

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

MARIZETE MARQUES DA SILVA

HISTÓRIAS SINGULARES DE ALFABETIZADORAS MINEIRAS
1915 A 1971

Uberlândia

2023

MARIZETE MARQUES DA SILVA

HISTÓRIAS SINGULARES DE ALFABETIZADORAS MINEIRAS
1915 A 1971

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa “História e historiografia da Educação”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sônia Maria dos Santos

Uberlândia

2023

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

S586h Silva, Marizete Marques da, 1974-
2023 Histórias singulares de alfabetizadoras mineiras 1915 a 1971
[recurso eletrônico] / Marizete Marques da Silva. - 2023.

Orientador: Sônia Maria dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8100>

Inclui bibliografia.

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

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 28/2023/850, PPGED				
Data:	Vinte e dois de agosto de dois mil e vinte e três	Hora de início:	18:00	Hora de encerramento:	21:30
Matrícula do Discente:	12112EDU028				
Nome do Discente:	MARIZETE MARQUES DA SILVA				
Título do Trabalho:	"HISTÓRIAS SINGULARES DE ALFABETIZADORAS MINEIRAS 1915 a 1971"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Histórias de Alfabetizadoras Mineiras"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<http://conferenciaweb.rnp.br/webconf/betania-de-oliveira-laterza-ribeiro>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Regina Celi Frechiani Bitte - UFES; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Sônia Maria dos Santos, orientador(a) do(a) candidato(a).

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

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

Aprovada.

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria dos Santos, Usuário Externo**, em 08/09/2023, às 19:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/09/2023, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Celi Frechiani Bitte, Usuário Externo**, em 12/09/2023, às 13:19, 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 **4753293** e o código CRC **4EC9EA64**.

Ofereço esta dissertação de mestrado a todas as mulheres que se dedicam à pesquisa acadêmica neste país, sobretudo àquelas que, como eu, mães de família, trabalhadoras e muitas vezes desacreditadas, só tardiamente puderam começar a trilhar esse caminho. Não esmoreçam, vistam-se de coragem e ponham-se a caminhar, sempre em frente. Que sejamos exemplo para as que nos sucederão e orgulho para as que nos antecederam!

AGRADECIMENTOS

Este é o momento para agradecer a todos e a todas que, de diversas maneiras, colaboraram para a realização deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

Ninguém faz nada sozinho, diante de um caminho a trilhar precisamos de múltiplas vozes para aconselhar e muitas mãos para tornar possível a caminhada.

Quero mencionar especialmente meus familiares, amigos, colegas e professores, a quem devo muita gratidão.

Meu reconhecimento inicial é para Deus, em suas diferentes formas e manifestações, por iluminar meus caminhos e me manter persistente, mesmo diante das adversidades.

À minha mãe Alzira, que se foi antes de ver esse sonho realizado. Sua ausência é presença constante! De onde estiver, agradeço pelas marcas que deixou em minha vida.

Minha dívida é particularmente grande para com meus filhos queridos, Gêssica, Guilherme e Gustavo. Agradeço-lhes o apoio incondicional durante toda a trajetória, sempre me incentivando a prosseguir nas horas difíceis e sabendo compreender minhas ausências pela necessidade de elaboração deste trabalho.

Ao meu marido Gilberto por compartilhar comigo suas ricas memórias escolares.

Também agradeço, com destaque, aos meus pets amados, que literalmente permaneceram ao meu lado durante toda a escrita dessa dissertação, não importando dia, nem hora.

Às minhas amigas Nilma, Edna e Camila, com as quais compartilhei angústias e alegrias.

À amiga Joyce Nunes de Souza, responsável por me apresentar à educação. Sem você, eu muito provavelmente não seria professora.

Aos colegas do Mestrado da linha de pesquisa História e Historiografia, em especial minha colega Bárbara Portilho, pelas muitas vezes em que compartilhamos nossas inquietações.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em especial Ali e James, sempre atenciosos.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Sônia Maria dos Santos, que acreditou em minhas potencialidades, embora soubesse de minhas limitações, e me proporcionou ensinamentos diários com disponibilidade, paciência e atenção. Sua forte sensibilidade pessoal e sororidade auxiliaram-me a trilhar o caminho da pesquisa, estendendo-me a mão para iniciar essa

trajetória acadêmica. Agradeço o privilégio de ter sido sua orientanda.

Aos membros da banca, Prof^a Dr^a Betânia de Oliveira Laterza (FACIP-UFU) e Prof^a Dr^a Regina Celi Frechiani Bitte (UFES) pelas contribuições valiosas no momento da Qualificação, em setembro de 2022, e por gentilmente terem aceitado o convite para compor a banca de defesa. Agradeço o respeito e a partilha deste momento importante na minha formação acadêmica.

Aos professores (as) do PPGED-UFU e aos professores (as) que lecionaram em minha turma – 71 – na graduação de Pedagogia – Faculdade de Educação (FACED-UFU); aprendi muito com todos (as) docentes que integram o hall acadêmico dessa Universidade.

Se por ventura eu tenha esquecido alguém, as minhas sinceras desculpas e o meu muito obrigada!

Enfim, recebam os meus agradecimentos!

AO UNIVERSO, AOS MEUS, ÀS OPORTUNIDADES E À ANCESTRALIDADE.

RESUMO

O presente trabalho está inserido na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e tem como objetivo investigar as Histórias singulares de alfabetizadoras que atuaram nos grupos escolares no interior das Minas Gerais - 1915 a 1971. Para realizar essa pesquisa elegemos como abordagem teórica a História Cultural, respaldada especialmente em Certeau e Chartier, pois ela valoriza histórias de pessoas comuns, assim como as histórias locais e singulares. Tal escolha cruzou acertadamente com o desejo de investigar as experiências e vivências de alfabetizadoras nos Grupos Escolares localizados no interior de Minas Gerais. A princípio, a proposta era trabalhar com a História Oral, tendo como propósito revelar as narrativas das alfabetizadoras e de outros profissionais da educação que atuaram nos grupos escolares do Triângulo Mineiro no período de 1915 a 1971. Contudo, após pesquisas iniciais não encontramos teses e dissertações que pudessem atender os quesitos propostos e observamos que boa parte dos estudos da área tinha a mesma orientadora, na mesma instituição. Assim, para evitar uma pesquisa endógena, foi necessária uma readequação da metodologia e alargamento do campo físico, ou seja, das localidades investigadas. Neste contexto, a análise das narrativas encontradas nas teses e dissertações que utilizaram a História Oral nas suas diferentes possibilidades, ora como técnica, ora como método, se deu dialeticamente com as outras fontes utilizadas no estudo. Nas produções científicas detectadas, a maioria das narrativas era de mulheres – encontramos um único homem nesse nível de ensino –, o que comprova algumas teses de que a educação no passado era uma ocupação exclusivamente feminina, pois ser professora durante muitas décadas era considerado extensão do trabalho doméstico. Então, mapeamos teses e dissertações que desvelaram modos, modelos, regras, castigos, materiais e avaliações utilizados para alfabetizar os alunos. No período definido para essa investigação, verificamos que a Leitura e a Escrita apareceram em todos os estudos, sendo que a maioria dessas pesquisas apontaram a deficiência nessas habilidades como um dos problemas mais sérios da educação brasileira. As narrativas revelaram que as práticas das alfabetizadoras deixaram marcas indelévels em muitos homens e mulheres, assim como o material didático escolhido, os métodos e o ensino baseado na memória e repetição marcaram uma época e até hoje reverberam nas salas de aula. Essa pesquisa nos permitiu descobrir e valorizar o lugar das narrativas das alfabetizadoras e reconhecer suas histórias como “fonte de pesquisa”. A História Oral, como método, não só valoriza as histórias narradas, como também as alfabetizadoras entrevistadas adquirem status de autoras e são citadas, assim como outros autores renomados. Desta maneira, as narrativas coletadas durante as entrevistas tornam-se Fontes Orais tão importantes como as consagradas fontes bibliográficas, documentais, impressas e iconográficas. Assim, a História Oral como método rompe com as metodologias tradicionais que valorizavam somente os grandes heróis e os documentos oficiais.

Palavras-chave: Alfabetizadoras; Leitura e Escrita; História Oral; Narrativas.

ABSTRACT

This paper is part of the History and Historiography of Education line within the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia and aims to investigate the "Unique stories of literacy educators who worked in School Groups in Minas Gerais' countryside - 1915 to 1971". For this research, we have chosen a Cultural History theoretical approach, supported especially by Certeau and Chartier, as it values the stories of ordinary people, as well as local and unique histories. Thus, the choice of Cultural History aligns perfectly with the desire to investigate the experiences and lives of literacy educators in school groups located in Minas Gerais' countryside. Initially, the proposal was to work with Oral History, with the purpose of revealing the narratives of literacy educators and other education professionals who worked in school groups in the Triângulo Mineiro region from 1915 to 1971. However, due to the initial research, the results showed few studies in this area. We did not find theses and dissertations that could meet the proposed criteria, and we also observed that a significant portion of these studies had the same advisor, at the same institution. This led us to understand that, in order to avoid endogenous research, a reconfiguration of the methodology and an expansion of the geographical scope, i.e., the investigated localities, would be necessary. In this context, the analysis of the narratives found in the theses and dissertations that used Oral History in its various possibilities occurred dialectically with the other sources used in the study. Among the detected scientific productions, the majority of the narratives were from women – we found only one man at this level of education – which confirms some theses that education in the past was exclusively a female occupation, as being a teacher for many decades was considered an extension of domestic work. Therefore, we mapped the theses and dissertations that unveiled the methods, models, rules, punishments, materials, and evaluations used to teach literacy to students. In the defined period for this investigation, we verified that Reading and Writing appeared in all the studies, and the majority of these researches pointed out the deficiency in these skills as one of the most serious problems in Brazilian education. The narratives revealed that the practices of literacy educators left indelible marks on many men and women, just as the chosen teaching materials, methods, and memory-based instruction marked an era and continue to reverberate in classrooms today. This research allowed us to discover and value the place of literacy educators' narratives and recognize their stories as a "research source". Oral History, as a method, not only values the narrated stories, but also elevates the interviewed literacy educators to the status of authors, and they are cited, along with other renowned authors. Thus, the narratives collected during the interviews become Oral Sources as important as the established bibliographical, documentary, printed, and iconographic sources. Therefore, Oral History as a method breaks with traditional methodologies that only valued the great heroes and official documents.

