docentes, sendo que, posteriormente, seriam 146 docentes (1 docente para cada 20 alunos). Após intenso debate chegou-se a decisões possíveis, considerando a evidente dificuldade de consenso devido à frustração dos anseios dos representantes de Ituiutaba (OLIVEIRA, 2007, p. 16).

No entanto, os encaminhamentos do processo, pela comissão de estudos, levariam a outra solução, aprovada por maioria absoluta no Conselho Universitário. No fim de março de 2006, houve a última reunião sobre o futuro campus que abrigaria as faculdades. Seria o campus do Pontal. Conforme li, no histórico de Dalva de Oliveira, o reitor disse de sua estada, ao lado de outras autoridades, com o ministro da Educação, Fernando Haddad, em Brasília, no dia 23. Reuniram-se para esclarecer pontos do campus de Ituiutaba. Então, ele repassou decisões, definidas na reunião, que deveriam ser tomadas para se dar andamento ao processo. Houve uma mudança central no processo: não haveria federalização nem encampação. A UFU passaria a ter um campus seu em Ituiutaba, para a futura Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Seriam oferecidos licenciatura e bacharelado integrados — Ciências Biológicas, Física,

Geografia, História, Matemática e Química — e bacharelado em Administração e Ciências Contábeis e licenciatura em Pedagogia.

Um clima de frustração foi instaurado em meio aos profissionais que vislumbravam a docência e outros cargos em nível federal. Dessa forma, o mais provável seria que houvesse concurso, com exigências discrepantes da bagagem acadêmica dos profissionais. Nesse sentido, representantes dos docentes da fundação educacional — em que eu atuava — defenderam um concurso com vagas para mestres. Do contrário, muitos professores estariam impedidos de prestar o concurso. Houve um aceno de Gilberto Neves, assessor do deputado federal Gilmar Machado. Este, segundo aquele, teria garantido paridade mínima na portaria que definiria vagas para o professorado. O reitor, então, afirmou que caberia a cada curso, cada unidade acadêmica, definir essa questão, porque teriam autonomia para decidir. Assim, ele não passou incólume em meio aos interessados. Falando em nome de um grupo, foi abordado por professor que lhe pediu empenho junto às faculdades para que a reivindicação do grupo fosse atendida.

Ainda conforme a memória escrita por Dalva de Oliveira, foi publicada a portaria 75 do Ministério da Educação, em 30 de março, liberando vagas para docentes do projeto de expansão. Em 7 de abril, o reitor informou que a comissão havia finalizado os trabalhos e se referiu à portaria do Ministério da Educação n.º 853, de 6 de abril, para efetivação do provimento de 32 vagas para docência no campus do Pontal da UFU e da criação de oito cursos de graduação. O professor Reinaldo Campos Andraus, relator do “Projeto UFU Campus do Pontal”, leu o parecer favorável à criação do “Campus Avançado do Pontal” e dos cursos propostos pela comissão. Por fim, os coordenadores dos cursos de Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, História, Geografia e Administração foram informados do concurso público, para até 3 de julho de 2006.

O prazo de três meses e pouco, até a data dos exames do concurso, pegou muita gente de surpresa. Todos trabalhávamos em tempo integral. Consegui tirar licença de quinze dias e me lancei nos estudos e na preparação. Por quinze dias, sumi de muita gente. Mais uma vez, pude contar com apoio de toda a família — acima de tudo de Idenir e de Matheus —, incluindo-se amigos próximos. Muito contribuiu, também, o fato de ter pós-doutorado e publicações. Realmente, me vi em condições plenas de

disputar uma vaga para a área de história da educação. Embora, à época da publicação do edital e da notícia no *Diário Regional*, eu lecionasse, há muito mais tempo, no curso de Psicologia. Assim, havia tempo que não ministrava aulas de História da Educação.

Foi uma verdadeira corrida contra o tempo, e recorro que tentei aproveitá-lo, ao máximo, para me dedicar mais a fundo. Precisava rever meus conhecimentos e projetá-los nos temas descritos no edital. Nesse sentido, constatei que falharia feio se o assunto fosse multiculturalismo ou formas de Estado — do bem-estar social, neoliberal, dentre outros. Minha familiaridade conceitual era maior com temas da linha que segui: política, gestão e história. A solução foi tentar ser o mais abrangente possível, nos oito temas determinados para o concurso. Organizei-me para estudar via produção escrita, como forma de pensar, de saber expor o pensamento e de fixar conteúdos. Em 2006, a internet já era uma “biblioteca” muito útil para acadêmicos. Assim, busquei textos do referencial bibliográfico para produzir textos-síntese, afins aos temas. Constatei que a estratégia seria boa até para a prova didática.

A prova escrita pressupunha duas horas para estudos e consultas, após o sorteio dos temas do exame. Então, levei uma mala de livros. Quando os temas foram sorteados, senti que era meu dia de sorte, mais uma vez. Agradei muito, pois o primeiro tema para prova didática recaía, justamente, na história da educação entre 1927 e 1930. Naquele momento, meu livro — em coautoria com a professora Elizabeth Farias da Silva — *Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro* fez muito sentido para mim. Pude fazer convergir os interesses e os saberes.

Como prova didática, o exame consistiu de uma aula a ser ministrada ante uma banca de examinadores. Nesse caso, posso dizer que tinha certo jogo de cintura. Era docente universitária, por mais de vinte anos, e havia sido arguida em três bancas de defesa; além de ter participado de várias bancas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Por outro lado, estava com tudo em dia no quesito titulação e publicação, ainda que menos nesta que naquela.

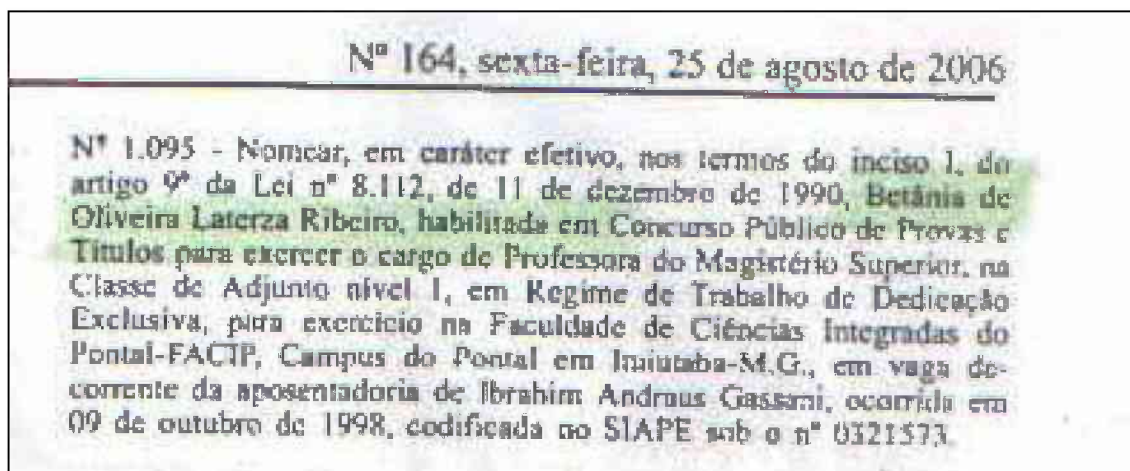
Ainda assim, não posso negar que tive momentos de insegurança. Não a ponto de, psicologicamente, deixar-me abalar, mesmo quando — de novo — fui alvo do olhar de desconfiança e do julgamento de desdém. Quando caminhava para a sala da prova, papeei com o candidato que faria a prova didática após a minha. Ao me dirigir para a sala de aula, dele me despedi, desejando-lhe boa sorte. “Eu não te desejo boa sorte” —

disse ele — “porque você é branca e loira, e a universidade precisa de negros”. Respondi que, mesmo assim, eu lhe desejava boa sorte. Reconheço tratar-se de pessoa de muita força — um gigante —, como soube depois. Tem uma história pessoal de superação, de luta, de pouco amparo familiar, de muitas carências e necessidades. Tenho certeza que tudo isso, hoje, nele se reflete, como professor universitário. Dessa forma, compreendi seu sofrimento e relevei sua atitude comigo no concurso.

Terminei minha aula-prova, replicando uma reflexão de Cynthia Greive Veiga e Thaís Nívia Fonseca, na apresentação do livro *História e historiografia da educação*³⁵ e, no plano hipotético da aula-exame, indiquei reflexões para o encontro seguinte.

No fim de agosto, foi publicado o resultado do concurso. Não consegui conter a felicidade. Era um salto importante na carreira. Embora já trabalhasse em universidade pública, as relações e as condições laborais seriam outras. A UFU veio renovar meu horizonte de trabalho, uma vez que logo entraria na estrada da aposentadoria, caso continuasse onde estava.

FIGURA 49. Chamada no *Diário Oficial da União* para processo de nomeação no cargo de professora da Universidade Federal de Uberlândia no campus do Pontal, Ituiutaba-MG, ago. 2006



FONTE: acervo pessoal³⁶

³⁵ VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

³⁶ Diário Oficial da União - Seção 2. ISSN 1677-7050, nº 164, sexta-feira, 25 de agosto de 2006, p. 20.

Após 23 anos de trabalho na Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais, chegava a hora de me despedir. Providenciei um café-encontro para reunir os funcionários e agradecer-lhes. Sempre me atenderam com presteza, diligência e gentileza. Mereciam meu mais sincero e profundo agradecimento. Não sem choro, daqueles que vêm sem que a gente possa controlar, tal o aperto no coração. Todos me desejaram sorte e sucesso na nova empreitada de vida, de mais trabalho e de mais responsabilidades. Obviamente, outros colegas foram aprovados também. Dentre eles, a querida professora Dalva de Oliveira, para o curso de História.

A universidade federal em Ituiutaba

Passada a euforia, provocada pela leitura dos resultados do concurso e da confirmação de minha aprovação, entraram em cena as expectativas e — confesso — certo grau de ansiedade, quanto à formalização de minha entrada na Universidade Federal de Uberlândia. Embora tivesse mais de vinte anos de docência na educação superior e experiência de gestão acadêmica, o campus da universidade em Ituiutaba partiria do zero.

Era preciso construir o que a construção dos prédios não tinha: as orientações filosóficas e as concepções teórico-pedagógicas de um curso de Pedagogia. Além de suas funções institucionais e sociais, sua coerência com a realidade e, ao mesmo tempo, o diálogo com outras realidades. O campus de Ituiutaba seria destino universitário para gente do país todo. Essas ideias passaram a permear meus pensamentos, a partir de agosto, e me levaram a acompanhar o processo que antecederia a inauguração do campus e o momento da posse, no cargo para o qual havia sido aprovada.

Com efeito, estive atenta à imprensa e cobertura do processo da constituição de um campus universitário federal em Ituiutaba. Seguramente, foi um dos eventos mais importantes para o município, no novo milênio. Portanto, matéria jornalística recorrente em Ituiutaba.

FIGURA 50. Manchetes de capa do *Jornal do Pontal*, noticiando a posse de professores para o campus do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba-MG, 2006



FONTE: acervo pessoal

Desse modo, pude acompanhar os antecedentes da inauguração do campus pela imprensa. Como parte de meu arquivo pessoal, sobre minha vida profissional, mantive os jornais que noticiaram a inauguração do campus e a posse. Recorro a alguns textos para complementar meu relato memorial-individual, com discursos da sociedade de Ituiutaba, tendo em vista a compreensão histórica da imprensa/do jornal, como repositório de discursos de sujeitos e de instituições sociais. Para ilustrar, a seguir, cito passagens de notícias do *Jornal do Pontal*.

Serão empossados na próxima segunda-feira (4), os professores aprovados no concurso da Universidade Federal de Uberlândia UFU e que irão fazer parte do corpo docente do Campus do Pontal. A solenidade, marcada para ocorrer no Líder Hotel, a partir das 9h, contará com a presença do ministro da Educação, Fernando Haddad, e marca uma das maiores conquistas para a comunidade tijuicana. No mesmo dia, antes da posse dos professores aprovados, o prefeito Fued Dib ao lado do ministro faz o ato simbólico de inauguração do Centro Administrativo da UFU em Ituiutaba. A unidade acadêmica foi determinada como Faculdade [...] plena, com oferta de bacharelado nos cursos de Administração e de Ciências Contábeis, de bacharelado e licenciatura nos cursos de Ciências Biológicas, Física, História, Geografia, Matemática e Química e de licenciatura no Curso de Pedagogia. Os cursos serão ofertados em regime anual, com entrada no primeiro semestre letivo de 2007 e 40 vagas em cada um dos cursos, diurno e noturno, sendo que o Curso de Administração será ofertado no período diurno e o de Ciências Contábeis no período noturno. [...] O Campus do Pontal [...] demonstrou a vontade de construir um futuro melhor para a população de Ituiutaba. [...] Nada

como a presença de uma Universidade para que todos os setores da comunidade sejam tocados pela evolução, pela pesquisa, pelos estudos e pelo trabalho científico, que rendem o desenvolvimento [...] JORNAL DO PONTAL, 1.º set. 2006, p. 1).

O ministro da Educação, Fernando Haddad, estará presente à solenidade de inauguração do Centro Administrativo do Campus do Pontal, unidade avançada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O ministro também participa da posse dos 32 professores que iniciarão o trabalho pedagógico dos cursos que serão ministrados a partir do ano letivo de 2007. [...] A posse ocorre no dia 4, segunda-feira, no Líder Hotel, logo depois da solenidade de inauguração do Centro Administrativo, localizado na Avenida José João Dib, a partir das 9h30 (JORNAL DO PONTAL, 2-3 set. 2006, p. 1).

A posse dos primeiros professores concursados para trabalharem no campus do Pontal iniciou-se no dia 4 e foi até 22 de setembro. No caso dos professores para o curso de Pedagogia, a posse foi a primeira — para dezoito aprovados.

FIGURA 51. Ministro da Educação, Fernando Haddad, na cerimônia de posse de professores do campus do Pontal, em 4 de setembro de 2006, Ituiutaba-MG



Tive a honra de ser empossada — com direito a aperto de mão — pelo senhor ministro da Educação, Fernando Haddad, presente em Ituiutaba para dar posse a concursados e inaugurar a sede administrativa da Universidade Federal de Uberlândia no campus do Pontal. Da esq. para a dir.: Ministro da Educação; reitor da Universidade Federal de Uberlândia, Arquimedes Ciloni; prefeito da cidade de Ituiutaba, Fued José Dib.

FONTE: acervo pessoal

SÍNTESE REFLEXIVA

Insistir na continuidade de minha formação deveu-se a um forte insight. De algum modo, a voz interior, da consciência, dizia para me preparar para quando a oportunidade aparecesse em meu caminho. Apareceu, e penso que soube aproveitá-la. Entretanto, não tenho como não reiterar que pude contar com apoio e condições materiais. Conheço pessoas com muito mais saberes, repertórios e experiências do que eu, que, seguramente, teriam me superado, caso tivessem a titulação mínima exigida. Tenho ciência de que pesou, em minha nota, um currículo capaz de atender ao requisito títulos para a docência em universidade federal.³⁷ Para muitas professoras de meu convívio, esse impedimento apenas traduzia entraves maiores à mulher brasileira trabalhadora, em especial à categoria de educadoras, cuja carga laboral tende a ser dupla, às vezes tripla. Nesse sentido, continuar a formação ainda acaba sendo sonho de muitas, visto que estudos em nível de pós-graduação tendem a se acrescer, com muito peso, à carga laboral das professoras. O mais triste é que o problema é ancestral.

Esses pensamentos me vieram, com certa força, entre julho e agosto de 2022, em função da defesa da mais recente tese que orientei.³⁸ Trabalho que versa sobre Ana Rímoli de Faria Dória, intelectual da educação, fundamental ao desenvolvimento de uma política de educação especial. Sua trajetória levou-me a pensar nos parâmetros de formação e de ascensão profissional da educadora, nas mudanças e nas permanências, nos avanços e nos retrocessos...

Nos anos 1930-20, teve condições se formar, de início, no ensino Normal e, depois, na Pedagogia, como curso superior. Para isso, sua família teve de se mudar de Mococa, interior, para a capital paulista. Depois de formada para o magistério primário, não escapou ao destino de ter de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Na segunda metade da década de 1930, teve fôlego para lecionar em grupo escolar, fazer faculdade na Universidade de São Paulo e participar de canto orfeônico na Escola Normal de Mococa, após ser assumida pelo estado, a partir de 1930. A oportunidade veio para ela: a criação do Ministério da Educação, com a consequente

³⁷ Cf. *Diário Oficial* da União, “Seção 3”, 29 jun. 2006, curso de Pedagogia, área 1 – Política e Gestão da Educação e História da Educação.

³⁸ DUARTE, Ana Beatriz Da Silva. “*Vida fecunda, obra imperecível*”: Ana Rímoli de Faria Dória à Frente do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 1951-61. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

abertura de concursos. Foi aprovada no segundo, em 1940, uma vez que, em 1938, ainda cursava Pedagogia.

No concurso em que Ana Rímoli foi aprovada, os candidatos consistiam, sim, de uma maioria de mulheres — principalmente do Sudeste — Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. De estados do Norte, não havia candidatos — o que situava o concurso em uma posição altamente seletiva, como possibilidade de ascensão profissional para as educadoras do país. Evidentemente, hoje, sei que as razões são históricas, em grande medida. Era nesses estados que a educação se “desenvolvia” mais: eram os mais ricos, o espectro político do qual saíam presidentes da República, o centro do poder político e econômico. Não por coincidência, uma vez aprovada, teve de se mudar para o Rio de Janeiro, então a capital federal — e depois para Brasília, a nova capital federal. Para as mulheres, o movimento de ascender na carreira pedagógica era, também, um movimento de deslocamento geográfico e cultural.

Em minha reflexão motivada pela tese, pude ter clareza do quanto o contexto me foi favorável. Em meu processo de ascensão profissional, não precisei fazer nenhum deslocamento geográfico mais longo ao me tornar funcionária da UFU. No máximo, passei a ter de transitar entre Ituiutaba e Uberlândia. Assim como eu, muitas pessoas de Ituiutaba e cidades vizinhas tiveram a oportunidade de vislumbrar mudanças profissionais, ao menos quem achou que trabalhar para o governo federal, em uma universidade, fosse perspectiva interessante. A mim pareceu ser e foi.

Por isso, devo encerrar este capítulo e seção com um agradecimento às políticas públicas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva — e seu ministro, Fernando Haddad. Não fossem o desejo e a vontade deles de expandir e de descentralizar a educação superior, como jamais fora feito na história da educação do país, dificilmente, seria instada a escrever este memorial acadêmico. Dificilmente, estaria na posição que ocupo hoje: professora doutora, com liberdade e autonomia para trabalhar como professora pesquisadora.

Dessa forma, o mínimo que posso fazer é me envolver, com o máximo possível de esforços, no projeto de universidade pública e de qualidade para todos. Sempre tendo em vista, ainda, um horizonte pedagógico-filosófico de: abertura ao conhecimento; valorização da teoria e do planejamento; compreensão profunda do

valor da avaliação e do diálogo com os alunos; da metodologia de ensino; sobretudo, de uma visão de educação humanizadora, emancipatória, ética — como idealizou Paulo Freire. Seja na docência e na pesquisa, na gestão e na extensão ou em todos esses pilares da universidade.

PARTE 3

A vida acadêmica na universidade federal

INÍCIO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA FEDERAL

Minha trajetória no corpo docente da Universidade Federal de Uberlândia — UFU — começou no mesmo momento em que a trajetória do campus do Pontal se iniciou, sobretudo a do curso de Pedagogia. Tomei posse, como professora adjunta do magistério superior nível 1, para um regime laboral de dedicação exclusiva e exercício na então Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Ao todo, fomos cinco, aprovados no concurso público de provas e títulos, a tomar posse. Assim, compus a primeira turma que constituiria o corpo docente da licenciatura em Pedagogia. Ao mesmo tempo, formamos a comissão incumbida de conceber, discutir, elaborar e redigir o projeto político-pedagógico do curso. A experiência prévia com o projeto político-pedagógico do curso de Psicologia ofereceu-me recursos para facilitar minha inserção no processo.

Ainda assim, quase tudo era ponto de partida para nós, tal qual o campus foi o começo da trajetória, presença e participação da universidade *federal* na vida da população *municipal* e *regional*, como instituição não só educacional mas também de incentivo cultural, social e econômico. A presença da comunidade universitária, como população local e “forasteira”, é influente na vida cotidiana de Ituiutaba: nas demandas de consumo, na lógica de funcionamento do mercado de serviços, bens e mercadorias, na oferta de opções de lazer e práticas culturais e religiosas, por exemplo. Em uma

palavra, a UFU veio reavivar a chama da importância regional da cidade e do município de Ituiutaba. Renovou a força de um movimento social que, de tempos em tempos, tem marcado profundamente a história local. Trata-se da força da migração e de suas consequências para a economia municipal.

COMEÇO DE UM PROJETO EDUCACIONAL

A história do campus do Pontal, como instituição escolar, constatará um movimento geral em sua gênese — o movimento da participação inovadora. No caso do curso de Pedagogia, os registros de sua implantação desvelarão, de imediato, marcas de um processo de construção que, embora não partisse do zero, não avançaria se determinados elementos, quesitos, pontos... não fossem pré-definidos. Dito de outro modo, é claro que o curso de Pedagogia do campus, em sentido lato, seguiria o modelo da UFU — diretrizes institucionais, programa, matriz curricular... Porém, mesmo padronizada em seu funcionamento, cada instituição escolar brasileira é singular por se prestar a lidar com as idiosincrasias do lugar em que está inserida.

De fato, a história da educação mostra que a constituição do sistema educacional brasileiro engrenou, com vigor, após a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — 1961— e se solidificou após 1996; ano em que foi sancionada a nova versão da lei. Havia parâmetro legal para derivar uma legislação maior em prol do sistema, seja a ampliação com acréscimos, seja o aperfeiçoamento com supressões, substituições etc. Um exemplo cai bem aqui: o caso do projeto político-pedagógico, documento de elaboração coletiva, *a priori*, que vai, justamente, situar a escola — nesse caso, o curso de Pedagogia — em seu contexto político; contexto este que se amarra aos contextos econômico e social, em que egressos vão agir. Dessa forma, o projeto foi o passo inicial, sem o qual o curso de Pedagogia não se iniciaria no campus do Pontal.

Construção do projeto político-pedagógico da Pedagogia

O curso de Pedagogia se iniciou com uma sala, cinco professores e um projeto político-pedagógico a construir. Logo após a posse, ainda em 2006, o grupo de docentes pôs-se a produzir o documento, à luz das novas diretrizes nacionais para o curso. Éramos *cinco* professores e tínhamos *seis* meses para pensar e agir. Um desafio e tanto. Um ponto muito contribuiu: o grupo tinha uma formação teórica em comum — o

pensamento de Paulo Freire —, além da afinidade emanada da mesma posição, a de docentes da universidade federal.

O que, para alguns, era motivo de orgulho, uma vez que, a educação superior no Brasil era ofertada basicamente em capitais e cidades interioranas de maior projeção econômica. Consequentemente, era mais restrito o acesso a cursos superiores a pessoas do interior; o êxito era privilégio. Tenho recordação clara de discentes que foram pioneiros em suas famílias quanto a ter diploma universitário de instituição federal. Assim, pensar em um projeto pedagógico para pessoas que não tiveram acesso à escolarização — por questões financeiras ou por outras questões — foi uma oportunidade ímpar em minha vida, como educadora.

Entre cafés, bate-papos e trocas de ideias, foram se construindo e se alinhando sonhos e perspectivas sobre uma base epistemológica de intenções transformadoras. Paulo Freire era referência de práxis social e de ação humana para transformar a região — quiçá o país. O perfil dos universitários que estudariam no campus não era por nós conhecido. Mas tínhamos a percepção de que representaria a diversidade de Minas Gerais e, logo, do Brasil. Sobretudo, de que serviria muito à população do Triângulo Mineiro — onde o campus está inserido — e, por seu próprio caráter, a universidade pública deveria abrir portas para todos. Era uma boniteza de sonho — diria Moacir Gadotti, emulando Freire.

A elaboração se valeu, sobremaneira, de discussões realizadas no primeiro encontro de qualidade acadêmica do novo campus, entre 31 de outubro e 1.º de novembro de 2006. Conforme registros no próprio projeto, nesse encontro foram abordadas questões referentes à criação da FACIP, ao processo de construção do projeto pedagógico, como expressão do currículo dos cursos, assim como aspectos relacionados à avaliação em uma perspectiva formativa e comprometida com o trabalho pedagógico. Houve palestras por várias professoras doutoras, oficinas, familiarização com documentos da Universidade Federal de Uberlândia e estudo das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (cf. parecer CNE/CP e resolução 1, de 15 de maio de 2006).