Keywords: Literacy Educators; Reading and Writing; Oral History; Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das mesorregiões de Minas Gerais e cidades com estudos.....	79
Figura 2 - Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil	120
Figura 3 - A protetora do lar.....	120
Figura 4 - Cartazes de leitura com a história dos 3 porquinhos utilizados em sala de aula como recurso educativo conforme o Método Global (década 60/70)	124
Figura 5 - Capa do livro de Lili de Anita Fonseca - 1961	125
Figura 6 - Parte interna do livro de Lili	126
Figura 7 - As Mais Belas Histórias de Lúcia Casasanta 78ª edição, 1966	127
Figura 8 - A casa de Pedrico.....	127
Figura 9 - O pré-livro: Os três porquinhos	128
Figura 10 - Cartilha Caminho Suave: 1º livro de alfabetização pela imagem, Branca Alves de Lima, 1965 e parte interna da Cartilha	131
Figura 11 - Alunos e professora no refeitório do Grupo Escolar Professora Alice Paes (1966)	135
Figura 12 - Aula de demonstração na I Jornada Pedagógica.....	144
Figura 13 - Aula de demonstração sobre a aplicação do Método Global de Contos ocorrida na I Jornada Pedagógica na Escola Estadual Clarimundo Carneiro	145
Figura 14 - Alunos do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, uniformizados, desfilando pelo centro da cidade de Uberlândia, provavelmente no dia 31/08, aniversário de Uberlândia	151
Figura 15 - Alunos do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva reunidos para participar de desfile cívico.....	152
Figura 16 - Formatura dos Alunos da 4ª Série Primária do Grupo Escolar Professora Alice Paes (1966)	153
Figura 17 - Recreação dos meninos do Grupo Escolar Osório de Moraes, 1940	161
Figura 18 - Recreação das meninas do Grupo Escolar Osório de Moraes, 1940.....	161
Figura 19 - Pelotão da saúde.....	166
Figura 20 – Boletim escolar do GE Governador Clóvis Salgado indicando a desenvoltura discente em algumas matérias, incluindo Hábitos de higiene.	167
Figura 21 - Digitalização de parte de uma prova utilizada em 1962 para avaliação final dos alunos de primeira série.....	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco (1915 a 1971).....	33
Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco (1915 a 1971) com metodologia da História Oral.	35
Quadro 3 - Teses e Dissertações sobre o ensino da leitura e escrita no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco (1915 a 1971) com metodologia da História Oral com divulgação das entrevistas	37
Quadro 4 - Teses e Dissertações sobre Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco que abordam práticas de alfabetização (1915 a 1971).....	38
Quadro 5 - Relação final das Teses e Dissertações sobre Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco que abordam práticas de alfabetização (1915 a 1971).....	41
Quadro 6 - Metodologia e referencial teórico das teses e dissertações	69
Quadro 7 - Referencial Teórico das teses e dissertações.....	76
Quadro 8 - Municípios do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco e datas de criação e de instalação dos primeiros grupos escolares.....	101
Quadro 9 - Principais métodos de alfabetização	116
Quadro 10 - Distribuição de disciplinas do segundo ciclo do curso Normal	148
Quadro 11 - Avaliação da aprendizagem na escola primária de Minas Gerais.....	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipos de Estudos	44
Gráfico 2 - Percentual de metodologias utilizadas nas teses e dissertações	77
Gráfico 3 - Percentual de ferramentas de pesquisa utilizadas nas teses e dissertações	78
Gráfico 4 - Localização dos estudos realizados em cidades do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CDM	Centro de Documentação e Memória
CEP	Código do Ensino Primário
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação escolar
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIT	Faculdades Integradas do Triângulo
GE	Grupo Escolar
HO	História Oral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NHC	Nova História Cultural
PPGED	Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	15
2 O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS GRUPOS ESCOLARES DO TRIÂNGULO MINEIRO, ALTO PARANAÍBA E REGIÃO DO ALTO SÃO FRANCISCO - 1915 A 1971.....	30
3 AS LEGISLAÇÕES E AS NORMAS PARA OS GRUPOS ESCOLARES DO BRASIL E MINAS GERAIS	82
3.1 Os Grupos Escolares, origem, desenvolvimento e término	93
3.2 Os Grupos Escolares e a legislação mineira	95
3.3 Os Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco	100
4 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS(OS) ALFABETIZADORAS(ES) NOS GRUPOS ESCOLARES DO TRIÂNGULO MINEIRO, ALTO PARANAÍBA E REGIÃO DO ALTO SÃO FRANCISCO	104
4.1 Ensino de Leitura e Escrita	106
4.2 Métodos de alfabetização.....	112
4.3 Festividades escolares.....	148
4.4 Disciplina e castigos	154
4.5 Questão higienista.....	163
4.6 Avaliação da Leitura e Escrita	169
5 DESCOBERTAS E DESAFIOS DA PESQUISA	176
FONTES BIBLIOGRÁFICAS	182
FONTES ORAIS	198

1 APRESENTAÇÃO

O intuito deste trabalho é investigar Histórias singulares de alfabetizadoras que atuaram nos grupos escolares no interior das Minas Gerais no período de 1915 a 1971.

Para entender o que me levou a querer realizar essa pesquisa, compartilho¹ um pouco das minhas memórias. Nasci em Uberlândia, no estado de Minas Gerais, em janeiro de 1974, quase no final dos anos de chumbo do regime militar sob a influência do Ato Institucional nº 5, popularmente conhecido como AI-5, que marcou um dos períodos mais sombrios da ditadura no Brasil com ampla perseguição e repressão a todos que discordavam do governo.

Fui crescendo nesse cenário sombrio e espinhoso do país, mas não tenho nenhuma memória pessoal negativa relacionada a esse período de liberdades cerceadas. É bem provável que por aqui, no interior das Minas Gerais, os desdobramentos da ditadura e os calabouços políticos fossem menos explícitos que nas capitais do país.

Comecei a estudar aos 4 anos de idade e minha primeira lembrança escolar gira em torno da escola Sítio do Pica-pau Amarelo e da escola As Patotinhas, localizadas respectivamente nos bairros Bom Jesus e Martins em Uberlândia. Apesar da pouca idade, lembro-me de algumas brincadeiras realizadas nessas escolas e até de algumas tarefas interessantes, como as que utilizavam cola e areia, além, é claro, das festas juninas e das fotos temáticas. Infelizmente, não consigo me lembrar das professoras e tenho foto somente com uma delas, mas ainda assim não recordo seu nome.

Aos 6 anos fui para a primeira série e, como as escolas públicas só permitiam crianças a partir dos 7 anos, não aceitaram minha matrícula na escola pública do meu bairro. Para não ficar sem estudar naquele ano, fui matriculada em uma escola particular e tradicional de Uberlândia, chamada Instituto Rio Branco, situada no centro da cidade, onde permaneci até a 4ª série. Lembro-me quando a diretora, diariamente, entrava na sala de aula e tínhamos que nos levantar para recebê-la e dizer, em uníssono: - “Boa tarde, Dona Carlota!”². A figura das professoras e da diretora impunham um misto de respeito, medo e admiração.

Outra lembrança do Instituto Rio Branco é a cartilha com a qual fui alfabetizada: a Cartilha Caminho Suave, pela professora Silvana Magda Pioli. Nunca poderia imaginar que

¹ Utilização de primeira pessoa por tratar-se de considerações pessoais.

² A professora Carlota de Andrade Marquez nasceu em 1914 em Goiatuba, vindo para São Pedro do Uberabinha em 1917, com 3 anos de idade. Em 1944 comprou de sua tia o “Externato Rio Branco”, escola que se tornou referência regional. Recebeu o título de cidadã honorária uberlandense em 1978. Faleceu em 1996, após 57 anos dedicados à educação. Em 2012 recebeu uma homenagem póstuma, tendo seu nome escolhido para nomear uma escola pública municipal em Uberlândia, “Escola Municipal Professora Carlota de Andrade Marquez”.

aquela cartilha, anos mais tarde, tornar-se-ia um objeto de estudo importante em minha vida acadêmica.

No final de 1983, aos nove anos de idade, fiz um exame para ingressar no 5º ano da Escola Estadual de Uberlândia, mais conhecida como “Museu”. Naquela época, era comum que as escolas públicas tradicionais e mais concorridas da cidade realizassem essas provas para selecionar seus alunos ingressantes no curso ginásial. Passei no processo e estudei no Museu até o 3º colegial. Tenho maravilhosas recordações dessa escola, especialmente de algumas amigas inseparáveis com as quais ainda hoje mantenho algum contato.

Aos 17 anos passei no vestibular para Comunicação Social. Nessa época, minha intenção era ser jornalista, mas como ainda não havia esse curso na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), precisei cursar em uma faculdade particular chamada Faculdades Integradas do Triângulo (FIT).

Cursei até o quinto período do curso e tranquei a faculdade, pois havia ficado desempregada e a mensalidade era consideravelmente alta. Não tive apoio da família para fazer esse curso, pois achavam que o jornalismo “não dava futuro”. Não voltei para terminar o curso porque, parafraseando o mestre Cartola, “a vida é um moinho”, e vários percalços foram me levando para outros lugares; assim, paulatinamente, a jornalista foi sendo colocada em segundo plano. Ainda hoje, lamento profundamente não ter finalizado aquela faculdade! Dessa experiência incompleta eu pude perceber que, para seguir adiante na vida acadêmica, é necessária uma rede de apoio, e, apesar de ter passado em primeiro lugar nesse curso, eu não tive esse apoio tão necessário! Pois é, 17 anos, praticamente uma menina, primeira colocada no vestibular de Comunicação Social, terceira colocada no ranking geral da faculdade e não tive apoio! É uma lembrança significativa que a memória insiste em guardar!

Avançando no tempo, mais precisamente para o final de 2013, dois de meus três filhos foram prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, por curiosidade, resolvi me inscrever para participar também. Nosso local de prova era o mesmo e confesso que esse foi um dos motivos que me influenciou a seguir adiante com a ideia de realizar as provas, porque já que teria que levá-los, não me custava entrar, fazer as provas e participar dessa experiência, no mínimo, diferente. Minha intenção era ter uma ideia de como era o ENEM para tentar uma vaga no próximo exame.

Levei um grande susto quando vi minha nota, especialmente a de redação, bem próxima da nota máxima. Eu não esperava por esse feito, pois estava 20 anos sem estudar! Realmente foi uma grata surpresa! Se meus filhos passaram? Não passaram daquela vez, mas no ano seguinte eles conseguiram entrar na UFU.

Tive a opção de escolher vários cursos. Escolhi a Pedagogia, talvez porque coincidentemente ou providencialmente também tinha acabado de passar em um processo seletivo da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) para trabalhar como Educadora Infantil (cargo para o qual na época era exigido somente o 2º grau) e o cotidiano da sala de aula com as crianças havia me encantado. Dizem que o que está escrito em nosso destino, às vezes se disfarça de coincidência! *Maktub!*

Os caminhos que me trouxeram até a educação talvez não sejam tão claros. Mas, o fato é que o curso de Pedagogia foi excelente e a UFU tornou-se um aprendizado constante. Tenho muito que agradecer aos vários professores e colegas que passaram por mim nessa trajetória acadêmica. Alguns, naturalmente mais próximos que outros, mas todos especiais, cada um a seu modo.

Finalizei o curso no final de 2017 e precisei antecipar minha colação de grau porque novamente passei em um processo seletivo da PMU e precisava do diploma para assumir a vaga. Comecei a trabalhar, de imediato, como docente na rede municipal e permaneci contratada até o ano de 2020. Durante esses anos iniciais de experiência em sala de aula, quebrando pedras e plantando flores, como poetizou Cora Coralina em seus versos, senti a necessidade de aperfeiçoamento de minha prática docente e cursei a especialização em docência na Educação Infantil na UFU, sob a coordenação da professora Dra. Sônia Maria dos Santos.

Em janeiro de 2021, após passar em um concurso, assumi dois cargos efetivos na rede municipal de Uberlândia, sendo um cargo como professora³ e o outro como profissional de apoio escolar. Paralelamente a tudo isso, senti o desejo de prosseguir com minha formação acadêmica e submeti-me ao processo seletivo para o mestrado, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED). Fui aprovada no processo na turma de 2021, tendo inicialmente como orientador o professor Dr. Márcio Danelon, que havia sido meu professor de estágio na graduação. No entanto, no decorrer da orientação definimos que seria melhor, por conta do meu tema de pesquisa que estava diretamente relacionado com histórias de outras professoras, a metodologia da História Oral, com a qual ele não tinha muita experiência, trocar de orientação.

Tive a sorte e a honra de ser encaminhada para a minha professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da graduação e coordenadora do meu curso de especialização,

³ Tenho muito orgulho de ter passado em 1º lugar para o cargo de professora e em 11º para o cargo de profissional de apoio escolar. Considerando a grande concorrência, considero que minha classificação nesse concurso foi um grande feito.

professora da linha escolhida para estudar. Agradeço ao universo por ter conspirado e permitido que nossos caminhos se cruzassem novamente, pois desconheço no meio acadêmico, pessoa mais humana e generosa!

No decorrer da pesquisa eu e minha orientadora enfrentamos muitos desafios, especialmente os de saúde, tanto minha, quanto dela, e ainda de nossos familiares. Entre Covid, viroses, hipertensão, crises de ansiedade e problemas de toda natureza, esta pesquisa foi ganhando forma e robustez.

Infelizmente, quase no final deste estudo minha orientadora perdeu sua mãe e exemplo de vida. Foi necessária uma pausa na orientação para que a dor da perda e o luto fossem respeitados. Mas todos os percalços da caminhada serviram para mostrar que, apesar das adversidades, a vida com sua força vital e poderosa segue seu curso.

Minha linha de pesquisa é História e Historiografia da Educação e meu estudo pertence ao campo da pesquisa qualitativa em educação, tendo como propósito realizar uma investigação sobre histórias singulares de alfabetizadoras que atuaram nos grupos escolares no interior das Minas Gerais no período de 1915 a 1971.

O recorte temporal foi escolhido porque em 1915 começa a funcionar o primeiro grupo escolar de Uberlândia (Grupo Escolar Bueno Brandão⁴) e o recorte final, delimitado em 1971, representa o ano em que os Grupos Escolares foram extintos devido à Lei 5692/71.

O interesse em pesquisar essa temática surgiu ainda no curso de Pedagogia, com a motivação inicial adquirida em sala de aula, em especial com as disciplinas História da Educação I e II que, ao abordar os processos educativos desde a Paideia grega ao longo da história, provocaram-me reflexões e questionamentos. Foi na busca por respostas que me desafiei a fazer essa pesquisa de mestrado.

Considerando a natureza e a especificidade desta pesquisa, decidimos utilizar a metodologia bibliográfica, representada pelas teses e dissertações elencadas para este estudo, de onde foram coletadas as fontes orais que subsidiaram essa pesquisa e as fontes documentais representadas pelas cartilhas, registros de atas e termos de visita de inspeção escolar. Em relação ao referencial teórico nos respaldamos na História Cultural, especialmente em Chartier e Certeau.

A História Cultural é um marco para a maioria das pesquisas que utilizam a História Oral, pois foi o ponto de partida para romper com a história narrada pelos mitos e heróis, permitindo o surgimento de outras concepções historiográficas e novos procedimentos

⁴ A criação do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão se constituiu em um marco de modernidade para Uberlândia (antigo nome da cidade de Uberlândia).

metodológicos – entre eles, a História Oral. Assim sendo, a História Oral tem como aporte teórico a História Cultural.

Toda essa mudança inicia-se com o movimento dos Annales, mais tarde chamado de Nova História Cultural (NHC). A Escola dos Annales foi um movimento de historiografia iniciado na França no final da década de 1920, com a fundação da revista *Anais de História Econômica e Social*. Essa revista, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, ao introduzir novos objetos de estudo, mudou o conceito de documento histórico, sendo considerada a vanguarda da renovação do método de investigação histórica.

Essa renovação dos estudos historiográficos atinge sua plena expansão e efervescência com a chamada Nova História, ou NHC, que traz uma noção de cultura como conceito polissêmico, alargando ainda mais as possibilidades de pesquisas abertas pela Escola dos Annales.

Estabelecer uma definição de cultura não é tarefa simples, pois há uma multiplicidade de compreensões a depender dos valores de cada sociedade. Para Burke:

o termo cultura costumava-se referir às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar) (BURKE, 2005, p. 43).

A Nova História é uma corrente historiográfica, herdeira dos Annales⁵ (1929-1989), correspondente à sua terceira geração, e proporciona diferentes maneiras de se olhar a história procurando compreender os significados e o entendimento das práticas, permitindo a ampliação do campo investigativo.

Ela promoveu uma “revolução documental” ao questionar e rejeitar a hegemonia positivista dos documentos oficiais como única fonte válida de pesquisa. Na visão positivista⁶ os documentos eram fidedignos e não sujeitos à interpretação, enquanto para a NHC os documentos eram limitados, pois só diziam o que está escrito, não permitindo uma compreensão mais ampla.

⁵ Quando se fala em “gerações dos Annales”, considera-se Marc Bloch e Febvre, seus fundadores, como a primeira geração. A segunda geração é marcada por Fernand Braudel e a terceira geração, mais conhecida como Nova História, é conduzida por Jacques Le Goff e Pierre Nora.

⁶ Essa corrente entendia que ao historiador bastava expor as fontes escritas, sem necessidade de interrogar os documentos, de interpretá-los nas entrelinhas e de confrontá-los com outras fontes. A corrente positivista se limita ao texto como fonte de informação. Além disso, essa corrente concebe a história como linear, como se todos os fenômenos fossem explicados pela linearidade e pelo acúmulo de funções e acontecimentos.

Com a escola dos Annales, a história abre-se para novas possibilidades de análise dos eventos sociais e compreensão do passado. E é nessa abertura das perspectivas da produção historiográfica e ampliação de análise que surge a História Oral, trazendo nova definição de se fazer história e apresentando novos pontos de vista à historiografia através de narrativas e da memória humana.

Assim, a escola dos Annales, principalmente através dos estudos de Peter Burke, Chartier, Le Goff, Certeau, Ginsburg, entre outros, foi decisiva para que o movimento em torno da História Oral crescesse e ela assumisse seu lugar como ciência, afirmando-se como estratégia e campo legítimo de produção de um novo conhecimento, apropriando-se do status acadêmico.

No entanto, compreendemos que a História Oral, assim como qualquer outro método de pesquisa, muitas vezes não consegue sozinha responder algumas inquietações e questionamentos; por isso, todas as fontes precisam ser respeitadas. É nesse sentido que a fonte oral dialoga com outras fontes. Elas não se rivalizam, ao contrário, como estão sempre se comunicando, em alguma medida, auxiliam-se.

Portanto, é falaciosa a oposição entre fonte oral e escrita, pois não são fontes excludentes entre si. Segundo Alberti,

[...] a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação (ALBERTI, 2005, p. 29).

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que desvela histórias de vida, experiências e memórias, e consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas, sujeitos históricos, que podem testemunhar sobre acontecimentos, modos de vida e outros aspectos históricos, possibilitando escrever a história daqueles e daquilo que supostamente não tem passado, por falta de documentos oficiais, e que, logo, seriam ocultados da escrita da história através do esquecimento oficializado.

A história oral enfatiza a história dos movimentos sociais e grupos marginalizados, sobretudo dos silenciados, vencidos e reprimidos⁷, suas memórias e simbolizações. Ela valida a entrevista como documento ao transcrevê-la para a forma escrita, conferindo à oralidade uma materialidade documental que vale como fonte.

⁷ Como exemplo podemos citar pobres, analfabetos, mulheres, crianças, indígenas, minorias étnicas e pessoas com deficiência.