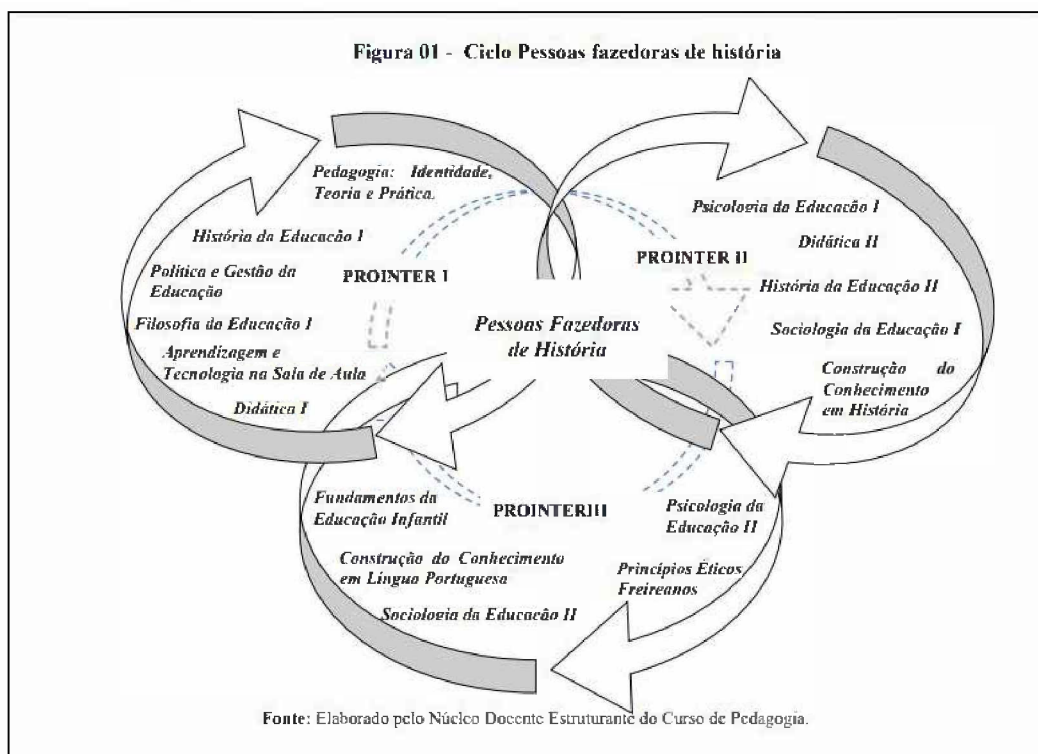
O projeto político-pedagógico resultou, então, de uma ação coautoral — com amplo diálogo — que teve, como protagonistas, Camila Lima Coimbra, Lúcia de Fátima Valente, Maria Célia Borges, Sauloéber Társo de Souza e eu. Teríamos, de setembro de 2006 a fevereiro de 2007, para apresentar o documento. Somente após, se iniciariam as aulas.

Noções do projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia foi construído, seguindo-se a premissa de Freire, 1983, de restauração da intersubjetividade para uma pedagogia do homem. Dessa forma, os arcabouços metodológico e de avaliação baseiam-se em seus princípios éticos, assim como a estrutura curricular, também, foi pensada segundo tais princípios — em articulação com três ciclos de formação e com o eixo da práxis educacional. Tudo isso em um projeto de formação inicial.

O ciclo 1, “Pessoas *fazedoras* de história”, objetiva levar estudantes e professores a se reconhecerem como agentes de transformação. Corresponde aos três primeiros semestres letivos do curso. Nesse contexto, introdutório à formação em pedagogia, o objetivo geral é fazer com que discentes e docentes se reconheçam como agentes da transformação social. Para Freire, 1983, o homem não se limita ao tempo e ao espaço nem às suas raízes. Assim, o ser humano é sujeito por vocação, daí ser capaz de se lançar em um domínio que lhe é exclusivo: construir sua cultura. Surge da natureza, para transformá-la por sua capacidade de discernimento.

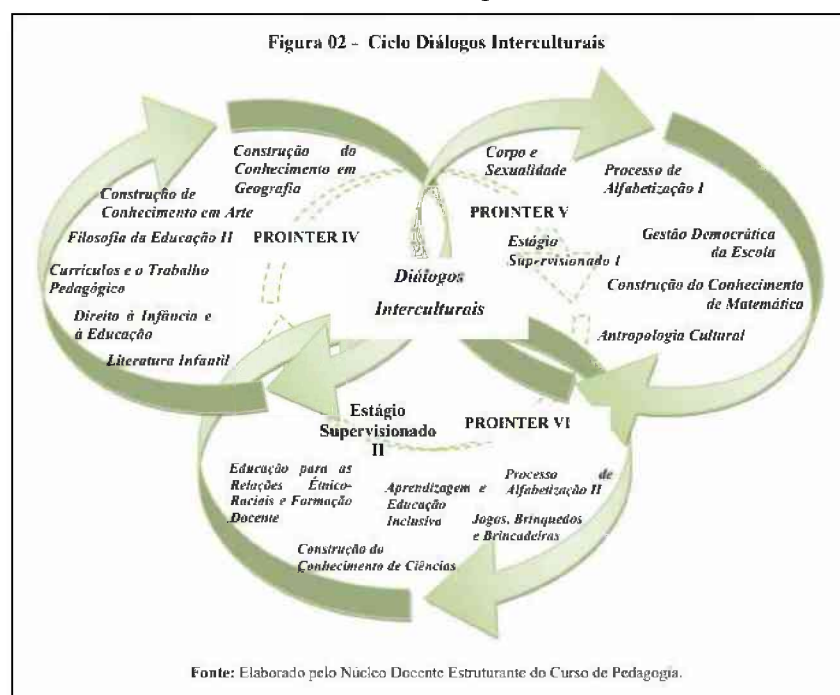
FIGURA 52. Organização diagramática do primeiro ciclo componente da estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia no campus do Pontal



FONTE: acervo pessoal — elaboração: núcleo docente estruturante do curso de Pedagogia

O ciclo 2, “Diálogos interculturais”, objetiva o respeito ao diverso e a análise da cultura, à luz de aspectos simbólicos e de seu papel na construção das identidades sociais e individuais. Cito aqui Santos (2010): as diferenças podem ser transformadas em desigualdades. Enfrentar e superar esta realidade exigiu debater a cultura não apenas na perspectiva monolítica; alargar discussões sobre diversidade cultural nas quais a cultura seja vista como fruto das relações humanas (HALL, 2003). Dessa forma, as diversas identidades de povos colonizados e não colonizados se tornam prioritárias a uma possibilidade de transformação social; e a diversidade cultural se constitui nessa perspectiva, a do valor utópico da transformação da sociedade e a de resistir ao currículo hegemônico.

FIGURA 53. Organização diagramática do segundo ciclo componente da estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia no campus Pontal

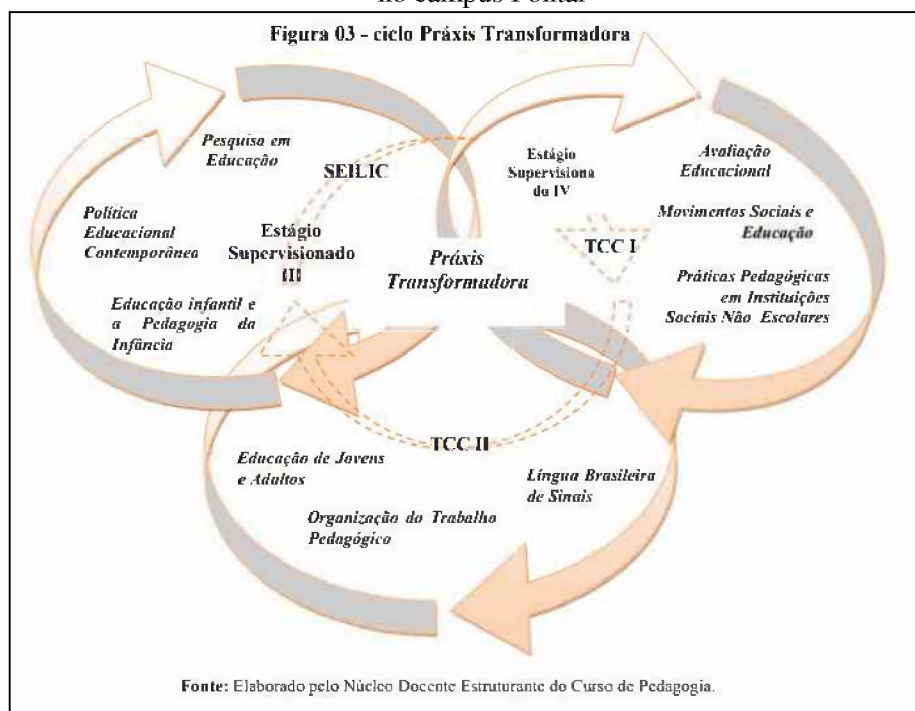


FONTE: acervo pessoal — elaboração: núcleo docente estruturante do curso de Pedagogia

O ciclo 3, “Práxis transformadora”, objetiva proporcionar ao corpo estudantil a vivência da formação, compreendendo a atuação³⁹ do profissional da pedagogia em uma proposta que considere a totalidade e a complexidade do processo educacional. O ciclo corresponde aos últimos semestres letivos do curso e objetiva proporcionar, aos discentes, a vivência da formação em suas múltiplas dimensões, a compreensão da atuação profissional em uma proposta que, igualmente, considere o todo e a complexidade do processo. Sempre em uma perspectiva em que se fazer e se entender docente é um processo de constantes mudanças — evidência de seu inacabamento. Foi adotado o pensamento de Freire (1983): ser docente requer a consciência de que as experiências vividas na profissão não têm necessidade de se perpetuarem, repetirem-se indefinidamente. É preciso, também, disposição às transformações, uma vez que ser docente é ser um sujeito cultural: histórico, social e político.

³⁹ Cf. a resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, a resolução CNE/CP 2/2015, a resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, e a resolução 1, 2020. Todas estão relacionadas com novas orientações para formar professores, especialmente pedagogos.

FIGURA 54. Organização diagramática do terceiro ciclo componente da estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia no campus Pontal



FONTE: acervo pessoal — elaboração: núcleo docente estruturante do curso de Pedagogia

De fato, cinco docentes construíram um projeto político-pedagógico para um curso que não tinha corpo docente completo e sem conhecimento do perfil discente. Docentes e alunos levariam algum tempo até serem consolidados como corpo acadêmico mensurável. Assim, planejamos e executamos ações para construir diálogos com a comunidade e planejá-las de forma coletiva, a fim de compreender necessidades da educação democrática. Houve, ainda, visitas à Superintendência Regional de Ensino e à Secretaria Municipal de Educação.

Quando o corpo docente se ampliou, a partir de 2008-9, houve questionamentos, avaliação e redimensionamento — à luz da resolução 2 de 2015. Contudo, prevaleceu a orientação inicial, uma vez que o projeto político-pedagógico foi considerado inovador e até revolucionário, dada sua perspectiva teórica e prática. Não por casualidade, sua base teórica foi o pensamento educacional de Paulo Freire; o que o situou como pioneiro quanto a adotar tal referencial teórico. Nesse sentido, as diretrizes do curso poderiam indicar novos caminhos para a pedagogia.

Auxiliar a construir um projeto pedagógico de curso de Pedagogia era algo, por mim, não presumido em planos e em expectativas de atuação docente. No entanto, a

lição de como agir na docência foi dada por Freire (1983, p. 102). Tratou-se de a ela voltar, à “tarefa do educador dialógico”, que pressupõe trabalhar “em equipe interdisciplinar seu universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”.

O início das aulas e a coordenação do curso

Com empenho e entusiasmo — cansaço também —, foi elaborado o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia. Sua aprovação, em conselho universitário, marcaria o início da atividade letiva do curso de Pedagogia, em 2007. Para mim, seria o começo de uma experiência desafiadora, além da docência. Já em 2008, assumi a coordenação da licenciatura e, como coordenadora, permaneci no cargo até 2012.

FIGURA 55. Nota, no *Diário Oficial* da União, sobre nova designação para o cargo de coordenadora do curso de Pedagogia do campus do Pontal, após eleição em 2010

N 522 - Art. 1º. - Designar a professora BETANIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO, CPF nº XXX.362.406-XX para exercer a função de Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FG-1), desta Universidade.

FONTE: acervo pessoal⁴⁰

Minha manutenção no cargo de coordenadora do curso de Pedagogia veio na ocasião de meu primeiro grande desafio: passar pela inspeção do Ministério da Educação. Ou seja, por uma comissão que faria a primeira avaliação da licenciatura. Recordo bem o planejamento para a visita, iniciado em janeiro de 2011, visto que a avaliação seria em março. A agenda de trabalho da comissão incluía, dentre outros aspectos, visitar instalações físicas do curso e fazer reunião com os dirigentes da instituição, professores, alunos, funcionários e outros. À época, não havia o campus organizado com salas de aula; estavam em construção.

Ainda assim, o curso noturno foi avaliado com nota 5 — conceito máximo —, e o do período integral, com 4,5. O diretor do campus, professor Armindo Quillici Neto, deu entrevista ao jornal da cidade para divulgar as notas do curso de Pedagogia. Foi um dos momentos mais importantes de minha estada na coordenação do curso.

⁴⁰ BRASIL. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, 15 jul. 2010, “Seção 2”, p. 24. Cf. portarias de 29 de junho de 2010 da Universidade Federal de Uberlândia.

Eu havia passado por processos similares antes, na Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais, quando minha posição era outra. Havia muito mais profissionais envolvidos e uma estrutura pronta e testada. Mas este não era o caso da Pedagogia do campus do Pontal. O curso, ainda, não tinha prédio pronto — o que me lembra problema crônico da educação no Brasil, que eu viria constatar alguns anos depois: criam-se escolas, mas não se constroem seus prédios antes; como tem mostrado a história das instituições escolares.

Ao mesmo tempo, havia em mim expectativas. De fato, conseguimos conceber o projeto político-pedagógico do curso e delinear parte de seu funcionamento. Uma formação fundada na pedagogia de Freire era parte de *meu* ideário profissional docente. Na instituição em que trabalhei antes, contribuí para a construção do projeto político-pedagógico, porém não partiram de mim diretrizes para o curso de Psicologia, como no caso da Pedagogia, na UFU; claro, não só de mim. As expectativas incidiam, sobretudo, na recepção de manifestações sobre o ideário pedagógico de Freire.

Outro momento desafiador ocorreu em setembro de 2006, quando houve o primeiro vestibular para o curso. Os aprovados começariam em 2007, uma vez que o projeto político-pedagógico se encontrava aprovado.

DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO

Quando o curso de Pedagogia se iniciou, o corpo docente era formado pelos cinco profissionais que cuidaram da elaboração do projeto político-pedagógico — Camila Coimbra, Lúcia Valente, Maria Célia Borges, Sauloéber Souza e eu. A formação teórica de quase todos nós tinha como norte a pedagogia de Paulo Freire, além de haver afinidades em nossas práticas.

A partir de 2008, o corpo docente foi acrescido de Armino Quillici Neto, Cláudio Gonçalves Prado, Fernanda Duarte Araujo Silva, Gláucia Signorelli, Karina Kinkle, Leonice Richter, Lilian Calaça, Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira, Luciane Dias, Maria Aparecida Augusto Sato Vilela, Mauro Machado Vieira, Mical Marcelino, Simone Aparecida dos Passos, Valéria Furtado, Valéria Moreira Rezende, Vânia Aparecida Martins Bernardes e Vilma Aparecida de Souza.

Como foram efetivados após a aprovação do projeto político-pedagógico, eles também assumiram a práxis alinhada à da pedagogia de Freire, embora muitos não a

tivessem como fundamento na formação inicial. Como no caso de docentes graduados, por exemplo, em História, mas que profissionalmente se posicionaram no campo da educação, depois da pós-graduação — em que se qualificaram para a docência na Pedagogia.

Professora da licenciatura: “Círculos de cultura” como mote

Visto que eu havia tido uma experiência detida na pedagogia e no pensamento de Freire, em minha graduação e em meus primeiros anos de prática docente, ao adentrar o curso de Pedagogia levei junto a bagagem até então acumulada — não considero que pudesse ser diferente. Levei para minha prática as experiências significativas de minha formação inicial, sob a coordenação de Dedê Prais e supervisão de Paulo Freire. Sobretudo, a metodologia do “Círculo de cultura”. Assim, com Camila, Lúcia Valente, Maria Célia e Sauloéber, pude voltar à pedagogia de Freire, em nível de graduação; desta vez, como professora.

O primeiro ato do “Círculo de cultura” em Ituiutaba, e pelo curso de Pedagogia, foi realizado na Escola Raio de Sol. Oportunidade única de encontro e de vivência harmoniosa entre as pessoas que estavam no processo de aprendizagem. A recordação é vívida em minha memória. Travei contato com a professora Nima Spigolon — hoje, doutora — no momento em que ocorria uma exposição sobre Paulo Freire, no Banco do Brasil, que chegou à cidade e incluiu a Escola Raio de Sol; por intermédio de Nima, que conseguiu o deslocamento da exposição para a escola. Foi momento de problematização, de dialógico horizontal, de vivências com alunos, de materializar os princípios éticos da pedagogia de Freire.

Adoto a partir daqui um tom mais dissertativo porque a reflexão assim o pede. Entro, um pouco, em teorização, que avalio pertinente ao memorial e à compreensão de minha atividade como docente da graduação.

Com efeito, são muitos os desafios teórico-práticos para compreender e concretizar o “Círculo de cultura”, de modo que possa cumprir os fins a que se destina. Todavia, o diálogo é, sem dúvida, instrumento-chave da mediação para permear caminhos da desalienação. Assim sendo, recordo que houve alunos que questionaram a serventia da atividade e dela até desdenharam. É preciso superar condicionamentos sócio-históricos e culturais que muitos levam na condição de oprimidos. Muitas vezes,

os próprios professores não conseguem compreender o sentido da práxis educativa humanizadora de tal pedagogia. Portanto, o “Círculo de cultura” é uma possibilidade de se abrir ao novo, como intenção de libertação, por meio da problematização, da provocação instigadora, para que o diálogo possa redundar em possibilidades de devires e propostas de sociedade.

Os pressupostos de Paulo Freire na efetivação do “Círculo de cultura” são expressivos, por serem construídos em fluxo de liberdade em que se pode criar e inventar, de forma a refletir o pensar. É uma vivência que os estudantes da Pedagogia do campus do Pontal realizam com os professores, valorizando o movimento corporal, a inventividade, a memória, o teatro, a criação, os corpos, os sonhos, os saberes, os sentidos.

O resultado é um saber coletivo em movimento, um entrelaçamento de culturas, de sonhos coletivos, de multiplicidade de experiência, com sentido de visão e olfato, de tato e audição, de imaginação e memória, de filosofia, de alegria e de gosto pela escola. É uma problematização do mundo que se inspira na vida, na revelação das memórias, nas histórias de vida, no saber que se constrói e se inventa, no desejo da partilha, no encontro e nas construções, em coautoria, de poemas, canções, encenações, escritas formais, colagens, desenhos, danças, politizações, teatro... Elementos que ganham vida própria, na análise da participação em cada “Círculo de cultura”.

E assim, no movimento do corpo para a escrita de si e do outro, uma roda formadora de relatos de si, com muita capacidade inventiva, vai se descortinando em um processo de autoformação que traz técnicas artísticas de elaboração. Vão se cruzando o eu e o outro, a vida e os sonhos, os afetos e o universo de cada um. Em uma palavra, vão se construindo círculos culturais. A cada tema, um contexto — que se retira da realidade e se traça uma trajetória. É um experimentar que potencializa os universitários e seus professores a uma apropriação do saber compartilhável.

Pressupostos de Freire como dialogicidade, autenticidade, amorosidade, respeito vão se fazendo nesse movimento. No “Círculo de cultura”, o diálogo, a interação, o estar com o outro, tudo cria significação, importância. Vai se nutrindo uma pedagogia incorporada, compartilhada pela consciência de mundo que implica a forma como cada um percebe suas emoções e seus desejos; percebe como pode demonstrar essa mesma consciência pela arte e literatura, por seus registros.

Eis por que cabe dizer que o “Círculo de cultura” é uma conexão dos princípios da pedagogia de Freire com uma práxis libertadora. São experiências profícuas por trazerem o processo da transformação. Mais que isso, representa uma possibilidade potente para compreender a lógica que guiou o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia.

De minha parte, já se vão décadas de experiência e de trabalho com o “Círculo de cultura”, como metodologia educacional; ora com intensidade na prática, ora com mais ênfase na teoria. Mas afirmo, com segurança, que, a cada ano, descubro-me mais afeita ao processo de libertação e de apropriação da autonomia, como consequência presumida no desenvolvimento da metodologia.

Tal proposta pode ser vista como trabalho de interdisciplinaridade, como recurso teórico-metodológico que leva a ações reflexivas e críticas. É uma prática educativa que surge de uma educação pretendida como transformadora e fundamentada no diálogo e no exercício da consciência crítica. Então, as mudanças tendem a aparecer como resultado na realidade a que as pessoas envolvidas no processo retornam, pois voltam mais participativas.

Com efeito, a consciência passa a ter sentido de autocrítica de sua práxis. Assim, o “Círculo de cultura” constitui um espaço de encontro e descoberta do outro, como sujeito com aspirações, sentimentos e vivências, desveláveis no diálogo grupal, na participação do debate coletivo, na troca de conhecimentos e de experiências. É, também, espaço para o descobrir-se, para a busca interior e a superação de limitações e de dificuldades pessoais rumo à ampliação da autonomia e à emancipação. O exercício da consciência política é indispensável ao exercício da consciência sociopolítica em um país marcado pela pobreza e por um histórico de problemas educacionais severos.

O “Círculo de cultura” possibilita a ampliação de mundo, a revelação de si, do outro e das possibilidades de autotransformação para a mudança do mundo. Freire, como educador, cultivou as bases de seu humanismo político-pedagógico, interpretando sua condição existencial aliada às experiências obtidas nas relações de convívio com profissionais que o cercavam. Assim, concebe a educação com necessidade ontológica do ser pelo Ser Mais. É no processo de relação do ser inacabado com o mundo natural que emergem o aprendizado, a educação e a cultura.

Em outras palavras, é assim que visualizo a formação e a atuação docentes: processos inacabados de um Ser Mais, em que se potencializa a necessidade de aprender, visto que o processo de aprendizagem não se completa. Aprender mais leva a aprender mais *ad infinitum*. Com isso, é preciso pensar na formação: procurar uma educação problematizadora e potencialmente contínua para que seja transformadora mesmo, assim como comprometida, de verdade, com a mudança.

De fato, esta reflexão sobre a pedagogia de Freire foge ao tom memorialístico, porque o presente me faz evocá-la; não só pelo compromisso de escrita deste memorial, mas, ainda, pela compreensão da sociedade brasileira, no momento da escrita. Para mim, a atualidade e a necessidade de Freire são mais claras como nunca o foram.

Penso que uma crise severa afeta a capacidade cognitiva de muitos brasileiros. Severa porque ocorre justamente quando o analfabetismo e a falta de acesso a bens e a produtos culturais já não são a “chaga” da sociedade. Evidentemente, não duvido que qualidade seja variável de lugar para lugar. Mas minha percepção é que muita gente tem se abdicado do direito e da possibilidade de sentir autor de seus pensamentos, suas ideias, de ser amante da reflexão, de partilhar a reflexão com o outro e de respeito às visões de mundo.

Em Freire, vejo uma concepção de relação pedagógica que ultrapassa a ideia de transmissão de conteúdos, como práxis do educador pura e simplesmente. Trata-se de construir diálogos, em que quem educa é quem aprende, é quem ouve e quem fala. Ouvir e falar parecem-me ser ações com força enfraquecida, nestes tempos em que imperam o grito raivoso e o dedo em riste. É como se estivéssemos vivendo um processo de animalização do ser humano.

Portanto, defendo que uma educação libertadora tal qual Freire desejou se torna imprescindível para dissipar a nuvem carregada que paira sobre o Brasil: de cultivo da estupidez e da ignorância, de descrédito na ciência, de adoração fanática de políticos, de demonização dos professores e da universidade, de desdém pela arte e por artistas. Sobretudo, de desdém por um brasileiro visto por estudiosos do mundo todo como um dos pensadores de relevo, quando se trata das relações entre educação e sociedade. Num mundo em que *a leitura de mundo* — o olhar crítico e desconfiado para a realidade — é desvalorizada, como potência educativa e de produção de saber, a *fake news* maldosa

lida e a promessa vazia do político ouvida tendem a ser vistas, respectivamente, como verdade inquestionável e garantia de materialização.