A afirmação de Thompson é esclarecedora, uma vez que, para ele:

A História Oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; [...] pode devolver às pessoas que fizeram e viveram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1998, p. 22).

A História Oral vincula-se à criação dos gravadores portáteis e se difundiu no pós-segunda guerra nos Estados Unidos, México e Europa. Com o advento do gravador, que possibilitou a gravação e armazenamento das narrações, a História Oral consolida-se como um caminho alternativo para a construção de um documento histórico, produzido conjuntamente entre o entrevistador e o entrevistado, protagonistas da história oral como metodologia, sendo distintos, mas interdependentes, em uma colaboração mútua. Dessa forma, o gravador, enquanto técnica, foi um grande expoente para o desenvolvimento da História Oral e para sua consagração como ciência; durante aproximadamente 50 anos foi o único recurso disponível para auxiliar os historiadores orais.

Conforme Alberti,

[...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (ALBERTI, 2005, p. 155).

A introdução da História Oral no Brasil deu-se a partir dos anos 1970 e encontrou força nos anos 90⁸. Em terras brasileiras, a História Oral começa a ser delineada em 1973, quando Celina Vargas do Amaral Peixoto, neta de Getúlio Vargas, fundou o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), do qual foi diretora entre 1973 e 1990⁹. O objetivo do centro era abrigar e produzir fontes documentais relevantes para a história do país buscando auxílio das narrativas orais para compreender melhor o Brasil; graças ao seu acervo¹⁰, tornou-se uma referência de ensino e pesquisa.

⁸ A história oral no Brasil teve sua incorporação associada ao processo de redemocratização.

⁹ Entrevista Celina Vargas. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/entrevistados/celina-vargas>.

¹⁰ O acervo do CPDOC é estimado em mais de 2 milhões de documentos e é composto por manuscritos, impressos, fotos, discos, filmes e fitas.

Mas o marco inicial da História Oral no Brasil se deu em 1975, com a implantação, por parte do CPDOC, do Programa de História Oral, que tinha como intuito registrar a história contemporânea brasileira; foi patrocinado pela Fundação Ford¹¹, que fez uma generosa doação para o desenvolvimento das atividades desse programa.

Considerado pioneiro da História Oral como recurso de pesquisa histórica no Brasil, o Programa de História Oral do CPDOC possui mais de 1.400 entrevistas de história oral, totalizando 5.000 horas de gravação.

No entanto, apesar de ter surgido no Brasil na década de 1970, os trabalhos em História Oral ainda eram reduzidos, em parte por conta do preconceito e das críticas que a acusavam de subjetiva, lançando dúvidas sobre a confiabilidade da memória, o que ocasionou seu tardio reconhecimento pelas instituições.

A anistia e a redemocratização do Brasil, aliada ao sucesso internacional alcançado pela história oral provocaram um movimento crescente em torno dela nas décadas de 80 e 90, onde vários Centros de Documentação e Memória (CDM) foram criados em todo o país, alguns inclusive com apoio do CPDOC-FGV. Dessa forma, foi somente na década de 1990 que a metodologia se popularizou de forma definitiva.

Em 1994 é criada a Associação Brasileira de História Oral (ABHO)¹² e em 1996 é criada a Associação Internacional de História Oral. A partir daí é possível perceber uma crescente reafirmação e difusão da História Oral nos centros universitários, atingindo um nível de credibilidade e respeito entre os acadêmicos, o que causou grande visibilidade, já que se multiplicavam as dissertações de mestrado e teses de doutorado na área.

Para trabalhar com a História Oral, a palavra-chave é memória, sempre compreendida como um passaporte entre o passado e o presente, pois as memórias podem até ficar adormecidas, mas não inacessíveis. É sabido que sem a memória não há narrativa, por isso é preciso provocar a memória dos sujeitos entrevistados, puxando e organizando os fios da trama de modo a reconstruir a memória e relatar no presente as lembranças do passado.

¹¹ A Fundação Ford é uma entidade sediada na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Segundo seus instituidores, foi criada para financiar programas de promoção da democracia e de redução do racismo e da pobreza. A Fundação Ford foi fundada em 15 de janeiro de 1936 com uma doação inicial de 25 mil dólares de Edsel Ford, filho único do industrial e magnata do automóvel Henry Ford. Porém, há mais de trinta anos, a Fundação Ford não tem nenhuma ligação com a família Ford, já que Henry Ford II, o último membro da família no conselho de administração, demitiu-se do conselho da fundação, em 1976. No Brasil, a Fundação Ford era representada por Richard Morse, que conseguiu o financiamento para criar o Programa de História Oral, dando a ele projeção internacional.

¹² A Associação Brasileira de História Oral (ABHO) foi criada em 29 de abril de 1994, durante o II Encontro Nacional de História Oral, realizado no Rio de Janeiro. Congrega estudiosos e pesquisadores das áreas de História, Ciências Sociais, Antropologia, Educação e demais disciplinas das ciências humanas de todas as regiões do país.

Muitas vezes, é preciso recorrer à memória afetiva para evocar a memória do entrevistado e revisitar momentos com mais intensidade, lançando mão de elementos capazes de disparar gatilhos de lembranças, ativando o conteúdo da memória, o que facilita o desenvolvimento do trabalho com as entrevistas.

Nesse sentido, Halbwachs (2006) afirma sobre a necessidade de reconstituir os processos para ativar a memória. Também estuda sobre as possibilidades da memória individual e coletiva, esclarecendo que a memória individual existe sempre e a partir de uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo específico. Ainda segundo Halbwachs, é o indivíduo que recorda, porém o faz apenas enquanto membro de um determinado grupo social e, por isso, é na sociedade que as pessoas adquirem normalmente as suas memórias. Assim sendo, a História Oral se importa com a memória coletiva, comum ao grupo e com a memória individual. Para esse pesquisador, a “[...] 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” (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Nessa perspectiva, Nora afirma:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...]. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer [...] que há tantas memórias quanto grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. (NORA, 1993, p. 9).

A História Oral, de maneira didática, pode ser dividida em quatro áreas: Tradição oral, História de vida, História Oral Temática e História oral Testemunhal¹³. Como mencionado anteriormente, a princípio escolhemos como metodologia para a realização desse estudo a História Oral, mais especificamente a História Oral Temática, que consiste em um dos gêneros narrativos da História Oral. Essa abordagem é feita com um grupo de pessoas que estiveram inseridas em um mesmo contexto, na intenção de ouvir as perspectivas individuais sobre determinado acontecimento vivido por todas elas. Portanto, o tema abordado pela História Oral Temática é temporalmente abrangido pela vivência dos entrevistados. Assim, cada entrevistado contribui com sua visão e, ao analisarmos as narrativas, é possível compreender os discursos e conflitos. Trata-se da memória viva de diferentes atores que, ao

¹³ Ver: MEIHY J.C.S.B; SEAWRIGHT, Leandro. Memórias e narrativas: História oral aplicada. São Paulo . Contexto 2020.

trazer suas vivências de um determinado processo, possibilitam uma apropriação mais amplificada.

Sob esta ótica, nossa proposta inicial era trabalhar a História Oral com o propósito de gerar conhecimento e enriquecer a compreensão de como ocorriam as práticas de leitura e escrita nos grupos escolares do Triângulo Mineiro de 1915 a 1971.

De início, a intenção era analisar somente a região do Triângulo Mineiro; no entanto, foi necessário ampliar a localidade investigada, abarcando também o Alto Paranaíba e Zona do Alto São Francisco, com o intuito de aprimorar o aprendizado produzido nesse estudo.

Para tanto, as fontes orais que subsidiaram esta pesquisa foram coletadas em Dissertações e Teses que tiveram como objeto de investigação a Leitura e a Escrita em Grupos Escolares do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Zona do Alto São Francisco no período de 1915 a 1971 e que haviam utilizado como metodologia de pesquisa a História Oral, revelando as narrativas das alfabetizadoras e outros profissionais da educação que atuaram nos grupos escolares.

Contudo, ao realizar o aprofundamento do Estado do Conhecimento sobre a temática, percebemos que, das 12 pesquisas encontradas que utilizavam a História Oral como metodologia, somente 7 apresentavam as entrevistas realizadas anexadas ao trabalho. Além disso, verificamos que esses 7 estudos tinham a mesma orientadora, na mesma instituição. Portanto, para não correr o risco de realizar uma pesquisa endógena, decidimos que seria importante realizar uma readequação da metodologia. Sendo assim, passamos a analisar as pesquisas que abordavam a temática pesquisada, independentemente da metodologia que utilizaram.

O objetivo geral foi compreender quais eram as vivências e experiências das (os) alfabetizadoras(es) em alguns Grupos Escolares de Minas Gerais entre 1915 e 1971.

Os objetivos específicos são: mapear e analisar as teses e dissertações que discutiram as vivências e experiências das(os) alfabetizadoras(es), principalmente em relação ao ensino da leitura e escrita; identificar as legislações e normas relativas aos Grupos Escolares no Brasil e em Minas Gerais; e analisar as práticas de alfabetização como disciplina, métodos, ensino da leitura e da escrita e processos de avaliação.

Interessa-nos identificar as cartilhas utilizadas nos grupos escolares que foram estudados nas teses e dissertações encontradas, assim como os registros de fontes orais que recordem as primícias das práticas de alfabetização realizadas nesses grupos escolares construídos no interior das Minas Gerais. É necessário advertir que todas essas fontes são representações de um dado período histórico, produzidas sob determinadas condições e que

devem ser vistas como parte de um processo de memorização constituído no próprio tempo dos acontecimentos, não podendo ser apreendidas como expressão absoluta da verdade, mas como rastros que ajudaram a reconstruir o tempo histórico, ou, dito de outra forma, colaboraram para a reescrita da memória e da história da alfabetização.

Nesse sentido, o problema deste estudo foi investigar quais foram as práticas e os modos de ensinar a leitura e a escrita realizados pelas (os) alfabetizadoras (es) em alguns Grupos Escolares mineiros no período de 1915 a 1971.