Em vista disso, parece-me que possibilitar e insistir na construção de uma leitura crítica do mundo — como princípio pedagógico escolar docente —, é formar o ser humano apto a desvelar a realidade, a se ver no mundo e compreendê-lo, em função de sua emancipação, como sujeito e como cidadão. Vejo os círculos de cultura como prementes à realidade atual, porque possibilitam o diálogo, o encontro de pessoas, a criação, o posicionamento de cada um e as formas criativas de se colocar no mundo.

FIGURA 56. Professoras do curso de Pedagogia do campus do Pontal em momento da atividade “Círculo de cultura”, 2007



Da esquerda para a direita: Betânia Laterza Ribeiro, Camila Lima Coimbra, Lúcia de Fátima Valente e Maria Célia Borges

FONTE: acervo pessoal

FIGURA 57. Reportagem de jornal sobre o “Círculo de cultura no Campus do Pontal, Ituiutaba, 2008



FONTE: acervo pessoal⁴¹

Na efetivação do “Círculo de cultura”, os pressupostos de Freire são expressivos porque são construídos num fluxo de liberdade em que se pode criar e inventar, de forma que se reflita o pensar. É uma vivência que os estudantes realizam com os professores, valorizando o movimento corporal, a inventividade, a memória, o teatro, a criação, os corpos, os sonhos, os saberes, os sentidos, a pluralidade. O resultado é um saber coletivo em movimento, é um entrelaçamento de culturas, sonhos coletivos, multiplicidade de experiência.

Pensando bem, tal qual este memorial, o “Círculo de cultura” se apoia na recordação, na lembrança, na reminiscência. Supõe a revelação da memória: da história de vida contada, da experiência vivida partilhada. Presume um gesto do corpo rumo à escrita de si e do outro, em uma roda formadora de relatos de vida, cuja capacidade de gerar movimentos memoriais descortina processos de formação: as técnicas e as

⁴¹ JORNAL DO PONTAL. *Conversa com universidade*. Ituiutaba-MG, sexta-feira, 18 jul. 2008, ed. 2.646, p. 3.

estratégias de cada um; as coincidências de vida: nos desejos e afetos, nos sonhos e projetos, nas ações e no pensamento. A cada tema, um contexto, que se retira da realidade e a que se traça uma trajetória. É um experimentar, que potencializa os estudantes universitários e os professores na apropriação do saber a ser compartilhado.

Pressupostos de Freire, como dialogicidade, autenticidade, amorosidade, respeito, vão se fazendo nesse movimento. O diálogo, a interação, o estar com o outro no círculo, tudo cria significação, importância. Vai se nutrindo uma pedagogia incorporada, compartilhada pela consciência de mundo que implica a forma como cada um percebe suas emoções, seus desejos, como pode demonstrar essa mesma consciência, por meio da arte, da literatura, de seus registros. Assim, o “Círculo de cultura” seria uma conexão dos princípios de Freire com uma práxis libertadora.

Sobretudo, filosofia que tem guiado meu fazer docente, ainda que, muitas vezes, de forma implícita e reflexiva. Mas não me faltam motivos para minha convicção de que as vivências de círculos de cultura, no curso de Pedagogia, são experiências profícuas para todos os envolvidos. Ajudam a instaurar processo de transformação que deixa marcas visíveis. O “Círculo de cultura” representa chave de compreensão do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal e de minha atitude docente.

O incentivo à iniciação à docência

Importante, também, para a docência no curso de Pedagogia do campus do Pontal foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID —, iniciado em 2013, com subprojeto “gestão”, da área de Pedagogia, de que fui coordenadora em duas escolas —, uma estadual e uma municipal, na cidade de Ituiutaba.

O programa, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foi criado, no contexto da política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica — por meio do decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 —, com objetivos de: possibilitar a inserção de licenciandos, durante a formação inicial, em seu futuro campo de atuação; aperfeiçoar a formação de professor em nível superior; e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da educação básica nas escolas brasileiras, sobretudo, promover a integração entre a educação superior e a educação básica.

FIGURA 58. Equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — PIBID — gestão no curso de Pedagogia, na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva, Ituiutaba, 2015



Ladeada pelos pibidianos, sou a quarta — da esquerda para a direita.

FONTE: acervo pessoal

Ressalto que o programa de iniciação à docência, a meu ver, é de grande relevância, por propor iniciativa de valorização da formação de professores da educação básica. A concessão de bolsas a licenciandos, como participantes em projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior, favorece sua inserção em escolas públicas, para desenvolverem atividades didático-pedagógicas, em parceria com os professores — chamados supervisores —, sob a coordenação de docentes da universidade. Entretanto, ainda é um movimento formativo, em processo (BRASIL, 2013).

Devo citar aqui o programa no campus do Pontal, conforme estudo de Vlademir Marin e Maria Beatriz Junqueira Bernardes (2017). Analisaram mais de duzentas cartas de intenção selecionadas, referentes a licenciandos em oito subprojetos. Todos advêm do campus do Pontal. A tabela a seguir expõe o contexto delineado pelos autores.

TABELA 5. Distribuição dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no campus Pontal

Subprojetos	Alunos	Supervisores	Coordenadores	Coordenadores colaboradores	Coordenador gestor
Biologia	28	4	2	0	-
Física	22	4	2	0	-
Geografia	24	4	2	2	-
História	12	2	1	0	-
Interdisciplinar	24	4	2	1	-
Matemática	12	2	1	0	-
Pedagogia	64	8	4	2	-
Química	24	4	2	0	-
Total	210	32	16	5	1

FONTE: Marim e Bernardes (2017, p. 247)

Na compreensão dos autores,

Dos 210 licenciandos ativos nesse projeto em desenvolvimento, temos 1 coordenador (professor da UFU/FACIP), 32 professores supervisores (professores das escolas públicas parceiras) e 5 coordenadores colaboradores (professores da UFU/FACIP que oficialmente não são cadastrados na plataforma CAPES). Nessa equipe, além do coordenador institucional que responde pelo programa (professor da UFU, campus Santa Mônica) temos um coordenador de gestão que responde pelas ações administrativa e pedagógica no campus UFU/FACIP (MARIM; BERNARDES, 2017, p. 247).

Após a leitura das cartas de intenção, os autores apresentaram um quadro referente a cada um dos oito subprojetos e aos objetivos de cada aluno, para pleitear a vaga no programa de iniciação à docência. O número de justificativas é maior que o número de cartas lidas, em razão de alguns terem apresentado mais de uma justificativa. Dessa forma, Marim e Bernardes (2017) apresentam que: 70% manifestaram a possibilidade de adquirir conhecimentos pessoais, participando do subprojeto; 60,47% apontaram a intenção de melhorar a formação acadêmica; e destacam que 7,14% justificam sua entrada no programa para beneficiar-se da bolsa de estudo, no valor de R\$ 400,00 mensais.

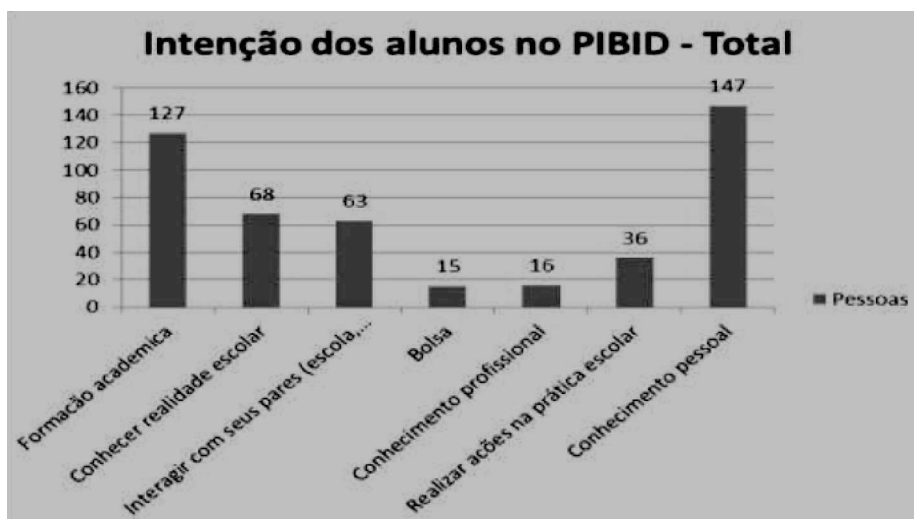


GRÁFICO 1. Porcentuais de alunos com intenção de entrar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID

FONTE: Marim e Bernardes (2017, p. 247)


Dessa forma, Marim e Bernardes (2017) explicitam a importância do PIBID na formação, nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, como também na formação continuada de professores, viabilizando estreitas relações com as escolas públicas da educação básica. Assim,

A valorização do espaço escolar constitui uma das principais características da proposta do Programa, por isso com o intuito de construirmos saberes teórico-práticos fundamentados na realidade educacional, buscamos caminhos de superação dos problemas do processo de ensino-aprendizagem nas experiências e estratégias didático-pedagógicas bem-sucedidas e desenvolvidas na escola. Isso possibilita aos futuros professores entendimentos da dinâmica educacional e o ensino dos conteúdos escolares num contexto real de atuação do trabalho do professor, bem como um contínuo diálogo e interação com profissionais mais experientes e que estejam em atuação nas escolas públicas (MARIM; BERNARDES, 2017, p. 250).


Participei, como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no subprojeto “Gestão”, com a professora Maria Simone Ferraz. Nessa perspectiva, fiquei responsável por coordenar o projeto na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva — CAIC—, com discentes do curso de Pedagogia do campus do Pontal, promovendo oficinas, atividades didático-pedagógicas que levassem a desenvolver conhecimento da gestão de uma escola pública.

Conforme afirmação de Pimenta (2005), os saberes da experiência são de grande importância para a construção da ideia do que é ser professor, que se dá pelo conhecimento vivido, por meio do mundo social, histórico e político pelos licenciandos; no caso do programa de iniciação à docência. Portanto, essa participação foi importante para mobilizar saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes científicos, como constitutivos da docência nos processos de construção da identidade de professores. Considero uma experiência ímpar em minha vida, como educadora.

FIGURA 59. Registro documental de participação no plano de atividades para bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, 2015



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Pró-Reitoria de Graduação
Diretoria de Ensino
Divisão de Licenciaturas
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência



Plano de Atividades dos Bolsistas

Anual
2015

IDENTIFICAÇÃO			
Subprojeto: Pedagogia	ÁREA GESTÃO	Campus	PONTAL
Coordenador(a):	MARIA SIMONE FERRAZ PEREIRA MOREIRA COSTA BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO		
E-mail do(a) Coordenador(a):	msimonefp@pontal.ufu.br betania@pontal.ufu.br		

ESCOLA	
Nome da Escola:	ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR BIAS FORTES
Endereço da Escola:	Rua José da Silva Ramos, nº 989
Telefone da Escola:	(34) 3269 - 3019
E-mail da Escola:	

SUPERVISOR(A)	
Professor(a) Supervisor(a):	ELZA RICARDO DE OLIVEIRA MARTINS
Telefone do(a) Supervisor(a):	(034) 9780-0811
E-mail do(a) Supervisor(a):	Elzarom2@yahoo.com.br

	NOME DO(A) LICENCIANDO(A)	CURSO DE LICENCIATURA	HORÁRIO NA ESCOLA					
			Manhã/Tarde	seg	ter	qua	qui	sex
1.	ALINE MENDES SABINO	PEDAGOGIA	M					
			T	X			X	
2.	CLÁUDIA MOURA FREITAS	PEDAGOGIA	M					
			T	X			X	
3.	ELIZABETH ALVES FIGUEIREDO	PEDAGOGIA	M					
			T	X			X	
4.	FERNANDA CRISTINA O. PEREIRA	PEDAGOGIA	M					
			T	X			X	
5.	JACQUELINE GUEDES	PEDAGOGIA	M					
			T	X			X	
6.	JAINÉ SILVA	PEDAGOGIA	M					
			T	X			X	
7.	LÍGIA PARREIRA DE SOUZA	PEDAGOGIA	M					
			T	X			X	
8.	LUHANY ERCLEIDE PONCIANO	PEDAGOGIA	M					
			T	X			X	

FONTE: acervo pessoal

FIGURA 60. Plano de atividades dos bolsistas, 2015



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Pró-Reitoria de Graduação
 Diretoria de Ensino
 Divisão de Licenciaturas
 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Plano de Atividades dos Bolsistas

Anual
 Março a Dezembro de 2016

IDENTIFICAÇÃO			
Subprojeto:	PEDAGOGIA COM FOCO EM GESTÃO	Campus	PONTAL
Coordenador(a):	ISAURA MELO FRANCO		
E-mail do(a) Coordenador(a):	isauramelo66@gmail.com		

ESCOLA	
Nome da Escola:	Escola Municipal "Aureliano Joaquim da Silva"- CAIC
Endereço da Escola:	Rua Áurea Muniz de Oliveira, 175, Bairro Novo Tempo II
Telefone da Escola:	3268-1049
E-mail da Escola:	caicituiutaba@hotmail.com

SUPERVISOR(A)	
Professor(a) Supervisor(a):	Leila Aparecida Pereira Rosa Oliveira
Telefones do(a) Supervisor(a):	9666-4199- 3268-1049- 3269-6532
E-mail do(a) Supervisor(a):	

	Nome do(a) licenciando(a)	Curso de licenciatura	Horário na escola					
			Manhã Tarde	seg	ter	qua	qui	sex
1.	Aideliana Quarasma de Melo	Pedagogia	M					
			T			x	x	
2.	Jackeline Martins da Silva Cruz	Pedagogia	M					
			T			x	x	
3.	Jéssica Cristina Silva	Pedagogia	M					
			T			x	X	
4.	Michelle Aparecida Silva Martins	Pedagogia	M					
			T				x	x
5.	Pâmela Regina Alexandra Souza	Pedagogia	M					
			T			x	X	

FONTE: acervo pessoal

QUADRO 6. Orientações de iniciação científica, anos 2008-10

ANO	DISCENTE	TÍTULO	ÓRGÃO DE FOMENTO	CURSO E INSTITUIÇÃO
2008	Clarissa Betanho Inacio	Educação Pública no Interior do Brasil: Memórias de Professoras Primárias no Triângulo Mineiro (1940-1960)	FAPEMIG	Pedagogia – FACIP/UFU
2009	Maria Angélica Pereira Bastos	A moderna professora na perspectiva da revista vida doméstica: desejos, modos de vida e sentimentos materializados na iconografia (1930-1950)	CNPq	Pedagogia – FACIP/UFU
2009	Valéria Aparecida Lima	Educação pública no interior de Minas Gerais: Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva	FAPEMIG	Pedagogia – FACIP/UFU
2010	Thais Parreira de Freitas Oliveira	Gênese do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1950 a 1960	CNPq	Pedagogia – FACIP/UFU
2010	Lelia Aparecida Azevedo Silva	A gênese do ensino rural no município de Ituiutaba (1940-1950)	CNPq	Pedagogia – FACIP/UFU

FONTE: dados do currículo Lattes — elaboração: Brenda Dias Araújo

QUADRO 7. Orientações de iniciação científica, anos 2010

ANO	DISCENTE	TÍTULO	ÓRGÃO DE FOMENTO	CURSO E INSTITUIÇÃO
2011	Pâmela Alexandre Souza	Escolarização pública no município de Ituiutaba-MG (1940-60)		Pedagogia – FACIP/UFU
2011	Amanda Pereira Batista	Escolarização pública no município de Ituiutaba-MG (1940-60)		Pedagogia – FACIP/UFU
2011	Josiane Aparecida Marçal	A Gênese do Grupo Escolar Rotary no Município de Ituiutaba-MG (1950-1960)		Pedagogia – FACIP/UFU
2012	Fernanda Coelho Peres	A Gênese do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves	FAPEMIG	Pedagogia – FACIP/UFU
2015	Viviane Vieira Lacerda Rocha	Memórias e Histórias do Grupo Escolar João Pinheiro – Ituiutaba-MG (1910-70)		Pedagogia – FACIP/UFU
2015	Sônia Maria de Lima Silva	Memórias e Histórias do Grupo Escolar João Pinheiro – Ituiutaba-MG (1910-70)	FAPEMIG	Pedagogia – FACIP/UFU
2016	Palloma Victória Nunes e Silva	Instrução profissional para mulheres pobres em Belo Horizonte: o trabalho das chapeleiras para o desenvolvimento da nova capital mineira (1913 a 1919)	FAPEMIG	Pedagogia – FACIP/UFU
2016	Palloma Victória Nunes e Silva	Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais (1909-1927)	CNPq	Pedagogia – FACIP/UFU
2016	Monalisa Lopes dos Santos Coelho	Educação Política e Pobreza: formação da Força de Trabalho na nova Capital de Minas Gerais (1909-1927)	FAPEMIG	Pedagogia – FACIP/UFU
2016	Laís Lourenço de Almeida	Memórias e Histórias do Grupo Escolar João Pinheiro – Ituiutaba-MG (1910-70)	CNPq	Pedagogia – FACIP/UFU
2017	Juliana Santos de Oliveira	Ensino profissional e modernização no Brasil no início do século XX	CNPq	Pedagogia – FACIP/UFU
2017	Monalisa Lopes dos Santos Coelho	Educar para o lar: ensino profissional para as mulheres, visão das Revistas de Ensino de Minas Geraes (1925-1930)	CNPq	Pedagogia – FACIP/UFU
Em andamento	Gabriel José Mendes Almeida Peixoto	Educação, política e pobreza: a formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais, 1909-1927	CNPq	Pedagogia – ICHPO/UFU
Em andamento	Jaqueline Martins de Lima	Educação, política e pobreza: a formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais, 1909-1927	CNPq	Pedagogia – ICHPO/UFU

FONTE: dados do currículo Lattes — elaboração: Brenda Dias Araújo

QUADRO 8. Orientações de trabalho de conclusão da graduação em Pedagogia, anos 2010

ANO	DISCENTE	TÍTULO	CURSO/ INSTITUIÇÃO
2011	Thaís Parreira de Freitas Oliveira	Escolarização à sombra da magnólia: a Gênese do Grupo Escolar Clóvis Salgado (Ituiutaba 1950-1960)	Pedagogia – FACIP/UFU
2013	Jeane Alves Coelho	Grupo Escolar Bias Fortes: uma análise histórica	Pedagogia – FACIP/UFU
2013	Fernanda Coelho Peres	A Gênese do Grupo Escolar no Interior das Geraes: Analfabetismo e Precariedade da Escola Públicas nos Anos 1950	Pedagogia – FACIP/UFU
2015	Beatriz Aparecida Ribeiro da Silva	Escolarização pública na capital do arroz: a gênese do grupo escolar Dr. Fernando Alexandre de 1965 a 1971	Pedagogia – FACIP/UFU
2015	Sônia Maria de Lima	Da organização do acervo histórico do Grupo Escolar João Pinheiro à análise da sistematização do material escolar no período de 1960 a 1967	Pedagogia – FACIP/UFU
2015	Bruno de Oliveira Bispo	Grêmios Estudantil e a voz na escola: impasses e desafios na relação com a gestão escolar	Pedagogia – FACIP/UFU
2017	Aline Mendes Sabino	Reflexões sócio-históricas da gestão: a visão do Gestor numa perspectiva democrática	Pedagogia – FACIP/UFU
2017	Nágela Silva Nunes	A modalidade da educação básica para jovens e adultos no município de Ituiutaba	Pedagogia – FACIP/UFU
2018	Monalisa Lopes dos Santos Coelho	Ensino Profissional na Primeira República: enunciações manifestantes nas Revistas do Ensino de Minas Gerais (1925-1930)	Pedagogia – ICHPO/UFU
2019	Palloma Victoria Nunes e Silva	A escola doméstica de Brazópolis: a educação profissional feminina nas montanhas mineiras (1927-1965)	Pedagogia – ICHPO/UFU

FONTE: dados do currículo Lattes — elaboração: Brenda Dias Araújo

GESTÃO ACADÊMICA

De 2008 a 2013, fui coordenadora do curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Muito me honrou ser a segunda coordenadora, por termos conseguido agir, mesmo sem o prédio pronto e com todas as condições precárias. As aulas foram iniciadas em 2007.

De 2010 a 2011, foi um período importante para a coordenação: recebemos uma comissão do Ministério da Educação para a primeira avaliação do curso. Lembro-me do planejamento para receber a visita, no primeiro mês de 2011. O projeto político-pedagógico e a ação conjunta de cinco professores foram fortes o bastante para, na avaliação do Ministério da Educação, o curso obter nota 5, no período noturno, e 4,5 no período integral. Foi um momento de consagração!

Fui, também, diretora substituta do Instituto de Ciências Humanas, com o professor Hélio Carlos, no biênio 2017-18. Propus-me, como gestora, a compreender o instituto e a enfrentar desafios para melhorar a qualidade da educação, considerando a própria essência de uma faculdade de educação — o ensino, a formação de docentes, de pesquisadores, de gestores e de profissionais da área da comunicação, necessários e capazes de atender às novas demandas colocadas pela sociedade do século XXI. Trabalho coletivo, com o professor Hélio, que assegurou conquistas, bem como possibilidades de intervenções no instituto e nos espaços local, regional e nacional.

PARCERIAS INTERNACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

Na coordenação do curso de Pedagogia, tive a honra de fazer parcerias com a professora doutora Maria Vieira Silva, que proporcionou, ao campus do Pontal, a oportunidade de participar do V Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Foi, então, viabilizada, no auditório do campus do Pontal, uma palestra com o professor doutor Roger Dale, da Universidade de Bristol, Inglaterra, e do professor doutor Almerindo Janela, da Universidade de Minho, Portugal. Esteve presente ainda o professor doutor Bernard Charlot, da Universidade de Paris VIII.

Em 2012, tivemos outra parceria com a professora doutora Maria Vieira Silva, que viabilizou a palestra do professor, canadense, Peter McLaren, que atua na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, e de Natália Jaramillo, da Universidade de Harvard. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia, em a parceria com a FAGED e colaboração da professora Maria Vieira, teve a oportunidade de contato e de diálogo acadêmico com professores renomados do cenário internacional. Todo esse trabalho da coordenação teve o apoio da Direção do campus, na pessoa do professor doutor Armindo Quillici Neto.

FIGURA 61. Momento de palestra do professor doutor, canadense, Peter McLaren, no campus Pontal, em associação com o curso de Pedagogia, 2012



Na imagem da esquerda, estão a professora Maria Vieira, o palestrante Peter McLaren e Natália Jaramillo. Na imagem da direita, acrescentam-se ao trio o saudoso professor Antônio Bosco, de camiseta bege; quanto ao trio, à esquerda de McLaren, não foi possível identificar seus nomes.

FONTE: arquivo pessoal de Vilma Souza — fotógrafo: Vilma Souza⁴²

Além disso, por meio da Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais da UFU, foi possível viabilizar mobilidade internacional para alunos do curso de Pedagogia, como demonstrado no quadro a seguir. Segundo o plano de

⁴² Imagens, gentilmente, cedidas pela professora e fotógrafa, em 25 de março de 2022.

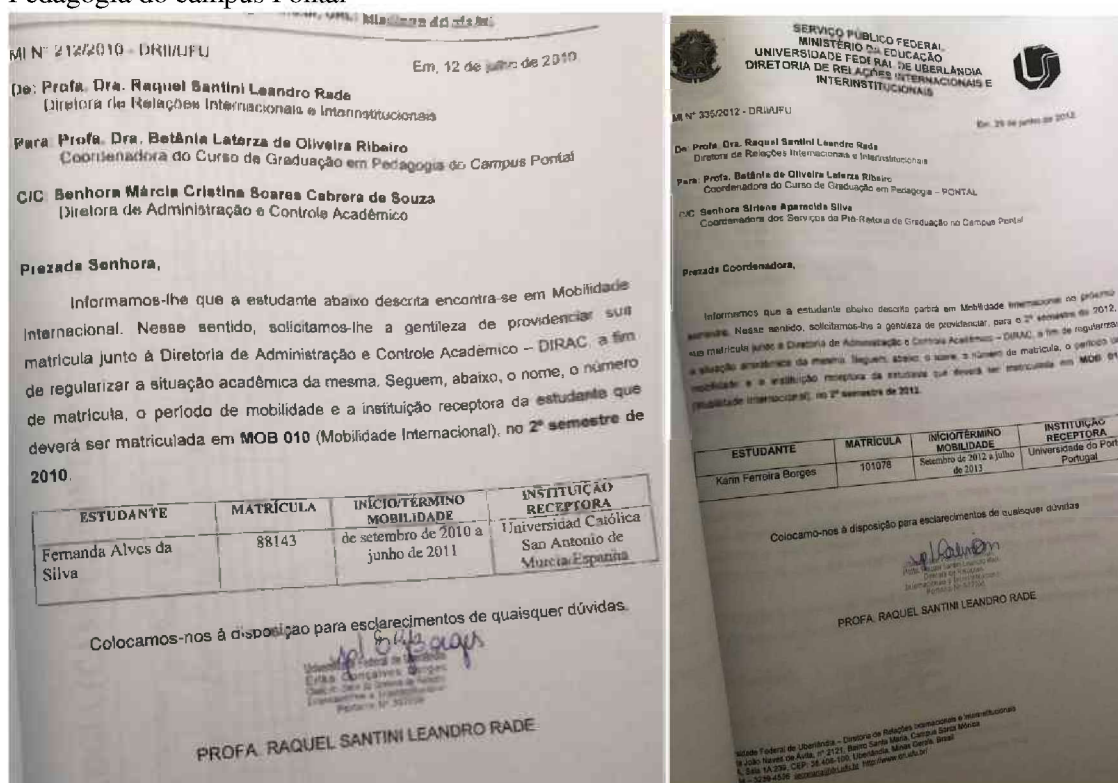
expansão da UFU,⁴³ de 2008 a 2012, houve quase duzentos alunos em mobilidade internacional em países da América do Sul, América Central, América do Norte e da Europa.

QUADRO 9. Discentes do campus PONTAL–curso de Pedagogia em situação de mobilidade internacional, 2008-13

ESTUDANTE	PERÍODO	UNIVERSIDADE DE ORIGEM	UNIVERSIDADE DE DESTINO
Clarissa Betanho Inácio	Fevereiro de 2008 a fevereiro de 2009	Universidade Federal de Uberlândia, campus PONTAL	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa/Portugal
Fernanda Alves da Silva	Setembro de 2010 a junho de 2011	Universidade Federal de Uberlândia, campus PONTAL	Universidad Católica San Antonio de Murcia/Espanha
Beatriz Menezes Barbosa	Agosto de 2012 a dezembro de 2012	Universidade Federal de Uberlândia, campus PONTAL	Universidad Nacional de Jujuy (UNJU/Argentina)
Karin Ferreira Borges	Setembro de 2012 a julho de 2013	Universidade Federal de Uberlândia, campus PONTAL	Universidade do Porto/Portugal
Mauricio Guillén Bautista	Agosto a dezembro de 2012	Universidad Nacional de La Pampa/Argentina	Universidade Federal de Uberlândia, campus PONTAL

FONTE: dados da secretaria do curso de Pedagogia, fev. 2022.

FIGURA 62. Memorandos afins ao programa de mobilidade internacional de alunas do curso de Pedagogia do campus PONTAL



FONTE: arquivo da coordenação do curso de Pedagogia

⁴³ Disponível em http://www0.ufu.br/expansao/ufu/documentos_importantes/plano_expansao_ufu.pdf

De acordo com registro em ata da primeira reunião pedagógica do curso de Pedagogia, realizada no dia 16 de fevereiro de 2011 e sob minha coordenação do curso, estavam presentes a técnica Lara Ribeiro Franco, os professores Armindo Quillici Neto, Cirlei Evangelista Silva Souza, Claudio Gonçalves Prado, Karina Klinke, Lúcia de Fátima Valente, Mauro Machado Vieira, Mical de Melo Marcelino, Sauloéber Társo de Souza, Sergio Inácio Nunes e Vilma Aparecida de Souza. Em pauta, estava a inclusão do curso de Pedagogia no projeto de apoio à mobilidade acadêmica Mercosul. Único curso do campus Pontal incluído no projeto.

Dessa forma, o curso de Pedagogia foi inserido no projeto, com a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior abriu convocatórias para vários programas de cooperação no Mercosul:

- Projetos Conjuntos de Pesquisa; Programa de Associação para Fortalecimento da Pós-graduação — setor educacional do Mercosul; Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa no Mercosul; Programa de Bolsas de Doutorado para Docentes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Mercosul.

São programas considerados especialmente importantes para o fomento de várias atividades de ensino, pesquisa e extensão, pelo financiamento resultante de parcerias entre universidades do Mercosul e países associados. Para candidatar-se, é preciso, previamente, estabelecer rede de contatos com universidades de outros países. A coordenação, então, envia os links de acesso aos editais, via e-mail.

Com o intuito de celebrar essa relevante parceria, para a formação de docentes e discentes, e de promover a integração, no curso de Pedagogia, com aqueles em mobilidade internacional, pelo Programa, foi organizada a Semana de Acolhimento — com atividades durante toda a semana. Foram destaques, no evento, os professores doutores, convidados para abordar os temas propostos: Elizabete Farias Silva, UFSC — Educação na Modernidade — e Luiz Bezerra Neto, UFSCAR — Educação no Campo.

VIAGENS ACADÊMICAS COMO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Viagens com fins pedagógicos foram realizadas não apenas sob minha coordenação no curso, mas ainda sob outras coordenações. As viagens tiveram propósitos e objetivos, de acordo com cada tempo, cada período, tais como: caráter religioso-militar, exploração, conquista, etnografia, missionária, científica, política, econômica, diplomática, literária, cultural, lazer, aventura, turística, intercâmbio — viagens oficiais ou particulares. Recorro aqui a Chamon e Faria Filho (2007, p. 39), para quem a viagem acadêmica é um “movimento que atravessa a história. Mesmo com os riscos que corre o historiador ao fazer generalizações, é possível dizer que todos os povos conheceram alguma modalidade de deslocamento geográfico”.

Particpei de todas as viagens realizadas pelo curso, durante minha coordenação, oferecendo respaldo e acompanhando a reação, o envolvimento e o aproveitamento de discentes e docentes. As viagens tinham como propósito possibilitar o conhecimento, de forma a diversificar a formação. Esse trabalho teve apoio do professor Armindo Quillici Neto — então diretor da Faculdade de Ciências Integradas — e dos professores do curso de Pedagogia, das professoras Leila Rosa, da Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva, e Cláudia Coutinho, professora substituta no curso de Pedagogia.

Ressalto a relevância das viagens pedagógicas, como parte do projeto político-pedagógico. O capital cultural e a rede de sociabilidade que cada professor e estudante desenvolvem em viagens pedagógicas é de suma importância. Esse capital é agregador de recursos disponíveis e potenciais, que Bourdieu (1986) vê como ligados a uma rede de relações duráveis, mais ou menos institucionalizáveis, de conhecimentos mútuos.

No caso de nossos alunos, eram elegidos lugares significativos para os conhecimentos deles, como a viagem a Ouro Preto-MG, com o curso de História; a São Paulo, onde conheceram o Instituto Paulo Freire, o Museu da Língua Portuguesa, a Pinacoteca. Fomos à praia também; muitos não conheciam o mar. Ficamos cerca de uma hora, apreciando a beleza e, então, retomamos a viagem. O mundo se abriu para eles. Inúmeras viagens foram realizadas: à cidade de Goiás, ao Rio de Janeiro, ao Mato Grosso do Sul, para conhecer os Terena, dentre outras.

FIGURA 63. Turma do curso de Pedagogia em viagem a São Paulo, outubro de 2012



FONTE: Relatório de viagem apresentado ao curso de Pedagogia – FACIP/UFU, 2012.

FIGURA 64. Relatório de viagem apresentado ao curso de Pedagogia – FACIP/UFU, 2012

RELATÓRIO DE VIAGEM		
1. IDENTIFICAÇÃO		
Nome:	Valéria Moreira Rezende	
Meio deslocamento:	Veículo Oficial	
Cidade(s) destino(s):	Ituiutaba – MG	
Período da viagem:	Início (data): 24/10/2012	Horário partida: 21:00
	Término (data): 26/10/2012	Horário chegada: 08:00
Itinerário:	Ida: Ituiutaba – São Bernardo do Campo	
	Volta: São Bernardo do Campo - Uberlândia	
Programação evento:	Início (data): 25/10/2012	Horário início: 9:00
	Término (data): 26/10/12	Horário término: 18:00
2. OBJETIVO DA VIAGEM (Fale do(s) motivo(s), da finalidade da sua viagem)		
Propiciar aos estudantes o enriquecimento dos conhecimentos teórico-práticos relacionados à gestão de uma rede municipal de educação e de escolas, por meio de observações de práticas educacionais diferenciadas em creche, educação infantil, escola de ensino fundamental e uma escola de educação profissional.		
3. RESULTADOS OBTIDOS (Descreva o que realizou na sua viagem, suas atividades desenvolvidas)		
<ul style="list-style-type: none"> • 25/10 (09:00) – Apresentação de parte da equipe da secretaria de educação sobre a história da educação na cidade, sobre a rede municipal de ensino, abrangendo a estrutura física e pedagógica da rede e apresentação de alguns programas que atualmente compõem o currículo da rede, como educação em tempo integral, bibliotecas escolares e educação tecnológica. <ul style="list-style-type: none"> ➢ Diálogo com diferentes profissionais da área de educação, no intuito de enriquecer os conhecimentos referente à ação do gestor educacional tanto da rede municipal de educação como de escolas; • 15:00 – Visita Orientada: visita ao Centro de Educação Unificado CEU - Regina Rocco Casa I e II- Rua Turdentes, 1853- Vila do Tanque- São Bernardo do Campo-SP <ul style="list-style-type: none"> ➢ Conhecimento de estruturas físicas escolares específicas para o atendimento de crianças da educação infantil, do ensino fundamental e profissionalizante; ➢ Contato com propostas metodológicas diferenciadas; ➢ Vivência de práticas escolares específicas, visando enriquecer os conhecimentos teórico-práticos. 		
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE CIÊNCIAS INTEGRADAS DO PONTAL		
orientada: Restaurante Escola (Cenforpe ab Helena Zanfelicce da Silva- Rua José estruturas físicas escolares específicas para do ensino fundamental e profissionaliza tas metodológicas diferenciadas; s escolares específicas, visando enriquece o Cenforpe - Centro de Formação de ivos, auditório, unidade escolar, escola a a espaços da cidade que favorecem , Parque da Juventude/Radical, etc).		

FONTE: arquivo da professora Valéria Moreira Rezende

A Conferência Nacional de Educação

Ainda no fluxo das viagens, mas não como coordenadora de curso, destaco momento expressivo em minha vida profissional: a participação, como delegada, na Conferência Nacional de Educação de 2014. Representei o ensino superior federal, como docente, e Marcos Petraglia, do curso de Pedagogia e História do campus do Pontal, o segmento dos alunos. Tivemos, também, em nossa delegação, Maria Madalena Silva, diretora da Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva — CAIC — de Educação Infantil e Ensino Fundamental, de Ituiutaba, como representante da educação básica. Fomos aprovados em todas as instâncias: local, regional e estadual, e, no final, fomos para a última instância — nacional — em Brasília.

A conferência é um “espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional” (BRASIL, 2009). Nesse espaço, são discutidas questões referentes a todos os níveis da educação, em suas diferentes etapas e modalidades, compreendendo da educação infantil até a pós-graduação. É organizada e estruturada de forma democrática, ocorrendo primeiro encontros municipais, em seguida estaduais e, por fim, a Conferência Nacional, de que participam as pessoas denominadas delegadas, eleitas no âmbito municipal e estadual — encarregadas de representar e levar as contribuições e discussões que antecederam à Conferência Nacional.

Tratou-se de importante evento para a educação, por terem sido norteadas as políticas necessárias ao direito à educação de qualidade para todos, com vistas a conduzir a redação para o próximo plano nacional da educação. Dessa forma, reitero ter sido uma honra participar do processo, como delegada estadual de Minas Gerais, representando o ensino superior.

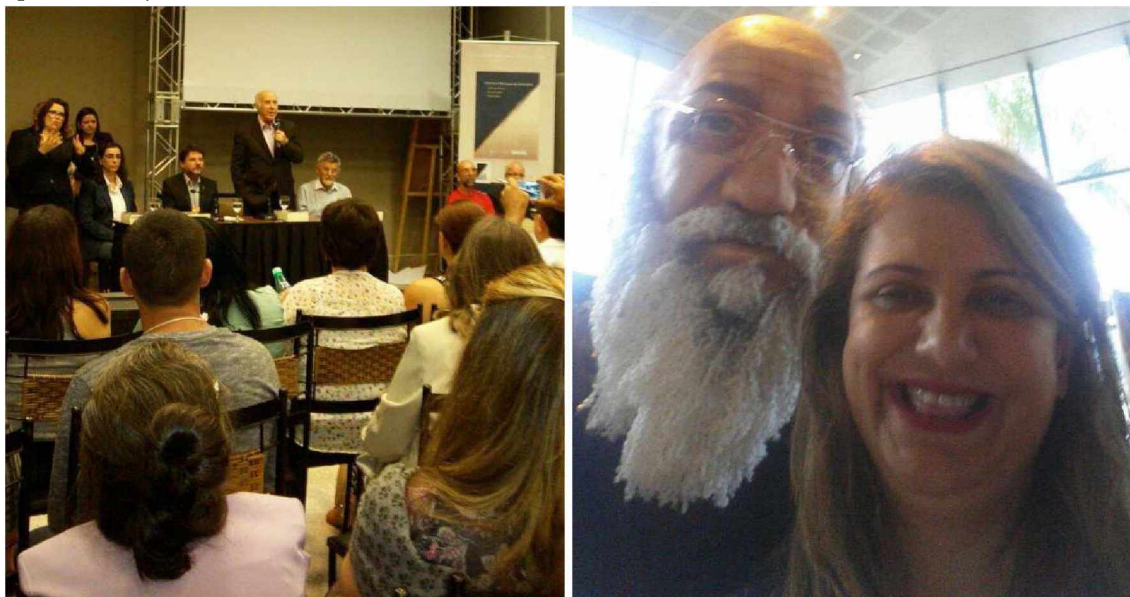
FIGURA 65. Momento de ida para o anfiteatro e de participação na Conferência Nacional de Educação, 2014



Na imagem da esquerda, em sentido horário: Marcos Petraglia, Maria Madalena Silva (*in memoriam*), Adriana Maria Souza e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.

FONTE: acervo pessoal; arquivo de Marcos Petraglia

FIGURA 66. Lançamento do livro *Sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto*, com direito a boneco de Paulo Freire, 2014



FONTE: acervo pessoal

Portanto, a Conferência Nacional de Educação promoveu uma discussão importante que ofereceu aos legisladores as diretrizes para formular políticas públicas que subsidiaram definições e responsabilidades dos entes federados na efetivação e na implementação do plano nacional de educação pelos municípios, pelos estados e pelo Distrito Federal. O plano foi aprovado pela Câmara dos Deputados e promulgado pela lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Entrei no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia no ano 2007. Fui credenciada para lecionar e orientar pesquisas na linha “história e historiografia da educação”. No caminho da formação e da ação, impôs-se um desafio que procuro superar a cada dia: o de me formar e de formar outros, como pesquisadores na área de história da educação.

Nesse sentido, uma de minhas primeiras medidas foi definir um problema de pesquisa para elaborar um projeto para submeter à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais e ao Conselho Nacional de Pesquisa. Além disso, tive de intensificar minha participação em eventos acadêmico-científicos, no país e no exterior, com apresentação de trabalhos escritos e orais. Foi preciso muito esforço para superar limitações e desconhecimento de processos, de mecanismos e da praxe, mais ou menos, burocrática da pesquisa. Pude contar com o apoio de pares para iniciar a publicação de trabalhos, a orientação discente, a elaboração e a aplicação de projetos de pesquisa.

Desde então, tenho tido a oportunidade de aprender a ser orientadora de trabalhos de pesquisa de mestrado e de doutorado. Sempre tive a honra de contar com o professor José Carlos Souza Araujo em bancas de qualificação e de defesa. Considero-o referência na linha de estudos, com quem sempre aprendo a cada nova possibilidade de

ouvir suas observações e análises de trabalhos. Agradeço imensamente a Elizabeth Farias da Silva, pela amizade e pela interlocução. Com ela, cursei o doutorado e tenho construído uma trajetória histórica de reflexão e de formação continuada. Participamos de congressos, coescrevemos textos, copublicamos livros, partilhamos bancas... Esse mesmo agradecimento vale para Sauloéber Tárσιο de Souza, Armindo Quillici Neto, Wenceslau Gonçalves Neto, Carlos Henrique de Carvalho, Décio Gatti, Sônia Santos, Elizaberth Figueiredo de Sá, Maria Zeneide Carneiro Magalhães, Alessandra Cristina Furtado. Todos comigo contribuem para construir minha formação, como pesquisadora, oportunizando-me significativos aprendizados.

Cada pesquisa é uma travessia para o conhecimento. Aprende-se na orientação, aprende-se nas bancas de defesa, aprende-se na sala de aula. Aprendemos no movimento com o outro, no convívio com pares e alunos, aprendemos com a vida. Com o apoio de meus pares, pude aprender estratégias para iniciar minha rede de trabalho colaborativo na docência — na formação de formadores — e na pesquisa — na formação de pesquisadores. Contudo, estabelecer essa rede pressupôs, também, dialogar com pares de outras instituições universitárias, incluindo-se de outros países.

A estratégia mais indicada foi participar, ao máximo, de eventos acadêmicos — fosse palestra de uma hora, fosse congresso internacional de uma semana. Sem o diálogo com pares de outros lugares e de outras instituições, sinto que ficaria incompleto meu envolvimento com o eixo universidade–ciência–comunidade acadêmica. Sem isso, teria menos condições de me preparar para o desafio de organizar e realizar, dia a dia, o trabalho na pós-graduação.

Na prática, uma das primeiras orientações foi a de tentar aproximar alunos da iniciação científica aos da pós-graduação *stricto sensu*. Assim, eles se integram, de forma mais uniforme, ao projeto do orientador e às suas participações em congressos. Além de serem incentivados a participar de congressos — nacionais e internacionais — e propor suas próprias pesquisas. Sempre enviamos trabalhos com participação de alunos de iniciação científica e de pós-graduação. Cada trabalho apresentado em congresso tende a ser aprofundado e submetido a periódicos acadêmicos. Com isso, vários conseguem passar nos processos seletivos e vão construindo seu caminho acadêmico. Assim, preparo discentes para o mestrado e o doutorado. Assim, formo novos pesquisadores.

CULTURA DA PESQUISA E DO TRABALHO ACADÊMICO COLETIVO-COLABORATIVO

De fato, vi-me incluída em uma linha de pesquisa de intensa produção na área de história da educação. A rigor, a formação que trazia era a do curso de especialização na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em que tive professores, como a doutora Eliane Marta Santos Teixeira Lopes e o doutor Carlos Roberto Jamil Cury.

Então, busquei mais aprimoramento nesse campo de estudo, para ampliar meu repertório formativo, como docente da pós-graduação, que lida com orientandos e com intenções de fazer pesquisa histórica. No mesmo sentido, ampliei conhecimentos em outro pós-doutorado. Dessa vez, em história da educação, desenvolvido na Universidade de Uberaba, sob acompanhamento do professor José Carlos, supervisor do projeto de pós--doutorado.

Professora pesquisadora e formadora de pesquisadores

Na cultura da pesquisa, como processo de formação de pesquisadores, tornou-se importante organizar grupos de pesquisa para meus orientandos, de outros professores e de colegas de outras universidades. Uma forma de afinar discursos em nome de um diálogo mais objetivo, mais produtivo, mais gerador de trabalhos. Condição central para estimular e fortalecer o trabalho em grupos de pesquisa, como modalidade fundamental de produção acadêmica.

Orientandos do mestrado e da iniciação científica podem apresentar trabalhos colaborativos, durante as várias etapas de formação na pós-graduação. Podem estudar questões epistemológicas, organizar dossiês, constituírem, em outros programas, uma participação conjunta — investigadores nacionais e estrangeiros — que ampliem o diálogo acadêmico.

No que se refere ao trabalho de orientação, destaco minhas orientações de iniciação científica. Por meio delas, nasceram vários projetos de estudos mais avançados e apresentação em congressos; dentre outros trabalhos. Em minha perspectiva, é nessa modalidade que nasce um pesquisador. Por outro lado, orientar ainda dissertações, teses e estágios de pós-doutorado constitui oportunidade ímpar de observação e de participação no desenvolvimento da formação de futuros

pesquisadores. Além de poder desfrutar do convívio com as mais diferentes temáticas de pesquisa, em praticamente todas as etapas de sua realização.

Realço, ainda, que o ensino, a pesquisa e as orientações são atividades em sintonia fina com cursos de pós-graduação. Em curso de mestrado, de doutorado e na supervisão de pós-doutorado, o ensino é pensado como atividade de suporte à pesquisa, para o desenvolvimento do pesquisador. Essas atividades de orientação e de acompanhamento são partes constitutivas do processo de formação não só de recursos humanos — pesquisadores — mas também para aglutinar e constituir grupos e redes de pesquisa, que são, no cenário atual, condições estruturantes para oferecer mais visibilidade aos resultados das investigações no campo da educação; em particular, da história da educação.

Na trajetória de pesquisadora e de orientadora, muito tenho aprendido com meus orientados e orientandas, uma vez que venho pautando meu trabalho pelo compromisso mútuo na relação profissional entre orientador/orientando, na busca por fixar laços de parceria e de possibilitar a produção de artigos científicos, capítulos de livros, livros autorais e participações em eventos. Acredito ter dedicado boa parte de meu tempo, na pós-graduação, à formação de novos pesquisadores-professores. Porém, dado o acúmulo de outras atividades assumidas nessa caminhada na vida acadêmica, não tem sido possível trabalhar com mais alunos na iniciação científica.

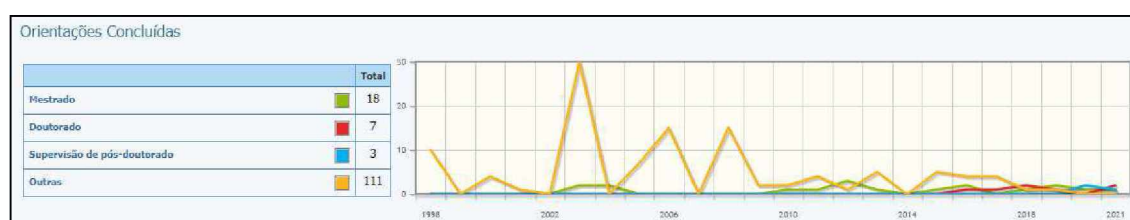


GRÁFICO 2. Capacidade de formação de pesquisadores, no período de 1998 a 2021

FONTE: currículo Lattes⁴⁴

Os quadros a seguir projetam meu trabalho de orientação acadêmica.