Entre memórias, cartilhas e outros objetos, o título escolhido para essa dissertação orientou e direcionou nossa investigação, que teve como pretensão se somar a outras que têm as mesmas preocupações: contribuir para o registro e estudo da história da educação, mais especificamente da Alfabetização no Brasil. O campo da História da Alfabetização se tornou, nas duas últimas décadas, uma temática que, sem perder suas evidentes particularidades, dialoga com várias áreas do conhecimento (Antropologia, Educação, História, Linguística, Sociologia, dentre outras). Alguns estados brasileiros se destacam pelo fortalecimento desse campo: Minas Gerais, Mato Grosso e São Paulo, que foram os pioneiros; Espírito Santo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, dentre outros.

Desta forma, no primeiro momento realizamos um estudo do tipo “Estado do Conhecimento” sobre as vivências e experiências das(os) alfabetizadoras(es) que atuaram no interior de Minas Gerais no período de 1915 a 1971. Assim, mapeamos e analisamos os estudos científicos realizados pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, as teses e dissertações que versam sobre essa temática.

A partir das teses e dissertações encontradas, procuramos identificar as práticas de alfabetização desenvolvidas nos Grupos Escolares desta região, como disciplina, métodos de alfabetização, ensino de leitura e da escrita, materiais utilizados e processos de avaliação.

Este estudo se justifica pela necessidade de continuar a mapear e historiografar a história da alfabetização e, sobretudo, contribuir com a construção da história da alfabetização mineira. O presente trabalho abrange o período de 1915, ano do início das atividades do primeiro grupo escolar de Uberlândia¹⁴, Grupo Escolar Bueno Brandão, até 1971, quando os Grupos Escolares foram extintos por meio da Lei 5692/71¹⁵ – sabemos que, apesar dos

¹⁴ Escolhi essa cidade por ser a segunda maior cidade de Minas Gerais, sendo uma referência social, política e econômica para todo o Estado, além de ser a cidade onde nasci e escolhi para viver, trabalhar e pesquisar.

¹⁵ Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências.

Grupos Escolares terem sido extintos por esta lei, a história mostra que cada grupo encerrou suas atividades em anos diferentes; entretanto, este é um marco temporal importante.

Pesquisar a história dos Grupos Escolares e das vivências e experiências das (os) alfabetizadoras (es) que atuaram nestas instituições é uma maneira importante de registrar¹⁶ a história da alfabetização neste período, como também analisar o contexto da criação de diferentes grupos escolares no interior de Minas Gerais.

Para a história da alfabetização no Brasil, em particular no estado mineiro, conhecer e analisar o local em que as alfabetizadoras construíram seus modos de pensar e fazer a alfabetização em nosso país é importante, pois o lugar e suas normas determinaram, muitas vezes, os modos de fazer.

No Brasil, no fim do século XIX, após a Proclamação da República, a educação passou a ser considerada a utopia de um país moderno. Para atender os objetivos do Estado republicano, de instaurar a ordem social e política, a institucionalização do ensino se tornou uma necessidade nacional. A escola assume a responsabilidade de construir uma cidadania disciplinada, sendo iniciada ainda na infância; para isso deveria ensinar às camadas populares, difundindo conhecimentos necessários e básicos para ser um cidadão nas novas ideias republicanas.

Mortatti (2006) elucida que, nesse período, a leitura e a escrita tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita, objetos de ensino e aprendizagem escolarizados. Institucionalizando o ensino de leitura e escrita, evidentemente, muitas questões em âmbito nacional e local começam a ser debatidas, como as condições de ensino, material didático, técnicas/métodos de ensino, enfim, uma série de problematizações sobre o que é necessário para fazer o sujeito ler e escrever.

Por conseguinte, conforme Manguel (1997), considerar a leitura e escrita no âmbito do sistema escolar é enxergá-la como uma cultura social institucionalizada, passível de ser ensinada e aprendida.

Conforme Vidal (2006), a criação dos grupos escolares foi constituída para sistematizar a educação brasileira, sendo que foram responsáveis por abrigar o ensino primário de uma importante parcela da população brasileira. Os alunos matriculados tinham uma idade que variava entre os 5 anos até os 16 anos, eles eram organizados em salas

¹⁶ Ver: MEIHY, José Carlos Sebe Bom, HOLANDA, Fabíola. Como fazer, como pensar. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019. Pag.73/74

homogêneas e o ensino oferecido era seriado e sequencial. Foi no Grupo Escolar (GE) que apareceu a necessidade de criar a figura e a função do Diretor Escolar.

Segundo Le Goff (1984), o passado e o presente interagem de maneira histórica, pois é por causa das exigências postas pelas necessidades atuais que o passado é evocado; nessa condição, podemos compreender a função social da história. Essa busca do passado não se faz, no entanto, trazendo-o intacto para o presente, como se pudéssemos conhecê-lo sem alteração. No esforço de (re)ver o passado há uma reinterpretação, que o atualiza num processo de reminiscência, pois há uma relação de dependência com o presente, como afirma Le Goff:

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

Justifica-se, assim, a realização da presente pesquisa, privilegiando como objeto de análise o uso de fontes orais e documentais produzidas e exploradas em dissertações e teses que abordaram vivências e experiências produzidas por alfabetizadoras(es) atuantes no período histórico de 1915-1971. Nosso foco recairá na busca por indícios que possibilitem desvelar e conhecer os saberes e práticas intencionais das atividades realizadas diariamente no período escolhido.

Assim objetivando analisar os modos de fazer a leitura e a escrita no período de 1915-1971 nos apoiamos no conceito de práticas cotidianas em Certeau.

Certeau (1985) teoriza as práticas cotidianas considerando-as como um fazer e não um discurso. São relações que envolvem enunciados, fazeres, atos, apropriações, utilizações, ocasiões, memórias, dentre outros pontos que remetem ao cotidiano simples da vida. Pesquisar as práticas do cotidiano, segundo o autor, é conhecer e se apropriar do sistema dentro do qual elas se executam, tomando como referência quatro elementos.

O primeiro elemento é que a língua só é real no ato de fala, assim um lugar só se torna real na ação sobre ele. No contexto do nosso trabalho, ao propormos a pesquisa sobre a escrita da história da alfabetização mineira, as ações sobre o espaço foram conduzidas pela análise dos documentos, impressos e narrativas, que nos deram suporte para adentrar ao campo de pesquisa e rememorar um tempo passado.

O segundo elemento é que, ao narrar, você se apropria da língua. Nosso trabalho buscou considerar as singularidades dos processos, principalmente, porque tratamos do ensino

e da aprendizagem da leitura e da escrita. Ao considerar as singularidades que se inter cruzam, alguns apontamentos são possíveis, desvelando o desconhecido da história da educação, mais propriamente, da alfabetização.

Em terceiro está a ideia das práticas cotidianas como redes de relações. Segundo Bakhtin e Volochínov (1988), o discurso é a constituição de um “eu” e um “outro”. De uma narrativa emergem diferentes vozes, da mesma forma que de uma prática subjazem relações, contratuais ou convencionais.

Por fim, temos o quarto elemento, que entende que no enunciado se instaura o presente. Nas palavras de Certeau, "penso que uma prática cotidiana pode ser focalizada enquanto criação de uma historicidade, isto é, um presente, uma atualidade. Não há historicidade sem atualidade; é o presente que constitui a história" (1985, p. 15).

O campo das representações é o segundo conceito que embasa esse estudo. A representação foi pensada tendo como discussão as conceituações encontradas em Chartier (1990); para este autor, cada pessoa tem seu modo de representar um determinado campo. Ou seja, expressa ou não a totalidade, de acordo com os seus interesses e memória dos fatos. O estudo das representações nos auxiliará a modelar um campo historiográfico de atuação para reconstituir a história do ensino de leitura e escrita.

De tal modo, nossa proposta sai do reducionismo que tenta generalizar o comportamento humano e as práticas educativas, o que nos leva a considerar o individual, o local e o contextual de cada situação, observando o Grupo Escolar-GE como uma instituição que precisa ser pensada no seu tempo e espaço particulares.

A abordagem metodológica da pesquisa transita no hibridismo, o que nos possibilitou dialogar com os campos da história e memória pautadas em fontes documentais e bibliográficas, cujos desvelamentos e representações das(os) alfabetizadoras(es) acerca de suas vivências e experiências foram tratados com cruzamento de outras fontes utilizadas nas teses e dissertações encontradas sobre a temática. Por meio das narrativas das alfabetizadoras, buscamos revelar histórias, memórias e representações de seus modos de alfabetizar. Interessou-nos, também, compreender suas representações sobre a linguagem e os materiais didáticos que eles utilizaram no período deste estudo para alfabetizar os alunos.

Isso porque acreditamos que as representações têm um papel importante no sentido de revelar as marcas de uma realidade vivida por determinado grupo social, como afirma Pintassilgo: “Se nos situamos no domínio das representações, é na consciência clara de que estas permitem, aos grupos que as produzem, não só a atribuição de sentidos à realidade

social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade, tornando-se parte dela” (2005, p. 1).

Em uma linguagem freiriana, homens e mulheres refletem e agem no e sobre o mundo, e não podem se comportar como seres passivos, a menos que nada mais lhes tenha sentido, ou que já não tenham sonhos a conquistarem – o que seria a negação do pertencimento da natureza histórica na natureza humana.

Neste estudo optamos por organizar a dissertação da seguinte forma, faço na Seção 1 uma **Apresentação** minha e das escolhas para realizar esta investigação, além de uma introdução na qual apresento o tema, o problema, a justificativa e as possibilidades teóricas e metodológicas.

Na Seção 2, intitulada **O Conhecimento produzido sobre Práticas de Alfabetização nos Grupos Escolares do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Região do Alto São Francisco - 1915 a 1971** apresentamos o Estado do Conhecimento sobre as pesquisas que abordaram vivências e experiências de alfabetização nos Grupos Escolares localizados na região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Alto São Francisco no período de 1915 a 1971. Desta forma, realizamos o mapeamento e análise dos estudos produzidos nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, ou seja, nas teses e dissertações que abordaram a temática. Esse exercício, além de possibilitar acesso às fontes orais e documentais para nossa pesquisa, também serviu como embasamento teórico para nossas reflexões.

Na Seção 3, **As legislações e as normas para os grupos escolares do Brasil e Minas Gerais**, buscamos analisar os modos de compreender e ensinar a leitura no período da alfabetização, assim como a legislação desse período.