⁴⁴ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

QUADRO 10. Orientações de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, década 2010

ANO	DISCENTE	TÍTULO	ÁREA/INSTITUIÇÃO
2010	Sirlene Cristina de Souza	Grupo Escolar de Ibiá-MG (1932 a 1946): uma expressão estadual	Educação – PPGED/UFU
2011	Cláudia Oliveira Cury Vilela	Escola Noturna "Machado de Assis": primeira instituição municipal de ensino primário noturno na cidade de Ituiutaba-MG (1941-1960)	Educação – PPGED/UFU
2012	Sandra Maria de Oliveira	Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)	Educação – PPGED/UFU
2012	Marilsa Aparecida Alberto Assis de Souza	Grupo Escolar Minas Gerais: do decreto de criação (1927) à efetiva instalação (1944) no município de Uberaba-MG	Educação – PPGED/UFU
2012	Adilor Nery Souto	Do Público ao Privado: A Escola Santa Terezinha em Ibiá-MG (1940-1950)	Educação – PPGED/UFU
2013	Maria Aparecida Alves Silva	Gênese e desenvolvimento do Grupo Escolar César Bastos no cenário educacional de Rio Verde-GO (1947-1961)	Educação – PPGED/UFU
2015	Márcia Silva de Melo Villas Boas	Gênese do Grupo Escolar 13 de Maio (1962-1971)	Educação – PPGED/UFU
2016	Talita Costa Alves	A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais (1963-1974)	Educação – PPGED/UFU
2016	Luciene Terezinha de Souza Bezerra	Da sombra da Magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado (1956-1971)	Educação – PPGED/UFU
2019	Mileide Mateus dos Santos	O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha (1915-1930)	Educação – PPGED/UFU

FONTE: currículo Lattes⁴⁵ — elaboração: Brenda Dias Araújo

QUADRO 11. Orientações de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, década 2020

ANO	DISCENTE	TÍTULO	ÁREA/INSTITUIÇÃO
2020	Marina Baduy	Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação	Educação – PPGED/UFU
2021	Monalisa Lopes dos Santos Coelho	A presença do ideário católico na Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)	Educação – PPGED/UFU
2021	Palloma Victória Nunes e Silva	A Escola Doméstica de Brazópolis: para além das montanhas mineiras	Educação – PPGED/UFU
Em andamento	Brenda Maria Dias Araújo	A Escola Estadual de Ituiutaba e o êxodo campo-cidade (1966-74)	Educação – PPGED/UFU
Em andamento	Beatriz Aparecida Ribeiro da Silva	Escolarização pública em uma cidade com desenvolvimento econômico relevante: a gênese de um grupo escolar no interior de Minas Gerais (1965-1971)	Educação – PPGED/UFU

FONTE: currículo Lattes⁴⁶ — elaboração: Brenda Dias Araújo

⁴⁵ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

⁴⁶ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

QUADRO 12. Orientações de doutorado, anos 2020

ANO	DISCENTE	TÍTULO	ÁREA/INSTITUIÇÃO
2021	Ruth de Sousa Ferreira Silva	O Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia: um olhar para o processo de implementação à federalização, 1957 a 1978	Educação – PPGED/UFU
2021	Gabriela Marques de Sousa	Entre diamantes e cascalhos: a formação docente em Diamantina, 1878 a 1905	Educação – PPGED/UFU
Em andamento	Thaienn Paes Leme Alberto	HISTÓRIAS E TRAJETÓRIAS: de UnU à UFU. A construção de uma universidade pública	Educação – PPGED/UFU
Em andamento	Sirlene Cristina de Souza	Escola Normal São José de Ibiá (1937-1969): entre os cânones educativos e religiosos voltados para a feminização do magistério	Educação – PPGED/UFU
Em andamento	Maria Juliana Dias	A Escola de Educação Doméstica da Liga das Senhoras Católicas e a formação católico-assistencial, 1930-45	Educação – PPGED/UFU
Em andamento	Élida Cristina Silva Ferreira	Educação e desenvolvimento no Sul Goiano: reflexos da arrecadação tributária na expansão das instituições escolares do município de Itumbiara, 1964-84	Educação – PPGED/UFU
Em andamento	Palloma Victoria Nunes e Silva	Escolarização feminina na república: uma análise a partir de escolas domésticas em Minas Gerais e São Paulo (1922-1930)	Educação – PPGED/UFU

FONTE: currículo Lattes⁴⁷ — elaboração: Brenda Dias Araújo

QUADRO 13. Supervisões de pós-doutorado, década de 2020

ANO	DISCENTE	ÁREA/INSTITUIÇÃO
2020	Rogéria Moreira Rezende Isobe	Educação – PPGED/UFU
2020	Maria Zeneide Carneiro de Almeida	Educação – PPGED/UFU
2021	Nima Imaculada Spigolon	Educação – PPGED/UFU

FONTE: currículo Lattes⁴⁸ — elaboração: Brenda Dias Araújo

Participação em bancas de defesa

Outro contexto para o exercício do diálogo e da interação, no meio acadêmico, revela-se nos momentos de exame de qualificação e arguições de defesa, como no caso de dissertações e teses, dentre outros trabalhos. Considero que são, sobretudo, momentos de escuta, por as circunstâncias pressuporem a presença de pessoas com conhecimentos específicos sobre assuntos apresentados. Dessa forma, é preciso que se veja as bancas como um conjunto de leitores, com elevada capacidade para ler criticamente. Por isso, proporcionam pontos de vista e nuances que nos escapam, apontam caminhos mais

⁴⁷ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

⁴⁸ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

eficazes para rever problemas que entravam a pesquisa, ver pontos falhos e apontar propostas de solução.

Com efeito, as defesas constituem uma ágora. A defesa é um espaço de debate de ideias em prol da construção de uma compreensão crítica dos objetos de estudo em avaliação. Pelo debate, pelo confronto de nossas ideias com a compreensão que outros delas têm, podemos muito avançar em nosso desenvolvimento intelectual e no crescimento profissional.

Contudo, isso vale mesmo para a participação em bancas, na condição de ouvinte. Embora não se possa, necessariamente, interferir no debate, no momento em que ocorre, a escuta cumpre um papel importante na apreensão de elementos úteis à nossa formação. Mesmo como ouvintes, podemos estabelecer diálogo com os participantes da banca em momentos pós-defesa. É possível nos aproximarmos da banca e dos pós-graduandos cujos trabalhos são avaliados, para expor ideias e interesses, para fazer elogios e comentários sobre a compreensão; dentre outras finalidades.

PROJETOS DE PESQUISA

Em 2008, ano seguinte à minha entrada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tive meu primeiro projeto de pesquisa aprovado, pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais. Seria o começo bem-sucedido de uma iniciativa contínua de resultados profícuos. Apenas no terceiro projeto, encontrei obstáculos. Contudo, por meio dos pareceres das comissões de avaliação, pude aprimorar o projeto e posteriormente obter sua aprovação.

Projetos de pesquisa aprovados

O primeiro projeto de pesquisa para o qual consegui aprovação foi “Modernização e educação pública no interior do Brasil: estudo de caso no Triângulo Mineiro (1930-1950)”. O enfoque da pesquisa incidiu sobre a história dos grupos escolares durante a Primeira República. Sua difusão, a partir da década de 1930 no país, mas não no município de Ituiutaba, onde foi lento o processo de institucionalização da escola pública; da década de 1930 até meados dos anos 1950.

Os fins incluíram analisar e interpretar a manifestação da esfera política do município de Ituiutaba na esfera da educação, à luz de documentação oficial — atas da

Câmara Municipal, correspondências do Poder Público local com o Poder Público Legislativo, e relatos de professoras da época. Procurei contribuir com a história da educação em Ituiutaba, ressaltando o contexto e os paradigmas da ideologia republicana constituídos.

Meu segundo projeto aprovado foi “Escolarização pública na região de Ituiutaba--MG (1940-60) — a política educacional republicana do início do século XX”. A proposição teve intenção de continuar a história levantada no primeiro projeto. Assim, propus investigar a escolarização em escolas graduadas — grupos escolares. O projeto enfocou o tempo para a fundação do segundo grupo escolar, criado em 1947, e suas relações com o cultivo do arroz que levou à ascensão econômica do município; a ponto de que fosse chamado de “celeiro de Minas Gerais”.

Dessa forma, o projeto propôs uma pesquisa que objetivou analisar e interpretar, pelo viés da implementação dos grupos escolares, como ocorreu a escolarização no município — onde o aumento do analfabetismo, contraditoriamente, acompanhava o crescimento da economia — e investigar o predomínio de escolas particulares e confessionais até a década de 1940, assim como a expansão das escolas públicas a partir de 1950. O propósito foi apreender as reverberações da escolarização pública na região de Ituiutaba e como o processo, sociopoliticamente, repercutiu na população. Se essa escolarização pública, lenta e desarticulada com o campo econômico, resultou em carência de força de trabalho escolarizada; então elemento-chave na modernização do país.

Esse segundo projeto foi reapresentado, com mudanças. Propus construir uma compreensão da institucionalização da escola pública em Ituiutaba — abrangendo as áreas urbana e rural de seus distritos — para saber como reverberaram no espaço público e entender o predomínio da escola privada laica e confessional nos anos 1940-50. O eixo de investigação foram as contradições entre um desenvolvimento econômico ascendente e sua desarticulação com a situação educacional precária do município.

O terceiro projeto que apresentei à instituição de fomento — Conselho Nacional de Pesquisa — foi “Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais — 1909-1927”. A pesquisa situou-se na área de história da educação. De natureza interinstitucional, reuniu pesquisadores de três núcleos de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Fundamentos da Educação —

ligado à Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/Universidade Federal de Uberlândia; Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira — da UFU; e Projetos Globais e o Estranho, Situações Locais e o Diverso — da Universidade Federal de Santa Catarina.

Na pesquisa, propôs-se compreender as especificidades da implantação do ensino profissional para trabalhadores de Belo Horizonte, entre 1909 e 1927, sob iniciativa da União, via decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, e decreto-lei n.º 5.241, de 22 de agosto de 1927. O propósito foi dimensionar tal ensino em suas relações com educação, pobreza, política, marginalidade e trabalho na cidade projetada, no fim do século XIX (1897), para ser a capital mineira.

Para respaldar a investigação, foi analisado um conjunto de fontes diversificadas e referente às discussões políticas: discursos proferidos na Câmara de Vereadores, na Assembleia Legislativa, na Câmara dos Deputados e no Congresso Nacional; além de mensagens dos governos que tratam do ensino profissional. A expectativa de resultados incluiu a construção de uma compreensão mais sistemática e mais fundamentada de como foi a experiência mineira quanto às relações entre ensino profissional, pobreza, política, marginalidade e trabalho — quanto ao emprego da instrução, como instrumento do Estado, nas três primeiras décadas do século XX, em Belo Horizonte.

Na primeira submissão, o projeto não foi aprovado. Fiz mudanças e o submeti no ano seguinte. Mantive premissas e conteúdos iniciais, mas incluí temas novos para problematizar as relações entre subvenção estatal, liberdade de ensino, pobreza, menores abandonados, Igreja Católica e ensino profissional. A pesquisa enfocaria duas escolas religiosas de Brazópolis, subvencionadas pelo governo, para oferecer ensino profissional a quem tinha poucos recursos financeiros. Considerando a gênese e o funcionamento das escolas, a pesquisa objetivou delinear representações, tensões, disputas e lutas na educação nos anos 1920-30 e analisar a formação ofertada no contexto das relações entre profissionalização, subvenção de escola religiosa, liberdade de ensino, como projeto político de função social e de mercado de trabalho.

Argumentei que a nova versão do projeto incidia na história da educação profissional em Minas Gerais — sobretudo de mulheres —, com a premissa de que o ensino teria se alinhado em uma classe social: a de famílias sem recursos financeiros para arcar com escola particular, e cuja prole aprendeu um ofício. A pesquisa se

desdobraria em nome da construção de uma compreensão histórico-educacional de experiências de ensino profissional — feminino — em associação à pobreza, política e marginalidade.

Novamente, recusado. Contudo, dessa vez, os pareceres deram margem para eu entender qual era, de fato, a falha. É como se tivessem para mim apontado as lacunas. Com um olho em todos os pareceres negativos recebidos, refiz o projeto e o resubmeti, em 2021, auge da pandemia de covid-19. Confesso que a expectativa não era elevada, pelo contexto geral em que o país se encontrava... Mas, como acredito muito no argumento da pesquisa e no potencial de produtividade, isso me levou a perseverar, a esperar — diria Freire.

Com efeito, a última que morre é a esperança, quem espera sempre alcança, assim nos dizem os ditados — com certa licença poética. No primeiro semestre de 2022, veio a boa-nova. Eu havia conseguido o que não havia almejado. Visava apenas o financiamento sazonal para o projeto, e obtive o tipo de financiamento que se torna perene: a bolsa de Produtividade em Pesquisa.⁴⁹

⁴⁹ Avaliação que resultou na concessão da bolsa de Produtividade em Pesquisa: “Sou plenamente favorável à concessão da bolsa pelas razões que passo a elencar. A proponente tem uma larga e consistente trajetória acadêmica com substantiva produção bibliográfica sobre os temas de seu interesse: história das instituições educacionais, gênero, etnia e geração, memória e história da educação. Tem 49 artigos publicados em periódicos científicos desde 2000, sendo 18 deles nos últimos 5 anos. Destes, 5 foram veiculados em periódicos qualificados como A1 e A2. Há ainda 1 aprovado para a Revista Brasileira de História da Educação. Tem 5 livros autorais e 2 coletâneas das quais foi organizadora. Suas publicações incluem ainda 28 capítulos de livros. Desde 2008 desenvolveu pesquisas financiadas pelo MEC, CNPq, CAPES e FAPEMIG: Modernização e Educação Pública no interior do Brasil: estudo de caso no Triângulo Mineiro (1930-1960). Aprovado Edital 01/08 FAPEMIG; Escolarização pública na região de Ituiutaba/MG (1940/60) - Aprovado Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas; Escolarização pública no município de Ituiutaba/MG (1940-60) - APQ-01820-11; Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal: memória, história e cidadania; Os currículos da formação de professores nas Universidades Públicas em expansão no Triângulo Mineiro; Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais (1909-1927); e Políticas de Formação de Professores no Ensino Superior: democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e qualidade. A leitura de seu projeto permite observar sua capacidade de articulação de redes de pesquisadores de diferentes instituições para aprofundamento da temática que se propõe a investigar: as escolas profissionais femininas em Minas Gerais. Trata-se de um projeto que, apesar de excessivamente longo, está muito bem escrito e fundamentado, com objetivos claros e exequíveis, evidenciando uma trajetória de pesquisa em torno de tema ao qual a proponente vem se dedicando a partir de uma rede de pesquisadores da qual faz parte e que envolve universidades de diferentes regiões do país e de distintas tradições disciplinares, a saber: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Fundamentos da Educação ligado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira (UFU); grupo Projetos Globais e o Estranho, Situações Locais e o Diverso da Universidade Federal de Santa Catarina; Núcleo de Estudos e Pesquisa da História da Educação e Memória de Goiás (NEPHEM), formado em 2001 e vinculado à linha de pesquisa “estado, políticas e instituições educacionais” do programa de pós-graduação stricto sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE-EDU/PROPE) e à Rede de Pesquisa do Centro-Oeste (PUCGO/FAPEG). O estudo em questão

Momento único em minha vida. A coroação de uma aposta de 35 anos de atuação profissional, quando as condições de acesso à pesquisa acadêmica nem sempre foram favoráveis. Assim, na condição de primeira professora do curso de Pedagogia do Pontal a conquistar tal bolsa e a primeira mulher do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, devo dizer que não foi sem trabalho, sem entrega e sem vibração. Sobretudo, embora seja meu nome que se destaca, de modo algum fiz sozinha o trabalho que me levou a tanto. Pude contar com o apoio e o suporte de muita gente que deixou de cuidar de seus fazeres para dar atenção às minhas demandas. Em minhas limitações para retribuir, a cada pessoa, o que cada uma fez por mim, tenho claro que o modo de fazer isso é usar, da forma mais proveitosa possível, os benefícios da condição de pesquisadora produtiva do Ministério da Educação. Desejo que essa conquista possa inspirar outras mulheres a lutarem por seus espaços na pesquisa educacional.

A APRENDIZAGEM COMO VALOR

No processo de me inventar como professora e de chegar à condição de bolsista produtividade, devo frisar nomes de profissionais que comigo estiveram, desde que assumi meu cargo na UFU — algumas conheci antes — para reiterar minha gratidão: Prof. Dr. José Carlos Souza Araujo, UFU; Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, UFU; Prof. Dr. Sauloéber Társio de Souza, UFU; e Profa. Dra. Elizabeth Farias da Silva, UFSC.

Da contribuição e do diálogo dessas pessoas, emanou sempre a oportunidade de aprender. Com elas, pude penetrar nos meandros da produção de um docente universitário federal. As formas, os tempos, os modos, as práticas, as táticas, os instrumentos, as pessoas... sempre foram objetos de minha aprendizagem. Seu amparo foi vital para que eu conseguisse conceber um projeto de pesquisa competitivo, já em 2008.

tem aderência às áreas estratégicas e pretende preencher uma lacuna na historiografia da educação acerca de escolas profissionais femininas. Parte de estudos realizados por Cunha, Vidal, Schuller, Gondra, Chamon e Faria Filho para a discussão das categorias "trabalho, pobreza e marginalização em relação a concepções de ensino profissional veiculadas pelo discurso político, legal e jornalístico, que o projetava como solução para lidar com pobreza e vadiagem". O projeto parte de ampla revisão da literatura e de um robusto levantamento de fontes diversas e dispersas notadamente legislação e publicações na imprensa que permitirão interpretar as discussões, embates e consensos sobre o ensino profissional. A proponente tem inserção nacional expressiva. Participa de conselhos científicos de periódicos qualificados. Recebeu condecorações, a saber: Medalha de Honra pelos relevantes serviços prestado à Educação em Minas Gerais do Governador do Estado de Minas Gerais, Itamar Augusto Cautiero Franco (1999) e menção honrosa do Prêmio de Pesquisa Professor Warwick Estevam (2012).

Aprender com os outros

De lá para cá, aprendi a aprender com “os leitores” de meus escritos acadêmicos. Em primeiro lugar, aprendi com pareceristas de instituição de fomento e de revistas acadêmicas. Para aprender com os pareceristas, tive de aprender a vê-los, não como “censores”, mas como leitores críticos e com elevada autoridade conceitual; ver seus pareceres, não como “vetos”, mas como crítica fundamentada e justificada. Nos pareceres, estavam apontamentos sobre falhas a serem reparadas.

Também, tenho aprendido — e, por isso mesmo, recorrido — a profissionais da revisão de texto, desde a publicação de meu primeiro livro. Igualmente, passei a ver revisores como pessoas que leem meus textos como outros não lerão — palavra por palavra, frase por frase. Entendi que, quando um revisor diz que não entendeu meu original, devo reler o que escrevi, em vez de dizer “pode deixar assim, que é deste jeito”. Entendo que um revisor de textos é um leitor profissional, tanto quanto sou uma pesquisadora profissional. Logo, se o texto não passa pelo crivo desse profissional, pode ser que não passe pelo crivo do leitorado em geral.

Sobretudo, recorrer a tais serviços de revisão foi uma forma de ter mais segurança de que meus textos estavam em condições de serem publicados, de serem lidos por um público que vai avaliá-lo em alguma medida. Não por acaso, no parecer que aprovou a concessão de bolsa produtividade para mim, há um destaque à qualidade do texto do projeto: por um lado, disse que era muito extenso; mas ressaltou que “era bem escrito” e “fácil de ler”. Estou segura de que as revisões do texto do projeto, a cada submissão, asseguraram que a leitura fosse a mais fluente possível e o entendimento da proposta o mais claro possível.

O aprendizado com os pareceres, a contribuição de pares e a leitura de profissionais da escrita mostraram a condição inequívoca de um projeto de pesquisa: se exitoso, é porque foi fruto de trabalho coletivo — da discussão inicial, com colegas, de um argumento de pesquisa à revisão final. Comprovei, na prática, o resultado desse raciocínio. Já em 2008, consegui aprovar, na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, o projeto de pesquisa *Modernização e educação pública no interior do Brasil: estudo de caso no Triângulo Mineiro*; em 2011, foi a vez do projeto *Escolarização pública no município de Ituiutaba (1940-1960)*, no CNPq. Todos foram revisados com cuidado. Portanto, agradeço aos profissionais com quem posso contar.

PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

De início, apresentei projetos de pesquisa que coordenei com equipes — alunos, professores, técnicos. No entanto, ao longo de minha atuação na UFU, fiz parte de projetos coordenados por colegas. O quadro a seguir lista informações sobre essas atividades.

QUADRO 14. Participação em projetos coordenados por outros colegas

PERÍODO	TÍTULO	COORDENADOR	FINANC.
2008-2011	Educação Escolar e Imprensa (Ituiutaba - anos 1950-1985)	Sauloéber Társo de Souza	CNPq (Bolsa IC) / FAPEMIG (Auxílio financeiro + Bolsa IC)
2011-2013	Migrantes Nordestinos e Escolarização no Pontal do Triângulo Mineiro (décadas de 1980 a 1990)	Sauloéber Társo de Souza	FAPEMIG (Auxílio Financeiro - Pesquisador Mineiro + Bolsa IC)
2014-2016	Instituições Escolares no Pontal Mineiro: Espaços, Normas, Atores e Cotidiano (décadas de 1960 e 1970)	Sauloéber Társo de Souza	CNPq (Bolsa IC)
2020-Atual	Os 30 anos da Pesquisa Histórico Educativa no PPGED-UFU: Espectros da Historiografia Educacional Brasileira (1989- 2019)	Sauloéber Társo de Souza	CNPq (Bolsa IC)
2021-Atual	A educação na integração do negro na sociedade mineira pós-abolição (1891-1935)	Mário Borges Netto	FAPEMIG

FONTE: currículo Lattes⁵⁰ — elaboração: Brenda Dias Araújo

QUADRO 15. Participação em projetos de extensão coordenados por outros colegas

PERÍODO	TÍTULO	COORDENADOR	FINANC.
2018 – Atual	Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal: preservação da memória e da história regional	Dalva Maria de Oliveira Silva	Pró-reitoria de Extensão e Cultura – UFU
2012	Organização do Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal – CEPDOMP	Dalva Maria de Oliveira Silva	Ministério da Educação

FONTE: currículo Lattes⁵¹ — elaboração: Brenda Dias Araújo

PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE PESQUISA

Desde que entrei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, fiz parte do Núcleo de História e Historiografia da Educação — NEPHE. Do ponto de vista qualitativo, o interesse científico pelos temas Instituições Escolares,

⁵⁰ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

⁵¹ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

Educação Doméstica, Educação Confessional, dentre outros, resultou em desenvolvimento histórico de importantes orientações de dissertações de mestrado e de teses de doutorado.

Em 2007, eu era uma dentre os docentes com título de doutor. Assim, com o professor Sauloéber, como coordenador, e o professor Armindo, como vice-coordenador, ficamos responsáveis pela criação institucional do Núcleo de Estudos Históricos Educacionais junto à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação — PROPP. Posteriormente, o núcleo teve sua designação alterada para Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação — NEPE —, considerada mais adequada, pelo grupo de docentes, por possibilitar maior abrangência na área educacional. Assim, o NEPE foi criado, paralelamente, ao início das atividades da graduação do Campus do Pontal.

Constituímos o núcleo com um grupo de professores bastante restrito e duas linhas de pesquisa: a) Memória e História da Educação e b) Educação, Gênero, Etnia e Políticas Públicas. Posteriormente, com a chegada de novos professores, criamos as linhas c) Pensamento Pedagógico Educacional e d) Psicologia e Ensino Superior. Desde 2021, divido a coordenação com o professor Mário Neto, como vice-coordenador.

Outro grupo de pesquisa de que participo é coordenado pela professora doutora Elizabeth Farias da Silva, *Projetos globais e o estranho. Situações locais e o diverso*, na Universidade Federal de Santa Catarina.

FIGURA 67. Quadro de nomes e instituições de grupo de estudos partilhados, 2022

Grupos de pesquisa em que atua			
Nome do grupo	Instituição	Perfil	Ações
Projetos globais e o estranho. Situações locais e o diverso	UFSC	Pesquisador	
GEPEDE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação	UFU	Pesquisador	
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	UFU	Pesquisador	
Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas - GEPPPE	UFU	Pesquisador	
Psicoterapias Existenciais e Humanistas	UFMA	Pesquisador	

FONTE: currículo Lattes⁵²

⁵² CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

FIGURA 68. Núcleo de estudos e pesquisas em fundamentos da educação

Grupo de pesquisa

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4805153515707777

Identificação



Situação do grupo: Certificado

Ano de formação: 2007

Data da Situação: 03/04/2014 15:27

Data do último envio: 22/10/2021 17:49

Lider(es) do grupo: Sauloéber Tarsio de Souza
Betania de Oliveira Laterza Ribeiro

Área predominante: Ciências Humanas; Educação

Instituição do grupo: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Unidade:

Repercussões

Repercussões dos trabalhos do grupo

-O objetivo central do grupo vincula-se às questões de ordem educacional. Elegemos como objetos de pesquisa os processos educativos, seus atores, as instituições escolares, as práticas e idéias pedagógicas desenvolvidas não apenas no seu interior mas também junto aos grupos relacionados a educação de minorias. -Estabelecer diálogo interinstitucional entre os membros das universidades aqui reunidas buscando a implantação e consolidação da pesquisa na Universidade Federal de Uberlândia (Campus do Pontal - com reuniões agendadas mensalmente). -Incentivar a pesquisa em Educação nas cidades localizadas no pontal do Triângulo Mineiro, traçando paralelos com outras regiões do país. -Parceria com o núcleo de pesquisa em História e Historiografia da Educação da UFU/Uberlândia.

Participação em redes de pesquisa

Rede de pesquisa	Website/Blog
Nenhum registro adicionado	

Linhas de pesquisa

Nome da linha de pesquisa	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Pesquisadores	Ações
Educação, Gênero, Etnia e Políticas Públicas	0	3	
Memória e História da Educação	20	7	
Pensamento Pedagógico e Educacional	0	10	
Psicologia e Ensino Superior	0	3	

Continuação da FIGURA 68....