Na Seção 4, **Vivências e experiências das (os) alfabetizadoras(es) nos grupos escolares do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Região do Alto São Francisco**, procuramos compreender quais eram as práticas realizadas nos Grupos Escolares dessas regiões, como Disciplina, Métodos de Alfabetização, Ensino de Leitura e Escrita e Processos de Avaliação.

Na Seção 5 trouxemos as **Descobertas e Desafios da pesquisa** e depois, por fim, as fontes bibliográficas e orais.

2 O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS GRUPOS ESCOLARES DO TRIÂNGULO MINEIRO, ALTO PARANAÍBA E REGIÃO DO ALTO SÃO FRANCISCO - 1915 A 1971

Para compreendermos quais foram as experiências e vivências das(os) alfabetizadoras(es) dos Grupos Escolares localizados no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco¹⁷ no período de 1915 a 1971, realizamos a sistematização dos estudos produzidos na pós-graduação *stricto sensu* a respeito deste assunto. Esse formato de pesquisa costuma ser denominado por “Estado da Arte” ou “Estado do conhecimento”, através do qual busca-se construir um panorama representativo do que se tem produzido academicamente a respeito de um tema específico. Alguns autores (FERREIRA, 1999, 2002; MEGID, 1999; SOARES, 1989) utilizam estes termos como análogos. Nesse sentido, Ferreira argumenta que o “Estado da Arte” ou “Estado do conhecimento” consiste no “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos, dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 257).

Entretanto, outros autores (ROMANOWSKI; ENS 2006, VOSGERAU; ROMANOWSKI; 2014) defendem que existem diferenças entre as expressões. Dessa forma, apesar de o “Estado da Arte” e o “Estado do conhecimento” apresentarem características que os aproximam, tendo em vista que ambos procuram inventariar trabalhos científicos, Romanowski e Ens (2006, p. 39), argumentam que o “Estado da Arte” abrange uma quantidade maior de produções. Exemplificando, as autoras explicam que para fazer um “estado da arte” sobre ‘Formação de Professores no Brasil’ não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Por outro lado, o “Estado do Conhecimento” pode ser realizado com um tipo de publicação sobre o assunto pesquisado; sendo assim, pode ser definido como um “estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, como por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc” (UNIVERSITAS, 2000 *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171).

¹⁷ Centro-Oeste de Minas Gerais.

Portanto, é possível realizar o “Estado do conhecimento” definindo como tipo de produção acadêmica as teses e dissertações sobre um determinado tema, sendo esta a delimitação que determinamos para este estudo.

Contudo, é importante compreender que, mesmo que a especificação do tipo de publicação que é realizada no “Estado do conhecimento” seja menor do que a realizada no “Estado da Arte”, isso não torna este tipo de pesquisa menos relevante, pois o “Estado do Conhecimento” não se limita ao levantamento das pesquisas. Conforme Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento consiste na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Dessa forma, através do inventário dos trabalhos científicos relacionados ao tema, é possível compreender o que foi discutido e o que ainda precisa ser abordado sobre esse assunto, como as metodologias utilizadas, as localidades das pesquisas, as perspectivas teóricas, os autores, dentre outros aspectos.

Portanto, optamos neste trabalho pela realização do “Estado do Conhecimento” sobre as vivências e experiências das(os) alfabetizadoras(es) no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco, no período de 1915 a 1971. Para tanto, definimos como produção científica para o levantamento as teses e dissertações que versam sobre essa temática.

Iniciamos o levantamento pelas plataformas de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Contudo, os resultados de retorno utilizando as palavras-chave (descritores) adicionadas de Operadores Booleanos¹⁸ e Caracteres Especiais¹⁹ “Grupo Escolar”, “Alfabetização”, “Leitura” e “Escrita” trouxeram um retorno pequeno de estudos apresentados.

Na BDTD, ao utilizar as palavras-chave “Grupo Escolar” AND Alfabetiza*²⁰ retornou 15 estudos (teses e dissertações), mas passando por verificação para definir a localização e o

¹⁸ São operadores lógicos que definem as relações entre os termos em uma pesquisa. São eles: AND, OR, NOT. Ver FURG (2022).

¹⁹ Os caracteres especiais são símbolos que auxiliam na construção da expressão de busca a fim de tornar os resultados mais restritos e relevantes. São eles: aspas “”, ponto de interrogação ?, asterisco *, e parênteses (). Ver FURG (2022).

²⁰ O uso do caractere * no final da palavra permite recuperar as variações dos sufixos. Assim, espera-se retornar os termos Alfabetização, Alfabetizar, Alfabetizador, Alfabetizadora, Alfabetizadores e Alfabetizadoras. Ver FURG (2022).

período histórico estudado (de 1915 a 1971), ou seja, dentro do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco, não houve nenhum trabalho aproveitado. Ao utilizar as palavras-chave “Grupo Escolar” AND Leitura retornou 48 estudos, porém, passando pelos filtros da data e localização, também não aproveitamos nenhum estudo. Com as palavras-chave “Grupo Escolar” AND Escrita retornou 48 estudos, passando pelos filtros de data e localização, novamente não aproveitamos nenhum estudo.

No banco da Capes, ao utilizar as palavras-chave “Grupo Escolar” AND Alfabetiza* obtivemos 10 trabalhos. Aplicando os filtros de data e localização selecionamos 7 estudos: Martins (2009), Lima (2011), Lepick (2013), Cunha (2011), Alves (2017), Silva (2017) e Oliveira (2018). Ao utilizar as palavras-chave “Grupo Escolar” AND Leitura retornou 16 estudos. Aplicando os filtros de data e localização selecionamos 3 estudos: Rocha (2012), Oliveira(2018) e Costa (2022). Com as palavras-chave “Grupo Escolar” AND Escrita retornou 9 estudos. Aplicando os filtros de data e localização selecionamos 3 estudos: Rocha (2012) e Oliveira (2018) e Costa (2022).

Como acreditamos serem insatisfatórios esses resultados, até porque os estudos localizados se repetiram com as palavras-chave diferentes, restando somente 7 estudos que pudemos aproveitar para o Estado do Conhecimento, partimos para pesquisa em outros bancos de dados: Portal Domínio Público (sem resultados), Google Acadêmico, onde encontramos mais um estudo, de Arantes (2013), e ainda no repositório da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pois os estudos encontrados na Capes são desta universidade.

A forma de busca neste repositório e uso de operadores lógicos não funcionam, somente as aspas. Dessa forma, usamos como palavra-chave “grupo escolar”, com retorno de 511 estudos. Aplicando o filtro de Assunto “Ciências Humanas”, reduziu para 423 estudos. Foi necessário verificar todos os itens pelo título, chegando a 26 trabalhos sobre a temática dos Grupos Escolares. Apesar da falta de opções de filtros e de uso de operadores booleanos para reduzir as pesquisas, o Repositório da UFU²¹ retornou mais trabalhos, e tivemos a grata surpresa de encontrarmos todos os estudos com o texto completo, o que não ocorre nos bancos de dados da Capes e BDTD, em que somente os estudos mais recentes, após 2013, apresentam o texto completo, o restante apresenta apenas os dados e resumo das teses e dissertações. Como não foi possível reduzir mais a quantidade de estudos através do repositório da UFU, apresentaremos primeiro o Quadro 1 com o resultado das Teses e

²¹ <http://repositorio.ufu.br/>.

Dissertações sobre Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco (1915 a 1971).

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco (1915 a 1971)

Nº	Ano	Autor	Título	Tipo	Orientador	Local	Palavras-chave
1	2002	Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho	A configuração do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha - MG, 1911-1929)	D	Geraldo Inácio Filho	PPGED/UFU	Não divulgadas
2	2006	Edite da Glória Amorim Guimarães	Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão.	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Educação; Profissão; Identidade
3	2006	Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar	Ecoss do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908 - 1931) – Araxá – MG	D	Vera Lúcia Abrão Borges	PPGED/UFU	Educação, História Das Instituições Educativas, História Da Educação Brasileira
4	2006	Geraldo Gonçalves de Lima	O grupo escolar Honorato Borges em Patrocínio Minas Gerais (1912 - 1930): ensaios de uma organização do ensino público primário	D	Décio Gatti Júnior	PPGED/UFU	História da Educação; Grupos Escolares; Educação Pública.
5	2007	Rosicléia Aparecida Lopes de Faria	Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)	D	Carlos Henrique de Carvalho	PPGED/UFU	República; Instrução Pública; Cidadão; Ordem; Progresso
6	2007	Rosângela Maria Castro Guimarães	“Templo do Bem”: o Grupo Escolar de Uberaba, na escolarização republicana (1908 – 1918)	D	Décio Gatti Júnior	PPGED/UFU	Grupo Escolar; Primeira República; Escolarização republicana
7	2010	Sirlene Cristina de Souza	Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946): uma expressão estadual	D	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Ensino público primário; Grupo escolar de Ibiá; História local
8	2009	Rosa Maria de Sousa Martins	Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Professoras primárias; História oral; Ideal republicano
9	2011	Michelle Castro Lima	História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Alfabetizadoras; Cartilhas; método Global
10	2011	Tânia Rezende Silvestre Cunha	História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971	T	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Cartilhas; Alfabetização; Métodos de ensino; Práticas; História da alfabetização
11	2012	Sandra Maria de Oliveira	Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906–1924)	D	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Legislação Educacional; Grupo Escolar; Primeira República