Recursos humanos

Pesquisadores	Titulação máxima	Data inclusão
Armindo Quilici Neto	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Betania de Oliveira Laterza Ribeiro	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Claudio Gonçalves Prado	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Eduardo de Freitas Bernardes	Doutorado	22/10/2021
Elizabeth Farias da Silva	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Fernando Silva Paula	Doutorado	09/07/2020
Jose Carlos Souza Araujo	Doutorado	16/04/2021
Lilian Calça da Silva	Mestrado	Anterior a abril de 2014
Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Mario Borges Netto	Doutorado	09/07/2020
Marli Auxiliadora da Silva	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Mauro Machado Vieira	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Nilce da Silva	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Sauloéber Tarsio de Souza	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Sônia Aparecida Siquelli	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Valéria Moreira Rezende	Doutorado	Anterior a abril de 2014
Vânia Aparecida Martins Bernardes	Doutorado	Anterior a abril de 2014

Projetos coordenados com grupos de pesquisa

QUADRO 16. Projetos coordenados com grupos de pesquisa

EDITAL	PROCESSO	TÍTULO	ANO DE INÍCIO	AGÊNCIA DE FOMENTO	OBS.
N. 1/2008 — Demanda Universal	APQ-00892-08	Modernização e Educação Pública no Interior do Brasil: Estudo de caso no Triângulo Mineiro (1930-1950)	2008	FAPEMIG	
MCT/CNPq/MEC/CAPES n. 2/2010	400731/2010-0	Escolarização pública na região de Ituiutaba-MG (1940-60)	2010	CNPq	
N. 1/2011 — Demanda Universal	APQ-01820-11	Escolarização pública no município de Ituiutaba-MG (1940-60)	2011	FAPEMIG	
Universal 1/2016	408763/2016-7	Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais (1909-1927)	2016	CNPq	Prorrogação 1.º/8/2020 a 31/7/2021
N. 1/2016 — Demanda Universal	APQ-01303-16	Educação, pobreza, política e marginalização: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais (1909-1927)	2016	FAPEMIG	
N. 4/2021 — Bolsas de Produtividade em Pesquisa	317625/2021-7	Educação, política e pobreza: a formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais (1909-1927)	2022	CNPq	

FONTE: dados de acervo pessoal — elaboração: Brenda Dias Duarte

FIGURA 69. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação

Grupo de pesquisa

GEPEDHE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7834910070264562

Identificação



Situação do grupo: Certificado - Não-atualizado há mais de 12 meses

Ano de formação: 2008

Data da Situação: 30/04/2022 00:02

Data do último envio: 29/04/2021 20:24

Líder(es) do grupo: Décio Gatti Júnior
Carlos Roberto da Silva Monarcha

Área predominante: Ciências Humanas; Educação

Instituição do grupo: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Unidade: Faculdade de Educação

Repercussões

[Repercussões dos trabalhos do grupo](#)

Estudos e pesquisas sobre lugares, tempos, circulação de saberes e métodos de pesquisa e de ensino da disciplina História da Educação; Catalogação, leitura, análise e discussão de bibliografia sobre a temática da disciplina História da Educação; Levantamento, catalogação e digitalização de programas de ensino da disciplina História da Educação; Construção de roteiros, efetivação, transcrição, regulamentação e análise dos depoimentos de pesquisadores e de professores da disciplina História da Educação; Análise sistemática dos processos de construção de memória histórico-educacional sobre o ensino da disciplina História da Educação, com geração de estudos e pesquisas de caráter monográfico; Veiculação dos resultados da investigação em forma de trabalhos completos em congressos, artigos, capítulos de livro e livros em periódicos e em editoras afetas a História da Educação; Formação de pesquisadores em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado com interesse na temática da disciplina História da Educação.

[Participação em redes de pesquisa](#)

Linhas de pesquisa

Nome da linha de pesquisa	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Pesquisadores	Ações
História do Ensino de História da Educação	4	10	
História e Historiografia da Educação	0	5	

Continuação da FIGURA 69...

Recursos humanos			
Pesquisadores	Titulação máxima	Data inclusão	Ações
Ana Laura Godinho Lima	Doutorado	07/06/2020	 
Betania de Oliveira Laterza Ribeiro	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Carlos Roberto da Silva Monarcha	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Décio Gatti Júnior	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Geraldo Gonçalves de Lima	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Jose Carlos Souza Araujo	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Marta Maria de Araújo	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Rosângela Maria Castro Guimarães	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Sauloêber Tarsio de Souza	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Vivian Batista da Silva	Doutorado	07/06/2020	 











Colaboradores estrangeiros	Pais	Data inclusão	Ações
Antônio Gomes Alves Ferreira	REPUBLICA PORTUGUESA	21/08/2017	 
Joaquim Antônio de Sousa Pintassilgo	REPUBLICA PORTUGUESA	17/10/2016	 
Luis Alberto Marques Alves	REPUBLICA PORTUGUESA	21/08/2017	 
Maria João Mogarro	REPUBLICA PORTUGUESA	17/10/2016	 
Maria Teresa Carrasco Salvador Gonçalves Santos	REPUBLICA PORTUGUESA	21/08/2017	 


FIGURA 70. Projetos globais e o estranho. Situações locais e o diverso

Grupo de pesquisa

Projetos globais e o estranho. Situações locais e o diverso

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5426607051561581

Identificação



Situação do grupo: Certificado

Ano de formação: 2009

Data da Situação: 21/02/2014 20:59

Data do último envio: 10/05/2021 11:15

Líder(es) do grupo: Elizabeth Farias da Silva
Adriane Nopes

Área predominante: Ciências Humanas; Sociologia

Instituição do grupo: Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Unidade: Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Repercussões

Repercussões dos trabalhos do grupo

Participação dos e das componentes do grupo em encontros nacionais, locais e internacionais.

Participação em redes de pesquisa

Rede de pesquisa	Website/Blog
Nenhum registro adicionado	

Linhas de pesquisa

Nome da linha de pesquisa	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Pesquisadores	Ações
Cultura, Educação, Gênero, Gerações e Etnias	3	5	
educação e memória	0	2	
Educação e Modernização	0	2	
Educação, gênero e cultura científica	2	2	

Continuação da FIGURA 70


















Recursos humanos			
Pesquisadores	Titulação máxima	Data inclusão	Ações
Adriane Nopes	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Betania de Oliveira Laterza Ribeiro	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Carlos Eduardo Bao	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Elaine Lima da Silva	Mestrado	Anterior a abril de 2014	 
Elizabeth Farias da Silva	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Fagner Carniel	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Isabella Drummond Oliveira Laterza Alves	Mestrado	31/10/2019	 
Mamadu Djaló	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Natália de Oliveira de Lima	Graduação	Anterior a abril de 2014	 

FIGURA 71. Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas – GEPPPOE

Grupo de pesquisa

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas - GEPPPOE

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0179100617270007

Identificação

Situação do grupo: Certificado - Não-atualizado há mais de 12 meses

Ano de formação: 2010

Data da Situação: 15/04/2022 00:01

Data do último envio: 14/04/2021 10:13

Lider(es) do grupo: Valéria Moreira Rezende

Klivia de Cassia Silva Nunes

Área predominante: Ciências Humanas: Educação

Instituição do grupo: Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Unidade:

Repercussões

Repercussões dos trabalhos do grupo

O GEPPPOE objetiva contribuir para o adensamento de estudos e pesquisas no campo das políticas educacionais conectados, em grande escala, às reformas do sistema educacional em âmbito local, regional ou nacional, mediante articulações com processos vinculados a regulação transnacional. Desse modo, os integrantes do grupo pretendem desenvolver análises e pesquisas acerca das novas configurações do Estado na contemporaneidade e seus efeitos no âmbito educacional/escolar, com ênfase na gestão, formação e trabalho docente, avaliação e práticas educativas.

Participação em redes de pesquisa

Rede de pesquisa	Website/Blog
Nenhum registro adicionado	

Linhas de pesquisa

Nome da linha de pesquisa	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Pesquisadores	Ações
Políticas Educacionais para a Educação Básica	8	13	

Continuação da FIGURA 71

Recursos humanos			
Pesquisadores	Titulação máxima	Data inclusão	Ações
Ademar Alves dos Santos	Doutorado	05/02/2021	 
Ana Rúbia Muniz dos Santos Pereira	Mestrado	14/11/2015	 
Betania de Oliveira Laterza Ribeiro	Doutorado	12/11/2017	 
Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Klivia de Cassia Silva Nunes	Doutorado	11/07/2019	 
Lara Ribeiro Franco	Mestrado Profissional	14/11/2015	 
Lucia de Fatima Valente	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 
Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira	Doutorado	06/12/2014	 
Minêia Cristina Franco	Mestrado	14/11/2015	 
Raquel Aparecida Souza	Doutorado	17/09/2019	 
Rodrigo de Andrade Sá Santos	Mestrado	05/02/2021	 
Rogênia Moreira Rezende Isobe	Doutorado	01/04/2016	 
Valéria Moreira Rezende	Doutorado	Anterior a abril de 2014	 

PRODUÇÃO ACADÊMICO-INTELLECTUAL

Considerando ser fundamental manter os dados atualizados na CAPES, para avaliação de programas de pós-graduação stricto sensu, compartilho minha experiência de contribuir com a secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação — PPGED —, em Uberlândia, na organização da coleta dos dados dos docentes para encaminhamento, quadrienalmente, à Plataforma Sucupira — Banco de Metadados da CAPES. Para isso, nos primeiros anos de cada quadriênio, organizo um quadro, baseando-me naqueles encontrados na plataforma Lattes, e vou preenchendo durante os quatro anos.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PLATAFORMA SUCUPIRA

QUADRO 17. Organização do trabalho docente na pós-graduação

	Qtde.	
Participação em Congressos Internacionais		
Artigos completos publicados em periódicos		Nome da Revista – QualisX
Livros publicados/organizados ou edições		
Capítulos de livros publicados		
Trabalhos completos publicados em anais de congressos		
Resumos publicados em anais de congressos		
Assessoria e Consultoria		
Coordenações Gestão		
Trabalhos Técnicos		
Demais tipos de produção técnica		
Participação em eventos, congressos, exposições e feiras		
Organização de eventos, congressos, exposições e feiras		
Orientações e supervisões concluídas		Dissertação de mestrado
		Tese de doutorado
		Iniciação científica
		Trabalho de conclusão de curso de graduação
Orientações e supervisões em andamento		Dissertação de mestrado
		Tese de doutorado
		Pós-doutorado
Membro de corpo editorial		
Grupo de Pesquisa		

FONTE: dados da plataforma Sucupira — elaboração: Brenda Dias Araújo



GRÁFICO 3. Produção Bibliográfica de 1983-2021
 FONTE: currículo Lattes⁵³

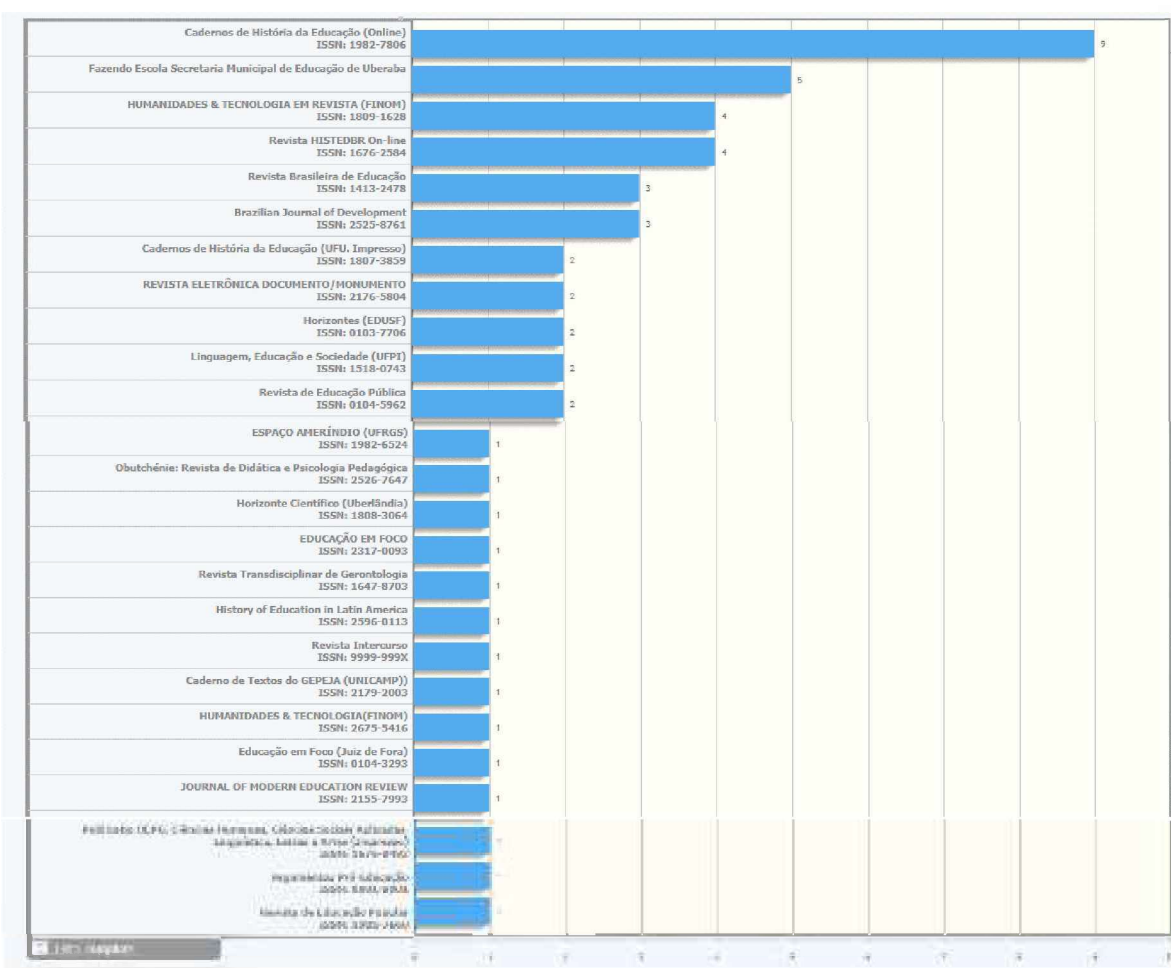


GRÁFICO 4. Artigos publicados
 FONTE: currículo Lattes⁵⁴

⁵³ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

⁵⁴ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

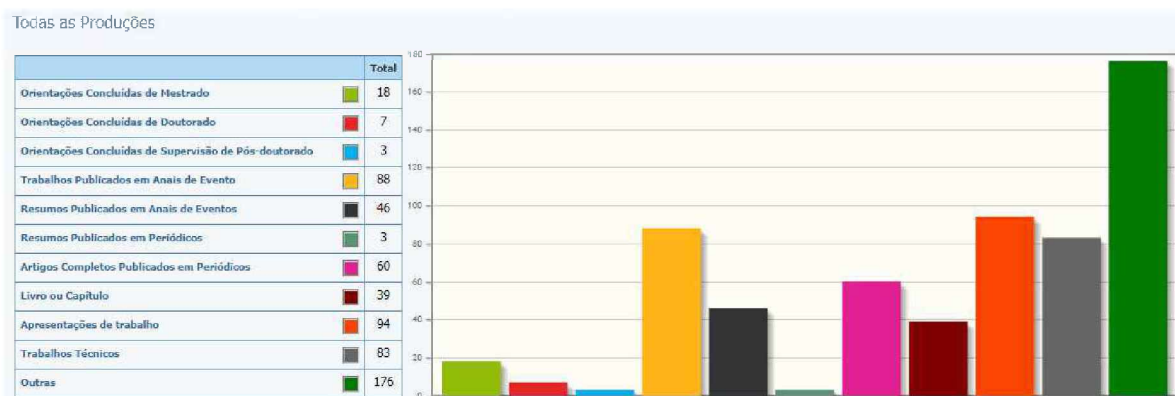


GRÁFICO 5. Produção bibliográfica e técnica
 FONTE: currículo Lattes⁵⁵

A partir das trocas de experiências e da realização das pesquisas, consegui promover um conjunto de investigações, cuja finalidade está voltada para os eixos: instituições escolares, ensino profissional feminino, escola doméstica, ensino confessional. Nesse sentido, busquei confrontar as realidades presentes nesses espaços, mas com o cuidado de estabelecer parâmetros que permitam identificar linhas de comparação e avançar em interpretações que possam contribuir para mais compreensão do processo de formação da educação pública brasileira, nos séculos XIX e XX.

CONFERÊNCIAS, DISCURSOS, FALAS E PALESTRAS

Além da docência, da gestão e da pesquisa, foi preciso abraçar a organização de eventos acadêmicos, como seara de trabalho em que pude aprender muito com o professor Décio Gatti. Intenso aprendizado, durante o tempo em que foi nosso coordenador — por um bom tempo, aliás. Sua contribuição foi importante, por exemplo, nos eventos dos congressos de pesquisa e de ensino de história da educação em Minas Gerais e em Anpedinha, no Centro-Oeste. Havia um revezamento para indicação de um membro de nossa linha de pesquisa para compor mesa; o que sempre possibilitou a inovação da pesquisa e a participação de todos.

Nos anos 2020-22, a pandemia de covid-19 — causa da morte de quase setecentas mil pessoas, em grande medida, por negligência do governo brasileiro — obrigou a comunidade escolar, em sentido lato, a se adaptar ao processo de ensino e de aprendizagem fora da sala de aula. Nesse sentido, uma das vertentes da ação foram

⁵⁵ CNPq <http://lattes.cnpq.br/6186135872782431>. Acesso em: 3 maio 2022.

palestras, simpósios, colóquios e outros, por meio virtual. Em quase dois anos, participei de vários eventos, inclusive fora do meio universitário da UFU. Em especial, o assunto da pandemia permeou o conteúdo das atividades. Recordo dois casos que parecem exemplares.

Um deles se refere a uma palestra sobre a gripe espanhola. O tema me deu azo para voltar à minha primeira pesquisa em história da educação, quando levantei materiais sobre o Grupo Escolar de Villa Platina, depois João Pinheiro. Na documentação, havia menções à pandemia em Ituiutaba, em 1918, e seus efeitos nas escolas. Encontrei fontes, informando que a professora Alzina Vilela havia tomado uma providência. Após o fechamento das escolas e as medidas de isolamento, passou a lecionar para os alunos em sua casa e de forma alternada. Como se antecipasse o futuro, ela fez o que os professores fizeram em 2020 e 2021: levaram os alunos para sala de sua casa, ainda que virtualmente.

Outro caso foi minha fala em homenagem ao saudoso professor Sanfelice. Replico a seguir partes dela.

Mais do que a ternura com que o Sanfelice se referia à sua família, sempre chamava minha atenção o seu estado de espírito nessas horas em que falava dos familiares. Era o estado de espírito da felicidade. Assim, eu penso que uma lição importante deixada para nós pelo Sanfelice como pessoa é a de que temos de cuidar e executar nossos afazeres com um desejo de felicidade. Ou seja, devemos vislumbrar um fazer que possa ser sempre uma fonte da nossa felicidade. E é curioso, porque, quando estava pensando no que falar neste fechamento e me ocorreu a ideia de tentar escrever sobre o lado mais pessoal do Sanfelice, eu notei que essa ideia de felicidade está contida no próprio nome dele. Bom, como sabemos, a palavra san e a palavra felice são encontradas na língua italiana — com uma pronúncia diferente, é claro. E, traduzidas para o português, san pode ter o sentido de são — o são de santo — e felice pode ter o sentido de feliz. Portanto, no nome Sanfelice, nos teríamos o sentido de um “são feliz”, um “santo da felicidade”, um ser feliz! Um ser feliz! Que, INFELIZMENTE, partiu antes que muitos de nós pudéssemos aprender ainda mais com ele. Entretanto, vai-se o homem; fica a obra, para que a gente possa — como disse Machado de Assis — ler, reler e tresler! Fica a obra do Sanfelice, como um guia para insistirmos na luta que O HOMEM Sanfelice encampou em nome da educação. Na luta que ele lutou mediante uma práxis social admirável, sempre voltada à igualdade social numa sociedade tão pouco igualitária como a brasileira.

CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO: O PÓS-DOCTORADO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Eu me vi, efetivamente, incluída em uma linha de pesquisa de produção intensa na área da história da educação. No entanto, a rigor, não tive formação específica. Assim, foi preciso buscar formação extra, nesse campo, para ampliar meu repertório formativo, como docente da pós-graduação que lida com orientandos com intenções de fazer pesquisa histórica. Procurei suprir a carência da formação *formal* com outro pós-doutorado, dessa vez em Educação. Desenvolvido na Universidade de Uberaba, resultou na publicação — em coautoria com o professor José Carlos Souza Araujo, supervisor do projeto de pós-doutorado — do livro “*Na luta pela vida, úteis a si e à pátria*”: *Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte (1919-1947)*, pela editora da Universidade Federal de Uberlândia, em 2021.⁵⁶

O livro foi um dos primeiros produtos derivados de meu terceiro projeto de pesquisa, submetido ao Conselho Nacional de Pesquisa. Antes mesmo de ter uma aprovação, já estava desenvolvendo a pesquisa, sem financiamento. Hoje, penso que a insistência na produção tenha feito diferença na aprovação de meu perfil para ser pesquisadora bolsista de produtividade em pesquisa.

No processo da pesquisa subjacente ao livro, aos poucos, impôs-se a constatação de carência de estudos sobre ensino profissional feminino. Uma medida pode ser o volume de estudos acadêmicos afins a tal tema. O levantamento feito em 2017, mediante consulta *on-line* ao acervo de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, resultou em 76 trabalhos com alguma pertinência — aparente no título — ao tema, no livro, enfocado. A busca restringiu-se ao recorte temporal 1875-2017.

Nesse sentido, como estudo de natureza acadêmica, o livro faz circular contribuição para suprir a demanda por estudos — histórico-educacionais — sobre o ensino profissional e suas instâncias no país; e, também, para instigar e para oferecer subsídios aos interessados nessa vertente do conhecimento histórico-educacional, que é o ensino profissional para mulheres.

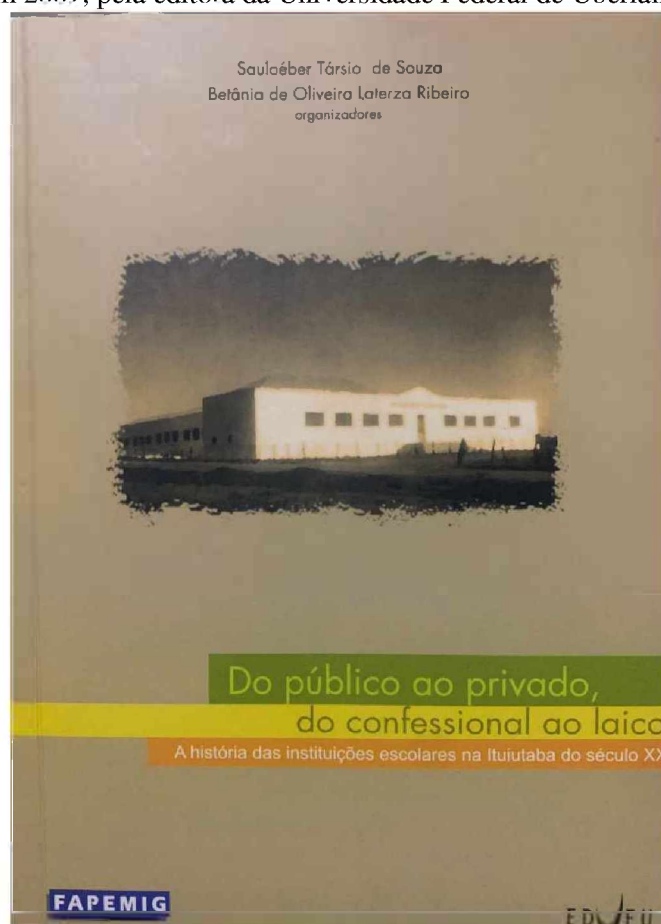
⁵⁶ Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-006-8>,

Livros: coautoria e organização

Na trajetória de uma professora, há saberes que se tornam presentes: ler e escrever são absolutos. Cultivei a leitura e a escrita na formação, mas sem que comprometessem minha dedicação à prática docente. Escrever, para mim, sempre foi fonte de prazer, mesmo com as exigências do processo. Lembro-me dos diários de quando era jovem. Eu os preenchia de emoções vívidas, sempre preocupada com a forma da escrita.