12	2012	Angélica Pinho Martins Rocha	Grupo Escolar Professora Alice Paes: Trajetória dos Egressos e Currículo Escolar (Uberlândia-Minas Gerais 1965-1971)	D	Décio Gatti Junior	PPGED/UFU	Sentido Social; Objetivo Social; Grupo Escolar; Alice Paes
13	2012	Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza	O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962	D	Jose Carlos Souza Araújo	PPGED/UFU	Grupo escolar Triângulo Mineiro Práticas escolares
14	2013	Vanessa Lepick	Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História oral; alfabetizadoras; diretora; método global
15	2014	Geovanna de Lourdes Alves Ramos	Trilhas e rastros da educação primária: história do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, Uberlândia-MG, 1940-1970	T	Sandra Cristina Fagundes de Lima	PPGED/UFU	Grupo Escolar Coronel Carneiro; Práticas Escolares Educação Primária Uberlândia Representações História da Educação
16	2015	Márcia Silva De Melo Villas Boas	Grupo Escolar 13 de Maio e a Educação Primária na Periferia de Uberlândia, MG – 1962–71	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Grupo escolar expansão educacional periferia população negra
17	2016	Luciene Teresinha de Souza Bezerra	Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Política pública educacional, precarização da educação, grupo escolar, analfabetismo
18	2017	Monique Adriele da Silva	História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História Memória Programa de ensino Manuais
19	2017	Talita Costa Alves	A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1974	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Ituiutaba; Analfabetismo; Economia ascendente; Migração; filhos da classe; trabalhadora
20	2018	Geracilda Maria Oliveira	Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Grupos escolares; Práticas de alfabetizadoras Leitura e escrita
21	2019	Maria Juliana Dias	História Do Grupo Escolar Osório De Moraes: sujeitos e práticas escolares (1932-1971)	D	Selmo Haroldo de Resende	PPGED/UFU	Grupo Escolar Osório de Moraes Sujeitos práticas Escolares cultura escolar
22	2019	Adilour Nery Souto	Entre o prescrito, o lido e o possível: novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946	T	Betânia de Oliveira L. Ribeiro	PPGED/UFU	Grupo Escolar de Ibiá; Escola Nova; Manuais Pedagógicos; Revista do Ensino
23	2019	Mileide Mateus dos	O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no	D	Betânia de Oliveira L.	PPGED/UFU	Sociedade; grupo escolar;

		Santos	município de Uberabinha, Mg 1911-1930		Ribeiro		funcionamento; caixa escolar; contribuição
24	2020	Suzele Sany Lacerda Alves	O Grupo Escolar José Emílio de Aguiar: um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)	D	Sauloéber Tarsio de Souza	PPGED/UFU	História da educação Grupo Escolar; Representação; Crianças pauperizadas; Coromandel-MG
25	2020	Marina Baduy	Grupo Escolar Prof. Ildfonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação	D	Betânia de Oliveira L. Ribeiro	PPGED/UFU	Grupo Escolar; Financiamento; Público/Privado; Práticas Pedagógicas; Jornal Escolar; Instituições Escolares
26	2022	Julio Resende Costa	Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)	T	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História da alfabetização; Reformas educacionais; Práticas de leitura e escrita; Memórias de professoras; Grupo Escolar

Fonte: construído pela autora (2023).

A partir dessas 26 teses e dissertações sobre os Grupos Escolares localizados no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco no período de 1915 a 1971, o próximo critério de exclusão que utilizamos foi o tipo de metodologia de pesquisa utilizado, pois o nosso interesse são as pesquisas que trabalharam com História Oral. Dessa forma, reduzimos para 12 estudos, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco (1915 a 1971) com metodologia da História Oral

Nº	Ano	Autor	Título	Tipo	Orientador	Programa	Metodologia
1	2006	Edite da Glória Amorim Guimarães	Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Educação; Profissão; Identidade; História Oral
2	2006	Geraldo Gonçalves de Lima	O grupo escolar Honorato Borges em Patrocínio Minas Gerais (1912 - 1930): ensaios de uma organização do ensino público primário	D	Décio Gatti Júnior	PPGED/UFU	Pesquisa Bibliográfica, Documental e História Oral - como metodologia acessória (sem divulgação de entrevistas)
3	2011	Michelle Castro Lima	História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História Oral temática
4	2011	Tânia	História da alfabetização de	T	Sônia	PPGED/	História Oral

		Rezende Silvestre Cunha	Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – 1957-1971		Maria dos Santos	UFU	
5	2013	Vanessa Lepick	Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História oral temática e documental
6	2015	Márcia Silva De Melo Villas Boas	Grupo Escolar 13 de Maio e a Educação Primária na Periferia de Uberlândia, MG – 1962-71	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Pesquisa bibliográfica e documental e breve menção sobre História oral (sem divulgação de entrevistas)
7	2016	Luciene Teresinha de Souza Bezerra	Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Pesquisa bibliográfica, documental, empírica e História oral (sem divulgação de entrevistas)
8	2017	Monique Adriele da Silva	História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História Oral Temática com uso de fontes documentais e iconográficas.
9	2017	Talita Costa Alves	A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1974	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Método histórico-dialético História Oral (sem divulgação de entrevistas)
10	2018	Geracilda Maria Oliveira	Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História Oral Temática
11	2020	Suzele Sany Lacerda Alves	O Grupo Escolar José Emílio de Aguiar: um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)	D	Sauloéber Tarsio de Souza	PPGED/UFU	Pesquisa documental, bibliográfica, empírica. (sem divulgação de entrevistas)
12	2022	Julio Resende Costa	Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História Oral Temática, Pesquisa documental

Fonte: construído pela autora (2023).

No Quadro 3 podemos visualizar os 7 estudos localizados que apresentaram a metodologia da História Oral e as entrevistas anexadas ao trabalho completo.

Quadro 3 - Teses e Dissertações sobre o ensino da leitura e escrita no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco (1915 a 1971) com metodologia da História Oral com divulgação das entrevistas

Nº	Ano	Autor	Título	Tipo	Orientador	Programa	Palavras-chave
1	2006	Edite da Glória Amorim Guimarães	Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Educação; Profissão; Identidade; História Oral.
2	2011	Michelle Castro Lima	História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Alfabetizadoras; Cartilhas; Método Global.
3	2011	Tânia Rezende Silvestre Cunha	História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971	T	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Cartilhas; Alfabetização; Métodos de ensino; Práticas; História da alfabetização.
4	2013	Vanessa Lepick	Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História oral; alfabetizadoras; diretora; método global.
5	2017	Monique Adriele da Silva	História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História; Memória; Programa de ensino; Manuais.
6	2018	Geracilda Maria Oliveira	Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Grupos escolares; Práticas de alfabetizadoras; leitura e escrita.
7	2022	Julio Resende Costa	Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)	T	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História da alfabetização; Reformas educacionais; Práticas de leitura e escrita; Memórias de professoras; Grupo Escolar.

Fonte: construído pela autora (2023).

A proposta até esse momento da pesquisa era utilizar os estudos que adotaram a História Oral como metodologia. Contudo, para que pudéssemos compreender as vivências e experiências das alfabetizadoras que atuaram nos Grupos Escolares do interior de Minas Gerais de 1915 a 1971, também era preciso analisar as narrativas na íntegra.

Entretanto, ao realizar o aprofundamento do Estado do Conhecimento sobre a temática, percebemos que das 12 pesquisas encontradas que utilizavam a História Oral como metodologia, somente 7 apresentavam as entrevistas realizadas anexadas ao trabalho. Além disso, verificamos que essas 7 tinham a mesma orientadora, na mesma instituição. Portanto,

para não correr o risco de realizar uma pesquisa endógena²², percebemos que seria importante realizar uma readequação da metodologia. Sendo assim, tomamos a decisão de utilizar as pesquisas que abordavam a temática pesquisada, independentemente da metodologia que utilizaram.

Sendo assim, voltamos a tomar como base as pesquisas apresentadas no Quadro 1. Contudo, realizamos uma nova leitura das palavras-chave, resumos, sumário e introdução dos trabalhos para verificar se estes abordavam a temática pesquisada. Após essa leitura descartamos 2 estudos que não abordavam a temática: Lima (2006) e Guimarães (2007), resultando em 24 estudos apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Teses e Dissertações sobre Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco que abordam práticas de alfabetização (1915 a 1971)

Nº	Ano	Autor	Título	Tipo	Orientador	Programa	Palavras-chave
1	2002	Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho	A configuração do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha-MG, 1911-1929)	D	Geraldo Inácio Filho	PPGED/UFU	Não divulgadas
2	2006	Edite da Glória Amorim Guimarães	Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão.	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Educação; Profissão; Identidade.
3	2006	Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar	Ecoss do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908 - 1931) – Araxá-MG	D	Vera Lúcia Abrão Borges	PPGED/UFU	Educação, História Das Instituições Educativas, História Da Educação Brasileira.
4	2007	Rosicléia Aparecida Lopes de Faria	Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)	D	Carlos Henrique de Carvalho	PPGED/UFU	República; Instrução Pública; Cidadão; Ordem; Progresso.
5	2009	Rosa Maria de Sousa Martins	Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Professoras primárias; História oral; Ideal republicano.
6	2010	Sirlene Cristina de Souza	Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946): uma expressão estadual	D	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Ensino público primário; Grupo escolar de Ibiá; História local.
7	2011	Michelle Castro Lima	História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Alfabetizadoras; Cartilhas; método Global.

²² Nesse caso, a pesquisa seria endógena porque trabalharia com teses e dissertações orientadas pela minha orientadora e defendidos na mesma instituição, sendo esta o PPGED da FAGED da UFU, o que poderia afetar a excelência desse estudo, uma vez que pesquisas endógenas podem comprometer as possibilidades de resultados inovadores.

8	2011	Tânia Rezende Silvestre Cunha	História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971	T	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Cartilhas; Alfabetização; Métodos de ensino; Práticas; História da alfabetização.
9	2012	Sandra Maria de Oliveira	Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)	D	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Legislação Educacional; Grupo Escolar; Primeira República.
10	2012	Angélica Pinho Martins Rocha	Grupo Escolar Professora Alice Paes: Trajetória dos Egressos e Currículo Escolar (Uberlândia-Minas Gerais 1965-1971)	D	Décio Gatti Junior	PPGED/UFU	Sentido Social; Objetivo Social; Grupo Escolar; Alice Paes.
11	2012	Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza	O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962	D	Jose Carlos Souza Araújo	PPGED/UFU	Grupo escolar; Triângulo Mineiro; Práticas escolares.
12	2013	Vanessa Lepick	Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro – 1963 a 1973	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História oral; alfabetizadoras; diretora; método global.
13	2014	Geovanna de Lourdes Alves Ramos	Trilhas e rastros da educação primária: história do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, Uberlândia-MG, 1940-1970	T	Sandra Cristina Fagundes de Lima	PPGED/UFU	Grupo Escolar Coronel Carneiro; Práticas Escolares; Educação Primária; Uberlândia; Representações História da Educação.
14	2015	Márcia Silva De Melo Villas Boas	Grupo Escolar 13 de Maio e a Educação Primária na Periferia de Uberlândia, MG – 1962-71	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Grupo escolar; Expansão educacional; Periferia; população negra.
15	2016	Luciene Teresinha de Souza Bezerra	Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Política pública educacional; precarização da educação; grupo escolar; analfabetismo.
16	2017	Monique Adriele da Silva	História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História; Memória; Programa de ensino; Manuais.
17	2017	Talita Costa Alves	A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1974	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Ituiutaba; Analfabetismo; Economia ascendente; Migração; filhos da classe; trabalhadora.
18	2018	Geracilda Maria Oliveira	Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Grupos escolares; Práticas de alfabetizadoras; Leitura e escrita.