Nesse sentido, quando publiquei meu primeiro livro, em meados da década de 1990, foi uma realização pessoal muito forte, especialmente, porque não fora planejado e atraiu, para mim, atenções de muita gente. Outros livros vieram, sobretudo em parceria com meus pares na Faculdade de Educação da UFU. As figuras a seguir reproduzem as capas das obras em ordem cronológica

FIGURA 72. Livro organizado com Sauloéber Tárσιο de Souza, publicado, em 2009, pela editora da Universidade Federal de Uberlândia



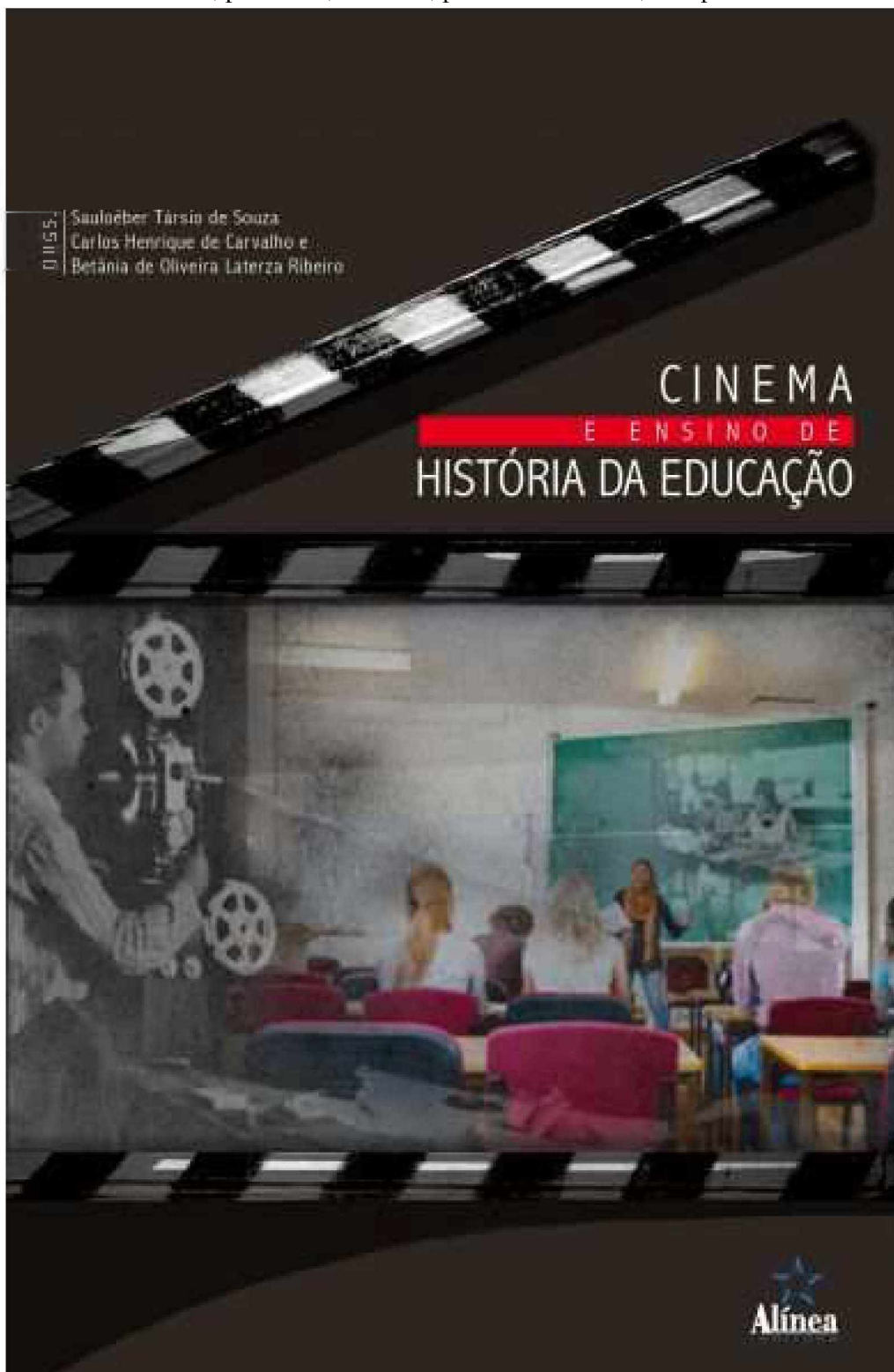
FONTE: acervo pessoal

FIGURA 73. Livro organizado com Sauloéber Tárσιο de Souza e José Carlos de Souza Araujo, publicado, em 2012, pela editora Alínea, Campinas-SP



FONTE: acervo pessoal

FIGURA 74. Livro organizado com Sauloéber Tárσιο de Souza e Carlos Henrique de Carvalho, publicado, em 2013, pela editora Alínea, Campinas-SP



FONTE: acervo pessoal

FIGURA 75. Livro organizado com Sauloéber Társo de Souza e Dalva Maria de Oliveira Silva, publicado, em 2018, pela editora da Universidade Federal de Uberlândia



FONTE: website EDUFU⁵⁷

Este livro enche-me de orgulho. A possibilidade de tê-lo organizado trouxe-me um senso de retribuição. Como se lê em texto de orelha,

O livro faz referência a relevantes acontecimentos políticos e históricos da cidade de Ituiutaba/MG, fruto de longas pesquisas em arquivos, traz também acontecimentos pitorescos do cotidiano, anedotas, quadras e versos que o autor não considerava de somenos importância, pois tinha consciência que também são primordiais para se conhecer, no âmago, a história e a cultura de um povo e de um lugar. Seu estilo nos brinda com uma redação clara que expõe com naturalidade a sua sabedoria e a sabedoria vigente no período abordado, com frases simples, palavreado popular, por vezes rebuscado, mas repleto de profundo conhecimento sobre uma época, transportando o leitor para o tempo do Cel. Pio Augusto Goulart Brum, por quem o autor nutria admiração. É uma obra que merece e precisa ser lida por todos que desejam conhecer a história do lugar em que nasceram ou no qual residem, ou em que estão somente de passagem. Para os estudantes em processo de formação e os professores formadores é uma leitura primordial, razão pela qual levou Hélio Benício de Paiva a destinar parte considerável do seu tempo de vida pesquisando, ouvindo os contadores de histórias e estórias e escrevendo estas páginas.

⁵⁷ Cf. <http://www.edufu.ufu.br/catalogo/livros/memorias-historias-e-cronicas-tijucanas> Acesso em: jul. 2022.

Hélio Benício teve papel importante na história da educação, como agente. Graças à sua interlocução com o secretário de estado de educação de Minas Gerais, em meados dos anos 1940, contribuiu para viabilizar a criação do segundo grupo escolar de Ituiutaba. Memorialista importante para se rever o passado da cidade. Seu acervo e as entrevistas que concedeu foram fontes centrais para minha escrita da história da educação em Ituiutaba.

Em certo sentido, posso dizer que me vejo neste memorial, como alguém a continuar o que ele se propôs a fazer em relação à sua cidade. Tanto quanto ele, sou nascida e criada em Ituiutaba e nela permaneço, inscrevendo, nos registros materiais de minha existência, a condição de sujeito histórico. Assim, meu memorial pode servir a uma futura escrita da história da educação do município, do tempo nele presente — tal qual me servi das memórias de Hélio Benício para me ajudaram a escrever uma história da educação da qual ele foi partícipe direto.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Dada minha formação pedagógica fundada em Paulo Freire, seria quase lógico que me envolvesse, de algum modo, em relações entre escola e comunidade. Nos tempos de docência na educação básica e na superior — na Fundação Educacional de Ituiutaba/Universidade do Estado de Minas Gerais —, envolvi-me com projetos em que alunos trabalhariam e discutiriam temas como, juventude, uso de drogas, violência, prostituição, velhice, família, infância, sofrimento.

Elaborei um projeto para participação de alunos, aos domingos no Sanatório Espírita José Dias Machado e Casa dos Velhos Bezerra de Menezes, com palestras por profissionais da saúde. Não somente nas salas de aula, desenvolvia meu trabalho, mas ainda sob árvores e nas quadras esportivas, na escola. De algum modo, penso que foram ações de extensão universitária, contudo, a rigor, não enquadráveis em projetos. Tratavam-se de iniciativas extensionistas afins à prática docente.

Nesse meio-tempo, estabeleci contatos e aproximações com academias de cultura, tais como, Academia de Letras, Artes e Música de Ituiutaba — ALAMI — e a Associação Cultural, Literária e Educacional Mãos e Olhares Diferentes — ACLEMOD —, de Quirinópolis-GO.

Recebi, com imensa gratidão a honra do convite para ocupar a cadeira 23, cujo patrono é meu pai, Germano Laterza, na Academia de Letras, Artes e Músicas de Ituiutaba. A ALAMI é uma importante academia, fundada na cidade de Ituiutaba, em 5

de agosto de 1996. Tem como finalidade a cultura da língua portuguesa, das artes e da música, especialmente em Ituiutaba e no Triângulo Mineiro, como também no território continental do Brasil. Visa, ainda, ao estudo da cultura, como um todo, incentivando o desenvolvimento cultural, a união dos intelectuais, dos artistas das Artes Plásticas e da Música, procurando levar à comunidade o fruto de seus trabalhos.

FIGURA 76. Colegas da ALAMI e eu, na posse de novos acadêmicos, em 19 de setembro de 2019.



FONTE: Alami⁵⁸

Participo, ativamente, das ações literárias da ALAMI, ou em que é parceira, como por exemplo, a etapa em Ituiutaba do Encontro Literário do Cerrado — ELICER — uma viagem literária por Minas Gerais, ocorrida de 2 e 7 de maio de 2022. O evento compôs--se de feira de livros, contação de histórias, sessões de filmes, teatro, música, dança, bate-papo com escritores e escritoras do Brasil e de outros países que falam a língua portuguesa, atividades de formação com a visitação de escolas da cidade e da região, mesas virtuais internacionais, dentre outras ações.

⁵⁸ Disponível em https://alami.org.br/images/galeria_fotos/424764820.jpg Acesso em 5 de jun. 2022.

FIGURA 77. Sessão de autógrafa em livros lançados pela ALAMI, 2022.



À direita, sou a primeira.

FONTE: acervo pessoal

Outro honroso convite foi para ocupar a cadeira de n.º 3, cujo patrono é o educador e escritor Paulo Freire, na Associação Cultural, Literária e Educacional Mãos e Olhares Diferentes — ACLEMOD —, de Quirinópolis-GO. Da mesma forma, participo, ativamente, desde que ocupei essa importante cadeira. Em janeiro de 2022, na II Bienal Regional do Livro da ACLEMOD, ministrei palestra intitulada “A representação do feminino em Clarice Lispector”. Compus a mesa — ao lado do professor Agostinho de Almeida Moreira — mediada pelo professor Anderson Braga do Carmo.

FIGURA 78. Registro da 2.^a Bienal Regional do Livro da ACLEMOD, Quirinópolis-GO, 2022.



FONTE: acervo pessoal

Ações de extensão na UFU

Desde o início da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, destaca-se minha atuação na extensão universitária. Assim, apresento alguns projetos voltados à extensão.

QUADRO 18. Atividades de extensão na graduação em Pedagogia, campus do Pontal, anos 2010

ANO	TIPO	TÍTULO	ATUAÇÃO
2010	Programa	Programa Conexões de Saberes/UFU: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”	Coordenadora de ação/subprojeto
2011	Evento	Comemoração Dia Mundial da Saúde no Pontal - Simpósio: Viver: a impressionante experiência dos humanos	Participação
2012	Projeto	I Colóquio Internacional sobre Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos	Comissão organizadora
2012	Evento	Seminário Proex na Semana de Inauguração do Campus do Pontal e Recepção dos calouros	Evento
2012	Evento	Os jornais e a fonte oral na pesquisa histórico-educativa do Pontal Mineiro	Ministrante da Oficina Os jornais e a fonte oral na pesquisa histórico-educativa do Pontal Mineiro
2012	Programa	Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — RENAFOR II	Ministrante do Minicurso <i>Projetos Interdisciplinares</i> ; Orientadora de projetos
2012	Evento	III Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola	Comissão Científica
2012	Evento	I SEPEES — Seminário de Prática Educativa e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia: resignificando o olhar sobre a escola - Apresentação de trabalhos	Comissão Científica
2013	Projeto	VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente	Coordenadora de sessão
2013	Evento	II Seminário de Prática Educativa do curso de Matemática — SEPEMAT	Ministrante da Palestra <i>Formação Inicial de Professores: desafios e perspectivas</i>
2013	Projeto	IV Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola	Comissão científica
2014	Projeto	Colóquio Internacional "A produção do Conhecimento em Educação: Balanços e Perspectivas"	Sub-coordenadora da Comissão Organizadora
2014	Evento	Encontro dos Núcleos Docentes Estruturantes da Universidade Federal de Uberlândia	Participação
2014	Evento	VII Ciclo de Seminário do Curso de Matemática	Avaliadora da atividade de extensão
2015	Programa	Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal: memória, história e cidadania	Colaboradora da atividade de extensão
2015	Evento	III SEPPES — Seminário de Prática Educativa e Estágio Supervisionado e I Seminário do Pibid Pedagogia e Interdisciplinaridade: Relação universidade-escola: aproximações e diálogos	Coordenadora e membro da comissão organizadora e científica
2015	Evento	IV Seminário de Integração Pibid Pedagogia: Oficina de Contação de histórias	Coordenadora e comissão organizadora
2018	Projeto	Cinema e Infância: a educação do olhar	Ministrante da Palestra, <i>Infâncias: olhares que se entrecruzam</i>
2018	Projeto	Centro de Pesquisa, Documentação e Memória do Pontal: preservação da memória e da história regional	Colaboradora da atividade de extensão

Continua

FONTE: acervo pessoal — documentos disponíveis no sistema de extensão/SIEX

Continuação do QUADRO 18

ANO	TIPO	TÍTULO	ATUAÇÃO
2018	Projeto	VI SEMINÁRIO DE PRÁTICA EDUCATIVA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Estado, políticas públicas, educação: projetos em disputa	Comissão científica
2018	Curso/oficina	9.º SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE	Comissão científica
2019	Projeto	XII ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO — EIFORPECS: "O QUE ELA QUER DA GENTE É CORAGEM"	Participação e apresentação de trabalho
2019	Projeto	XI Seminário Nacional do HISTEDBR, IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI; I Seminário Internacional do HISTEDBR	Participação e apresentação de trabalho
2020	Projeto	FACED Presente — Encontros formativos on-line	Participação
2020	Projeto	VIII SEPEES — SEMINÁRIO DE PRÁTICA EDUCATIVA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Em defesa da educação pública: desafios e perspectivas contemporâneas	Comissão científica
2020	Projeto	Centenário Freireano Circulante	Ministrante da Mesa Redonda <i>Mesa Dialógica: Mulheres em Freire</i>

FONTE: acervo pessoal — documentos disponíveis no sistema de extensão/SIEX

QUADRO 19. Atividades de extensão na graduação em Pedagogia no campus Pontal, envolvendo “Círculo de cultura”

ANO	TÍTULO	ATUAÇÃO
2007	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2008	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2009	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2010	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2011	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2012	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2013	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2014	Círculo de Cultura Pedagogia Autonomia, Críticidade e Politização: essenciais à formação Humana?	Comissão organizadora
2015	Círculo de Cultura na ciranda e tons: um diálogo com a história, cultura e diversidade na pré-formação de pedagogos/as	Comissão organizadora
2016	Corpo, Gênero e Etnia no Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2017	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2018	Círculo de Cultura: Transformação e (re)sistência: outredade, religiosidade e desafios da profissão docente	Comissão organizadora
2019	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2020	Círculo de Cultura	Comissão organizadora
2021	Círculo de Cultura Paulo Freire: conceitos, disputas e interculturais	Comissão organizadora
2022	PREENCHER	Colaboração

FONTE: acervo pessoal — elaboração: Brenda Dias Araújo

Outra interessante experiência foi a vivenciada no programa Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação — RENAFOR. Aprendizado ímpar como educadora. A edição de 2011 foi oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia, polo de Ituiutaba. Criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e de alunos, tinha como público-alvo prioritário professores da educação básica dos sistemas públicos de ensino.

As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, integrantes da rede, produziram materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, atuaram em rede para atender às necessidades e às demandas do plano de ação, articuladas aos sistemas de ensino, nas áreas de formação: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física.

Naquele contexto histórico, fiz — obviamente, com outras pessoas — entrevista com os professores que participaram do programa no polo de Ituiutaba, a fim de perceber e registrar as razões, por eles afirmadas, para voltarem à rede de formação. Decidimos fazer estudo exploratório da “formulação de um problema para efeito de pesquisa mais precisa” (OLIVEIRA, 2003, p. 134). Assim, fizemos uma investigação de abordagem qualitativo-quantitativa entre cursistas da edição de 2012 da RENAFOR. Vimos que apenas os dados quantitativos não responderiam à nossa inquietação. Queríamos delinear elementos de comprometimento do cursista com a formação oferecida em 2012.

Nosso ponto de partida foi a intenção de traduzir a importância que a continuidade da formação — oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia, no Polo de Ituiutaba, Minas Gerais — teve para os participantes da edição de 2011. Para se saber isso, era preciso obter os porquês. Assim, procuramos chegar a falas que auxiliassem a desdobrar essa inquietação: saber por que professores que se formaram na edição de 2011 da RENAFOR voltaram para fazê-la em 2012.

Em nossas discussões, a aplicação de um questionário semiestruturado pareceu mais viável ante as condições abertas à pesquisa. Isso é, o tempo de contato com os cursistas durante a realização do curso. Para coletar os dados, aplicamos o questionário com intenção de filtrar participantes da edição de 2011. Vislumbramos obter uma amostra probabilística. Foram entregues 96 cópias do questionário, uma a cada cursista

que se inscreveu em 2012. Aguardamos, então, sua devolução para sistematizar as informações, descritas sob a forma de dados de pesquisa. Dos 96 questionários entregues, 52 foram devolvidos.

Feita a sistematização, esta foi conjugada com dados providos pela organização da rede de formação. Do contrário, seria difícil distinguir participantes das edições de 2011 e 2012. Com base nesses dados, pudemos delinear razões para que voltassem a fazer a formação da RENAFOR. O gráfico a seguir exhibe as proporções de participantes na RENAFOR.

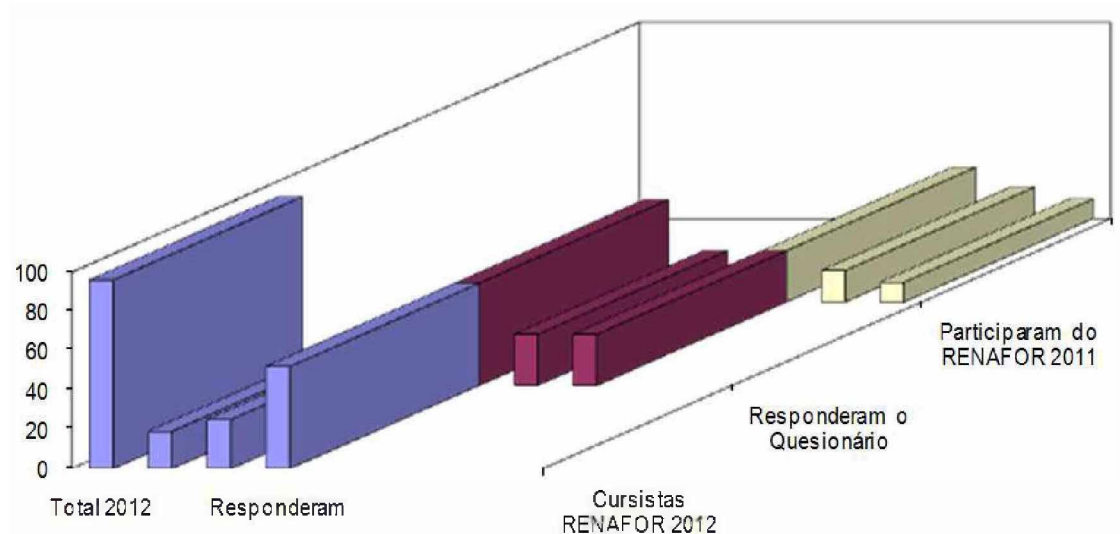


GRÁFICO 6. Proporções do número de professores cursistas da Rede Nacional de Profissionais da Educação, edição de 2012.

FONTE: acervo pessoal

Como o gráfico mostra, na representação da primeira fase da pesquisa — com a entrevista propriamente dita —, partimos de 96 cursistas em 2012, assim desdobrados: 52 devolveram o questionário preenchido; 18 o devolveram em branco; 26 não o devolveram. Os questionários preenchidos indicam que 26 professores estavam na RENAFOR pela primeira vez e 26, pela segunda. Dos 26 participantes da edição de 2011 que estavam na edição de 2012, 16 assinaram autorização para ser entrevistados, a fim de contribuírem com a pesquisa, com informações mais aprofundadas.

Essa percepção sobre os professores que voltaram a fazer a formação da RENAFOR leva a um aprendizado. De fato, se ao professor é necessário continuar sua formação, tal necessidade não se aplica como condição a monitores, tutores e

coordenadores dos cursos da RENAFOR, necessariamente. Mas não questionamos aqui que *todos* aprendem mutuamente: dos agentes responsáveis pela oferta e pela consecução do curso aos agentes a que ele se destina. Não por acaso, foi citada a importância da troca de experiências, conhecimentos, saberes, opiniões, percepções, informações etc.

Concluimos que os professores, em seu processo de formação, compreenderam que o aprendizado na RENAFOR foi mútuo, por ter garantido trocas de experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Pensamos que, por isso, o professor voltou à edição de 2012. Nasceram novas soluções para dificuldades diárias na RENAFOR, como fator de reafirmação da formação continuada como necessária e gratificante, uma vez que vai além de um certificado. Projeta a construção de conhecimentos que possam se amalgamarem aos já construídos, de modo a transformá-los sempre na visão de mundo que todo professor tem.

FIGURA 79. Momento de encerramento das atividades da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação, 2011



Na imagem, da direita para esquerda, as professoras Mical de Melo Marcelino, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e a técnica administrativa Lara Franco.

Fonte: acervo pessoal

Os resultados demonstraram que a formação continuada, na perspectiva dos professores cursistas, tem sido significativa na medida que se ancora na experiência do professor, não ficando centrada apenas nos objetivos do sistema educacional, propostos pela RENAFOR. Com isso, pode-se evitar o risco para o que Machado (2006) alerta: em vários momentos de formação continuada, quando se discutem propostas, projetos, práticas, professores, quase sempre formados para lidar com crianças, eles contam que acabaram “caindo” no âmbito dos sistemas educacionais.

Museu do brinquedo

O projeto Museu do Brinquedo integra três núcleos de pesquisa do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal/Universidade Federal de Uberlândia: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente: Políticas e Práticas Educacionais — NUFORPE —; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação — NEPFE —; e Núcleo de Pesquisas em Gênero, Educação e Diversidade — NUPGED —, em parceria com a prefeitura de Ituiutaba. Entre a instituição federal e a municipal, a Fundação Cultural de Ituiutaba faz a mediação, por meio de seu presidente, Gilson Aparecido dos Santos. O projeto já obteve, do Conselho de Graduação, parecer favorável à aprovação pelo Conselho Universitário.

Esse projeto de museu se justifica como constituição de um espaço de socialização e sociabilidade. Um espaço para rememorar de modo a valorizar, como diz Nora (1997, p. 37), “experiências coletivas, que têm o poder de servir como substância aglutinante entre os membros do grupo, garantindo-lhes o sentimento de ‘pertença’ e de ‘identidade’, a consciência de si mesmos e dos outros que compartilham essas vivências”. O museu é relevante por favorecer as relações sociais ao evocar memórias e significados da infância e do brincar, em diferentes períodos históricos. Sem privilegiar o modo de viver o lúdico de uma classe social específica, de um único grupo étnico, dentre outras características, o museu dialogará com a pluralidade de culturas e de formas de brincar, em uma perspectiva de pensar a cidade de Ituiutaba na relação com a conjuntura regional e nacional.

Nesse sentido, a intenção é que o museu seja um lugar destinado ao público em geral. Mas o incentivo maior será à participação de crianças — e professores das escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e privada — do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, por meio da visitação e do envolvimento com as ações promovidas pelo museu. Pretende-se promover um fazer museológico que considere os conhecimentos populares e geracionais socializados por meio dos brinquedos, “utilizando-se da museologia como agente de mediação” (IBRAM, 2018, p. 11). Desse modo, é fundamental criar possibilidades de diálogo entre o público em geral e o Museu do Brinquedo, no que tange à visitação e ao estímulo à pesquisa, uma vez que esta última possibilita a ampliação do discurso e da valorização do museu e de seu foco temático.

Com os professores doutores Carlos Eduardo Moreira de Araújo e Alfredo Boulos Júnior, compus uma mesa para dialogar sobre a Educação Básica e o museu, na Fundação Cultural de Ituiutaba, sob a coordenação do professor Gilson Aparecido dos Santos.

Como disse, o presente nos impôs uma realidade brutal: a pandemia de covid-19, que se arrastou por quase três anos, com um saldo, até agora, de quase 700 mil mortos. Fomos obrigados a rever nossa conduta de vida diária, porque a socialização se tornou risco de contrair o corona vírus, um predador, cada dia, mais implacável. Nesse processo de aprender a viver com restrições de contato pessoal, muitas instituições associadas ao acesso ao conhecimento, tais como a escola, a biblioteca, o arquivo e o museu se tornaram um tanto quanto ociosos, como lugares com funcionalidade específica.

O fato de, como professora formadora de docentes, estar falando, em um evento, sobre educação básica e museu prova que nós, agentes da educação, conseguimos burlar, minimamente, os efeitos que o isolamento social tem provocado no processo de ensino e de aprendizagem. Porém, a triste constatação é que o mesmo não acontece com instituições irmãs da escola, como o museu. Digo instituições irmãs da escola porque os museus se projetaram como lugares de aprendizagem guiada, em que a visita funciona como atividade paralela à da sala de aula, mas que com ela se relaciona de forma direta e releva a aprendizagem escolar.

Realmente, os museus, hoje, são lugares de aprendizagem ativa por pressuporem ação do público. As pessoas precisam ir ao museu para ter a experiência de aprender com seu conteúdo; ao menos no cenário brasileiro. Pode-se falar que, no cenário brasileiro, as práticas educativas, em museus, são feitas de reflexões sobre como desenvolver projetos voltados à realidade das escolas; ou seja, voltados para os projetos escolares, em sentido amplo. Museus e escolas podem atuar em conjunto para ampliar e fortalecer a experiência educacional de aprender e de formar público que saiba explorar museus, como lugares onde se pode aprender muita coisa.

Assim, propus dois pontos para pensarmos. Seria uma parceria possível entre museu e escola que vejo com necessária ao ensino e à aprendizagem escolar, no século 21, e necessária, também, à função do museu, à manutenção dos elementos que sustentam seu funcionamento e suas atividades voltadas ao público. Um ponto é o museu como espaço de aprendizagem e formação do professor. O outro é o professor como agente da aprendizagem escolar, apoiada na função de aprendizagem do museu. Os dois se entrelaçam.

De fato, vejo que o museu pode ser espaço fundamental para o professor e sua formação. Sua presença formativa no museu seria uma forma de habilitá-lo a ser um agente museal em sala de aula, como se fosse o “guia externo” do museu para atuar na escola. Essa ideia do “professor-guia externo do museu” pressupõe um docente que, formado pelo museu, seria capaz de saber explorá-lo como lugar de aprendizagem. Esse professor saberia guiar seu alunado pelos fascinantes caminhos do museu e de seu conteúdo. Uma forma de levar esse tipo de formação seria criando-se espaços de construção de sentidos sobre museu, mediante estágios, cursos, palestras, seminários etc. que pudessem se abrir ao professor.

O grande desafio da educação, atualmente, é inventar novas formas de aprendizagem para alunos e professores. É necessário que o novo conhecimento seja aliado a aspectos culturais, econômicos, políticos e éticos do presente, para que possamos nos preparar para o futuro, pois epidemias acontecem desde sempre na história humana, para que se possa formar cidadãos conscientes, atuantes e formadores de um novo processo evolutivo da humanidade. Nesse sentido, a internet e seus recursos de comunicação devem ser explorados para criar oportunidades de uma formação museal, on-line, para professores.

Professores da educação básica poderiam fazer o mesmo: usar a internet e seus recursos de comunicação para criar oportunidades de introdução de seus alunos no universo do museu, nas possibilidades de aprendizagem com uso de casos concretos. Essa possibilidade tem em vista o contexto atual. Isso significa que seria uma forma de preparar o alunado e o professorado para situação normal de vida, em que gente pode ao menos ir ao museu. Entretanto, essa ação poderia continuar, com a intenção de formar o alunado para acessar museus, cujos acervos estão disponíveis on-line, como o Museu do Louvre, de Paris.

Nessa direção, estamos diante de novas responsabilidades, e cabe aos educadores buscarem novos espaços formais para que esses ambientes aproximem o ser humano de sua atuação interdisciplinar; para que permita a comunicação entre diversas áreas do conhecimento, proporcionando a educandos e educadores o acesso a uma visão de mundo que valoriza a memória, o patrimônio histórico, a sociedade, o planeta, a pedagogia e os museus.

No processo, entra um terceiro elemento: o curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia tem papel central quanto a formar futuras gerações de professores para saberem lidar com essa perspectiva de ensino e de aprendizagem, que conjuga museu e escola. O curso de Pedagogia poderia ofertar disciplinas e cursos de especialização. O Museu do Brinquedo faria parte integrante do Centro de Estudos e de Pesquisas da Infância, do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. O museu comporia a meta do curso de Pedagogia — prevista no Plano de Desenvolvimento e Extensão da precedente Faculdade de Ciências Integradas do Pontal — e disposta na resolução n.º 1/2015, do CONFACIP; em consonância com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão, resolução n.º 3/2017, do Conselho Universitário, da Universidade Federal de Uberlândia.

Além da infância, o Museu do Brinquedo do Pontal poderia estabelecer parcerias com a educação básica, na região do Pontal do Triângulo Mineiro, e com cursos de História, Geografia, dentre outros. Poderia firmar convênios com outras universidades, com cursos de Psicologia. Há, ainda, o trabalho com a terceira idade, em que idosos podem revisitar sua infância, levarem suas percepções do brinquedo de sua época e suas memórias significativas ou confeccionarem, no museu, a sonhada boneca de pano.

A importância do Museu do Brinquedo, no contexto brasileiro, é bastante relevante. Embora recente essa preocupação no Brasil, o país tem pequena quantidade de museus de brinquedo, conforme o mapa apresentado por Marin e Santiago.

FIGURA 80. Mapa dos museus de brinquedos no Brasil



FONTE: Marin e Santiago (2019, p. 4)

Na região Sudeste, encontram-se apenas três museus do Brinquedo: Museu da Educação e do Brinquedo, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo — USP; o Museu do Brinquedo da Faculdade de Filadélfia, na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo, São Paulo, e Museu do Brinquedo de Belo Horizonte, Minas Gerais. Nesse sentido, implementar o Museu do Brinquedo na Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal, significa conservar o patrimônio cultural da infância mineira e brasileira, preservando o valor histórico, artístico, científico da sociedade.

Retomo a fala inicial de que o museu é uma possibilidade de reinventar o futuro da humanidade, de ressignificar a memória, a infância, o aprendizado, o novo, a vida, os sonhos e o novo projeto de vir a ser.

Para se ter ideia, a origem do termo museu retrata a palavra grega *Mouseion*, ou casa das musas. Era uma mistura de templo e instituição de pesquisa voltada, sobretudo, para o saber filosófico. As obras de arte expostas no *mouseion* tinham mais a intenção de agradar as divindades do que a de ser abertas à contemplação e admiração de possíveis visitantes. Segundo Campos (1965, p. 11), as musas, filhas de Zeus — o deus dos deuses — e Mnemosine — a deusa da memória — eram em número de nove:

Calíope, a rainha das musas, inspiradora da poesia épica e da eloquência; Polínia, a musa da poesia lírica, Erato, da poesia erótica e da elegia; Clio, da história; Euterpe, da música; Talia, da comédia; Melpómene, da tragédia; Terpsicore, da dança e Urânia, da Astronomia. Assim, ressalta-se a musa da memória, que, pela mitologia grega, traduz a importância e o significado do museu, como local de estudo, para momento de significação da memória, do tempo, do espaço, da representação artística, da comédia, da estética, do devir humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tempo finito do viver de cada pessoa, duas certezas parecem ocupar, centralmente, as expectativas de vida: a hora derradeira vai chegar; e, enquanto isso, viver é movimento, e se mover é se mudar de lugar e de ambiente, material e social; é mudar de ideia, de emprego, de área de trabalho, de modos de vida. Mudar de um lugar é se deparar com a necessidade de adaptação à vida material e social e, algumas vezes, também de superação de capacidades individuais — e coletivas. Mudar de ideia é reconhecer a si mesmo como um ser em estado de permanente construção. Porque nos vemos, a nós vemos e nos vemos em ação no mundo, o que exige de nós capacidade de nos adaptar ao novo que se nos apresenta; novo porque foge à nossa experiência e compreensão sensitiva e intelectual da realidade; fuga porque, afinal, somos seres em processo de aprendizagem contínua, queiramos ou não. Mudar de emprego, de área de atuação e de modos de vida foi o que experimentei na pele. Digo isso porque, em retrospecto, senti “a dor e a delícia de ser o que é” — parafraseando Caetano Veloso; ou seja, senti o que é viver com a consciência de que somos seres em construção em nosso tempo finito — queiramos ou não, para o bem ou para mal.

Fechamento. Com tal consciência, sinto-me hoje em processo de fechamento de ciclo — ainda que de forma simbólica, talvez mais para meu íntimo, meu eu. A realidade aponta-me um horizonte — aquele que é consequência do tempo de trabalho:

dias, meses, anos e décadas. Em meu caso, já se vão três décadas e meia de prática profissional. Contudo, chego a essa marca com forte vontade de explorar o porvir. Minha inquietação não cessa, ainda que as capacidades do corpo não a acompanhem de todo. Sinto segurança para dizer que a inquietação curiosa marca minha personalidade desde quando — como se diz — me entendi por gente. As histórias a mim contadas, em casa, sobre meus primeiros anos de vida endossam minha autopercepção.

Devo creditar muito disso ao ambiente familiar onde nasci e me criei, até quase os 20 anos de idade. Pude contar com uma família cujas tendências tradicionalistas, paternalistas, nunca anularam, em meus pais e avós, o ímpeto ao estudo, à busca por saberes, conhecimentos — por serem importantes para o aprimoramento pessoal e também humano.

Embora tenha sabido por outros, o fato de meu pai ter se envolvido na construção de uma escola para suprir lacunas, deixadas pelo estado, leva-me a pensar: antes de tudo, havia seu desejo de contribuir, de algum modo, para suprir a carência dos que foram abandonados pelo estado. Portanto, era preciso estudar para saber ser uma pessoa de elevados valores, na escala da civilização: respeito, simpatia e empatia, gentileza, presteza e solidariedade, gratidão e humildade, sobretudo, ética. Seus gestos, nesse sentido — penso eu — marcaram-me muito. Incutiram-me senso de solidariedade que já gerou críticas a mim e à minha conduta.

Trata-se de sentimento mais forte que minha razão, que um eventual incômodo que possa sentir em razão de incômodos de outras pessoas comigo. Tenho convicção de que, em minha trajetória na Universidade Federal de Uberlândia, em muitas situações, estive de prontidão para auxiliar a resolver problemas de natureza acadêmico-institucional, que não eram necessariamente de minha alçada; fora o senso altruísta, que há em mim, a lógica da gratidão a me mover: muitos me deram a mão quando me iniciei nessa trajetória. Sempre pude contar com muitas mãos de apoio.

Devo aqui ressaltar a atitude de minha avó em favor de minha ida para Uberaba, a fim de estudar. Na verdade, morar em cidade pequena me levou a grandes desafios — e me fez querer mais. Em minha cidade não havia bibliotecas e livrarias com acervos amplos, literatura científica. Não havia também programa de pós-graduação; mal tinha cinema. A condição de morar em uma cidade isolada da cultura acadêmico-letrada levou-me a fazer movimentos de expansão desafiadores em vários sentidos, tanto que,

em vários momentos, duvidei se daria conta do recado. Tive de acomodar — absorver e abstrair — gestos de preconceitos afins à condição da mulher casada que busca conhecimento fora da cidade natal, como exemplo, o mestrado e doutorado que cursei em outras cidades. Conheci com ouvidos e tato o que depois reconhecera com olhos e cérebro, ou seja, pela leitura, pelo intelecto. Estudei a trajetória de mulheres que vivenciavam o mesmo preconceito que eu. É como se fosse problema histórico-crônico, resquício, resíduo, borra de uma cultura paternalista e de circunscrição da vida da mulher ao círculo imediato da família, do lar.

Sem me pôr acima de ninguém, penso que posso dizer que desbravei caminhos que outras mulheres, agora, podem percorrer com alguma facilidade e liberdade, sobretudo as do Triângulo Mineiro. Por força da história — do contexto —, das circunstâncias, fiz-me pioneira, em Ituiutaba, como mulher convicta dos passos que queria dar. A consequência é que meus movimentos foram — sem que o tenha desejado, devo frisar — me situando em condição de pioneirismo em muitos níveis acadêmicos — sem que isso me faça sentir superior a outras pessoas; devo reforçar. Tornei-me a primeira mulher de Ituiutaba a ter mestrado e doutorado — cursados na década de 1990. Além disso, minha dissertação de mestrado foi a primeira a ser defendida, no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFU. Dessa forma, minha pesquisa inaugurou o processo de produção acadêmica, que elevaria o status daquele programa. Hoje, estou na posição de primeira mulher na coordenação da linha de pesquisa em “história e historiografia da educação”. Pouco antes de assumi-la, tive parecer favorável do Ministério da Educação para receber bolsa de produtividade em pesquisa, o que me colocou como primeira professora do campus do Pontal a conquistar tal benefício.

Contudo, devo firmar: digo o que digo sobre minhas conquistas, com plena segurança de que são consequências de minha procura pela *construção de conhecimentos* e pela *continuação da formação*. De modo algum, tive como premissa ser pioneira, nunca intentei esse mérito e, de maneira nenhuma, faço disso razão para me sentir superior a outros — embora me veja com senso de moral superior ao de muita gente no Brasil de agora. O pioneirismo foi por força das circunstâncias. Por mais que possa negar, por exemplo, que não fui a primeira pessoa a defender uma dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da UFU, esse fato está documentado em ata de defesa.

Dito isso, reitero meu atual estado profissional. Estou preparada para o porvir, para novas possibilidades de me mover na profissão que escolhi e que me ajudou a me constituir como pessoa e como mulher. Sobretudo, ponho-me na condição de aprendiz da — própria — vida, seguindo a máxima de Paulo Freire de que educar é se deixar impregnar pelos sentidos que nosso fazer produz a cada instante. Dessa forma, vejo-me como alguém em estado de aprendizagem. Busco apreender a realidade, conhecê-la na superfície e na essência, para, em seguida, tentar reescrevê-la e transformá-la. Minha compreensão da realidade é dialógica — fundada no diálogo — e dialética — fundada na conjugação do plano aparente com o oculto, do particular com o geral, do sujeito como a sociedade, sempre no plano das tensões e das contradições.

Ao rever minha trajetória, senti-me feliz comigo mesma, sabendo que, em meu caminho, a honestidade, o respeito ao outro e a ética sempre me conduziram como princípios norteadores. Sinto-me satisfeita com tudo que realizei e em condições de encarar novas perspectivas, novos conhecimentos e novas possibilidades. Penso ser isso fundamental para meu processo de me inventar como professora e me reinventar como pesquisadora. Em relação ao que recordei, considero que fazer isso pressupõe pensar em aberturas de ciclos — mesmo que simbolicamente, quiçá mais para minha subjetividade.

Abertura. Na realidade, a condição de bolsista produtividade em pesquisa impõe mais responsabilidades de produção, como contrapartida. Por isso, somente posso vislumbrar uma perspectiva de ação, de trabalho com afinco — caso as condições em sentido lato o permitam. Desse modo, uma das perspectivas que se abrem, em meu horizonte, pressupõe deslocamento geográfico de meus interesses de pesquisa.

Em 2022, pude coordenar — ao lado do professor Carlos Henrique — a sexta edição do Encontro de História da Educação do Centro-Oeste. Trata-se de um espaço de publicização de pesquisas em história da educação, de programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste e do Triângulo Mineiro. Interessa a quem se envolve com a pesquisa histórica sobre temas educacionais, sejam pesquisadores de instituições universitárias e centros de pesquisa, docentes da educação superior e básica, estudantes de pós-graduação e graduação. O evento, realizado bianualmente desde 2011, abrange pesquisadores de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Triângulo Mineiro e

Distrito Federal. A edição de 2022 seria a de 2021, caso a pandemia de covid-19 tivesse permitido.

Goiás pareceu-me campo promissor para a história da educação. Há algum tempo, pesquisadores do estado recorrem à UFU. Posso exemplificar com estudos orientados pelos professores doutores José Carlos, Carlos Henrique e Sauloéber Souza e, mais recentemente, pela professora Sônia Santos. Estou orientando uma pesquisa de doutorado sobre a expansão escolar no sul goiano, nos anos 1960-70. Assim, vislumbro a possibilidade de estudar o ensino profissional feminino em Goiânia, capital planejada tal qual Belo Horizonte — por mim enfocado em meu segundo estágio de pós-doutorado. Nessa perspectiva, agradeço por ter expandido a interlocução com pesquisadores dessa região. Cito as professoras doutoras Elizabeth Figueiredo de Sá — Universidade Federal de Mato Grosso —, Alessandra Cristina Furtado — Universidade Federal da Grande Dourados — e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida — da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O diálogo acadêmico com elas estabelecido tem sido muito importante para ampliar horizontes na construção de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ACAIIACA. Belo Horizonte, MG, n. especial, 1953.
- ALVES, Talita Costa. *A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1974*. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: ed. UNIMEP, 1993.
- BADUY, Marina. Grupo Escolar Prof. *Ildefonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação*. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2020.
- BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina: a América Latina Colonial*. São Paulo: ed. USP, 1998, v. 1.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica (L'illusion biographique). In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 62–3, p. 69–72, juin 1986. Tradução de Olívia Alves Barbosa. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5644125/mod_resource/content/1/BOURDIEU%20Pierre.%20A%20ilusa%CC%83o%20biogra%CC%81fica.pdf. Acesso em: maio 2022.
- BRASIL. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. Brasília, 2013.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília: MEC, 23 dez. 1996. PL 1258/1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – CONAE. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae/>
- CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio e GONDRA, José (Org.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39-64.
- CHAVES, Petrônio Rodrigues. *A loja do Osório*. Ituiutaba: Edição do Autor, 1985.
- CÔRTEZ, Carmem Dalva Cunha. *Ituiutaba conta a sua história*. Ituiutaba: Egil, 2001.

DIÁRIO REGIONAL. *Feit terá vestibular em abril*. Diretora acadêmica do Isedi e Coordenadora do Curso Normal Superior, que terá vestibular em abril, já foram nomeadas. Ituiutaba, MG, 15 fev. 2002, ano XXXVII, n. 6915.

DIÁRIO REGIONAL. *Trabalho de professoras da Feit é escolhido em encontro nacional*. Ituiutaba, MG, 5 jun. 2002.

ESTATUTO DA UNIÃO DA MOCIDADE ESPÍRITA DE ITUIUTABA, 1955.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. *Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização: a Escola Estadual João Pinheiro — Ituiutaba (MG), 1908–1988*. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). *Tóp. Educ.*, Recife. v. 6, n. 1–3, p. 43–61, 1998.

FOLHA DE ITUIUTABA. Ituiutaba, MG, 1947, ano 6, n. 237.

FOLHA DE ITUIUTABA. *Câmara municipal*. Ituiutaba, MG, 15 fev. 1964.

FOLHA DE ITUIUTABA. *Câmara municipal: trabalho desenvolvido pelo vereador Germano Laterza 1963*. Ituiutaba, MG, sábado, 15 fev. 1964, ano XXII, n. 1.307.

FOLHA DE S. PAULO. *Livros*. São Paulo, SP, domingo, 21 maio 1995.

FRATTARI NETO, Nicola José. *Educandário Espírita Ituiutabano: caminhos cruzados entre a ação inovadora e sua organização conservadora*. Ituiutaba, Minas Gerais (1954–1973). Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

FRATTARI NETO, Nicola José. *Educandário Ituiutabano (1958–1978) — uma escola Espírita no interior das Gerais*. Estrela da Manhã (on-line). Publicado em sábado, 22 de fevereiro de 2014. Disponível em:

<http://estreladamanhaespiritismo.blogspot.com/2014/02/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Carlos M. (Org.). *El profesorado principiante*. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

GATTI JÚNIOR, Décio; MEDEIROS, Lúcia Helena M. *O Colégio Santa Teresa de Ituiutaba (MG) e a ação educacional das irmãs scalabrinianas no Brasil*. Disponível em:

https://www.academia.edu/45250868/O_Col%C3%A9gio_Santa_Teresa_De_Ituiutaba_MG_e_a_A%C3%A7%C3%A3o_Educacional_Das_Irm%C3%A3s_Scalabrinianas_No_Brasil. Acesso em: maio 2022.

GENTILI, Pablo A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional In: GENTILI, Pablo A (Org.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas. Petrópolis, Vozes, 1995.

GONZAGA, Jayme. [A cidade viveu nesses últimos...]. *Correio do Triângulo*. Ituiutaba, MG, de 31 de maio de 1964.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

IBRAM. INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Museu, memória e cultura afro-brasileira*. Brasília: IBRAM, 2018.

INÁCIO, Clarissa Betanho; RIBEIRO, Betânia De Oliveira Laterza; SILVA, Elisabeth Farias da; SOUZA, Sauloeber Tarso de. Memória de professoras primárias no Triângulo Mineiro nas décadas de 1940-1950. *Horizonte Científico*, Vol. 4. Ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/4255>. Acesso em: 8 ago. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Brasília: IBGE, 1959. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/ituiutaba.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

INSTITUTO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA DE ITUIUTABA. Curso de Direito. *Projeto político-pedagógico*. Ituiutaba, 2018.

ITUIUTABA. Câmara Municipal de Ituyutaba. *Livro de atas das sessões*, 1936–40.

JORNAL DO PONTAL. *Conversa com universidade*. Ituiutaba, MG, sexta-feira, 18 jul. 2008, ed. 2.646.

JORNAL DO PONTAL. Ituiutaba MG, 1º set. 2006, ano XII, n. 21.179.

JORNAL DO PONTAL. Ituiutaba MG, 2–3 set. 2006, ano XII, n. 21.180.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 61–79, dez. 99.

MACHADO, Lucília R. S. *PROEJA*: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: *PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio* (Org.). MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16.

MARIN, Elizara Carolina; SANTIAGO, Mariani Guedes. Jogo como patrimônio cultural: museus de brinquedos no Brasil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25052, 2019.

- MARIM, V.; BERNARDES, M. B. J. Formação inicial docente: em busca da qualidade da educação pública (Initial teacher training: in search of the quality of public education). *Crítica Educativa*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 237–252, 2017. DOI: 10.22476/revcted.v3i2.122. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/122>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- MARQUES, Mara R. A. A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: a dialética da (des)qualificação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 17, n.2, jul./dez. 2001, p. 201–17
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, jul./dez. 1997.
- NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995.
- OLIVEIRA, S. L. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TCC, monografia, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- PAIVA, H. B. Reminiscência de velhos professores tijucanos — especial histórico. *Projeção*, Ituiutaba, n. 20, p. 14–7, out./nov. 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 2005.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3–15.
- RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. *Escolarização pública na região de Ituiutaba/MG (1940–50)*. Projeto de pesquisa submetido ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Universidade Federal de Uberlândia, Faculdades De Ciências Integradas do Pontal. Campus do Pontal, Ituiutaba, MG, 2011
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Dalva Maria de Oliveira. *A arte de viver: riqueza e pobreza no médio Jequitinhonha — Minas Gerais de 1970–1990*. São Paulo: Educ, 2007.
- SILVA, Dalva Maria de Oliveira; FERREIRA, Caio Vinicius de Carvalho. Memórias de um golpe: Ituiutaba, MG, Brasil (1964). *OPSSIS*, Catalão, v. 14, n. 1, p. 321–39, jan.–jun. 2014.
- SUFICIER, D. M.; AZADINHO, M. P. M.; MUZZETI, L. R. Exigências legais para a atuação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental (1996–2019). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1461–73, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13597. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13597>. Acesso em: 23 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Projeto Político-Pedagógico do curso de Direito. 2018. Disponível em

https://www.uemg.br/images/PPC_Direito_Ituiutaba_aprovado_COEPE_23.10.18.pdf

Acesso em: 2 mar. 2022.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VILELA, Cláudia O. C. *Escola noturna “machado de Assis”: primeira instituição municipal de ensino primário noturno da cidade de Ituiutaba, MG (1941–1960)*.

Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2011