19	2019	Maria Juliana Dias	História Do Grupo Escolar Osório De Moraes: sujeitos e práticas escolares (1932-1971)	D	Selmo Haroldo de Resende	PPGED/UFU	Grupo Escolar; Osório de Moraes; Sujeitos; práticas Escolares; cultura escolar.
20	2019	Adilour Nery Souto	Entre o prescrito, o lido e o possível: novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946	T	Betânia de Oliveira L. Ribeiro	PPGED/UFU	Grupo Escolar de Ibiá; Escola Nova; Manuais Pedagógicos; Revista do Ensino.
21	2019	Mileide Mateus dos Santos	O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, Mg 1911-1930	D	Betânia de Oliveira L. Ribeiro	PPGED/UFU	Sociedade; grupo escolar; funcionamento; caixa escolar; contribuição.
22	2020	Suzele Sany Lacerda Alves	O Grupo Escolar José Emílio de Aguiar: um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)	D	Sauloéber Tarsio de Souza	PPGED/UFU	História da educação Grupo Escolar; Representação; Crianças pauperizadas; Coromandel-MG.
23	2020	Marina Baduy	Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação	D	Betânia de Oliveira L. Ribeiro	PPGED/UFU	Grupo Escolar; Financiamento; Público/Privado; Práticas Pedagógicas; Jornal Escolar; Instituições Escolares.
24	2022	Julio Resende Costa	Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)	T	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História da alfabetização; Reformas educacionais; Práticas de leitura e escrita; Memórias de professoras; Grupo Escolar.

Fonte: construído pela autora (2023).

Como houve a mudança de metodologia, adicionamos mais 3 trabalhos (FERREIRA, 2007; MORAES, 2008; ARANTES, 2013) que não haviam sido localizados por meio das palavras-chave nos bancos de dados da Capes, BDTD e Repositório UFU, mas que têm ligação com a temática, inclusive sendo citados em alguns dos estudos selecionados no Quadro 4. Assim, no Quadro 5 temos a relação final das teses e dissertações que são analisadas nessa dissertação, com 27 trabalhos.

Quadro 5 - Relação final das Teses e Dissertações sobre Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco que abordam práticas de alfabetização (1915 a 1971)

Nº	Ano	Autor	Título	Tipo	Orientador	Programa	Palavras-chave
1	2002	Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho	A configuração do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha - MG, 1911-1929)	D	Geraldo Inácio Filho	PPGED/UFU	Não divulgadas
2	2006	Edite da Glória Amorim Guimarães	Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão.	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Educação; Profissão; Identidade.
3	2006	Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar	Ecos do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908 - 1931) – Araxá – MG	D	Vera Lúcia Abrão Borges	PPGED/UFU	Educação; História Das Instituições Educativas; História Da Educação Brasileira.
4	2007	Rosicléia Aparecida Lopes de Faria	Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)	D	Carlos Henrique de Carvalho	PPGED/UFU	República; Instrução Pública; Cidadão; Ordem; Progresso.
5	2007	Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira	Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização: a Escola Estadual João Pinheiro – Ituiutaba (MG), 1908-1988	D	Carlos Henrique de Carvalho	PPGED/UFU	Criança; Práticas pedagógicas; Séries iniciais; Modernidade.
6	2008	Andréia Demétrio Jorge Moraes	História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931-1961	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Historiografia; Memória de Alfabetizadoras; História Local.
7	2009	Rosa Maria de Sousa Martins	Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Professoras primárias; História oral; Ideal republicano.
8	2010	Sirlene Cristina de Souza	Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946): uma expressão estadual	D	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Ensino público primário; Grupo escolar de Ibiá; História local.
9	2011	Michelle Castro Lima	História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Alfabetizadoras; Cartilhas; método Global.
10	2011	Tânia Rezende Silvestre Cunha	História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971	T	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Cartilhas; Alfabetização; Métodos de ensino; Práticas; História da alfabetização.
11	2012	Sandra Maria de Oliveira	Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)	D	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Legislação Educacional; Grupo Escolar; Primeira República.
12	2012	Angélica Pinho Martins	Grupo Escolar Professora Alice Paes: Trajetória dos Egressos e Currículo Escolar	D	Décio Gatti Junior	PPGED/UFU	Sentido Social; Objetivo Social; Grupo Escolar Alice

		Rocha	(Uberlândia- Minas Gerais 1965-1971)				Paes.
13	2012	Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza	O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962	D	Jose Carlos Souza Araújo	PPGED/UFU	Grupo escolar; Triângulo Mineiro; Práticas escolares.
14	2013	Vanessa Lepick	Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História oral; alfabetizadoras; diretora; método global.
15	2013	Vanessa Ferreira Silva Arantes	História E Memória Da Alfabetização Em Canápolis-MG: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971	D	Gustavo Araújo Batista	PPGE/UNIUBE	História da alfabetização; Cartilhas; Alfabetização.
16	2014	Geovanna de Lourdes Alves Ramos	Trilhas e rastros da educação primária: história do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, Uberlândia-MG, 1940-1970	T	Sandra Cristina Fagundes de Lima.	PPGED/UFU	Grupo Escolar Coronel Carneiro; Práticas Escolares; Educação Primária; Uberlândia; Representações História da Educação.
17	2015	Márcia Silva De Melo Villas Boas	Grupo Escolar 13 de Maio e a Educação Primária na Periferia de Uberlândia, MG – 1962-71	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Grupo escolar; Expansão educacional; Periferia; população negra.
18	2016	Luciene Teresinha de Souza Bezerra	Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Política pública educacional, precarização da educação, grupo escolar, analfabetismo.
19	2017	Monique Adriele da Silva	História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História; Memória; Programa de ensino; Manuais.
20	2017	Talita Costa Alves	A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1974	D	Betânia de O. Laterza Ribeiro	PPGED/UFU	Ituiutaba; Analfabetismo; Economia ascendente; Migração; filhos da classe trabalhadora.
21	2018	Geracilda Maria Oliveira	Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974	D	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	Grupos escolares; Práticas de alfabetizadoras; Leitura e escrita.
22	2019	Maria Juliana Dias	História Do Grupo Escolar Osório De Moraes: sujeitos e práticas escolares (1932-1971)	D	Selmo Haroldo de Resende	PPGED/UFU	Grupo Escolar Osório de Moraes; Sujeitos; Práticas Escolares; Cultura escolar.
23	2019	Adilour Nery Souto	Entre o prescrito, o lido e o possível: novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946	T	Betânia de Oliveira L. Ribeiro	PPGED/UFU	Grupo Escolar de Ibiá; Escola Nova; Manuais Pedagógicos; Revista do Ensino.

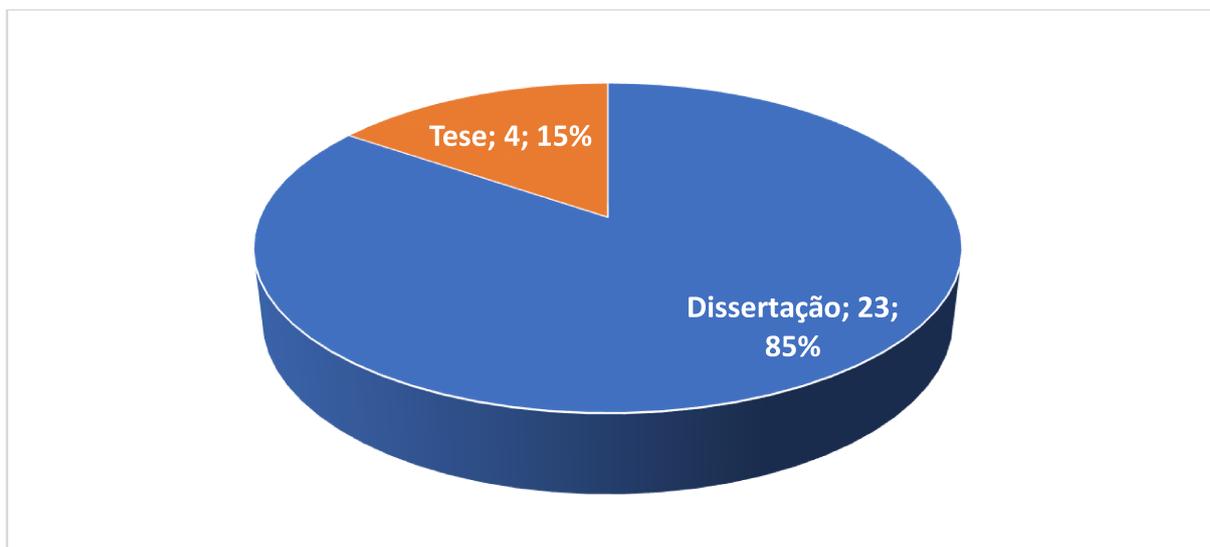
24	2019	Mileide Mateus dos Santos	O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, Mg 1911-1930	D	Betânia de Oliveira L. Ribeiro	PPGED/UFU	Sociedade; Grupo escolar; Funcionamento; caixa escolar; Contribuição.
25	2020	Suzele Sany Lacerda Alves	O Grupo Escolar José Emílio de Aguiar: um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)	D	Sauloéber Tarsio de Souza	PPGED/UFU	História da educação Grupo Escolar; Representação; Crianças pauperizadas; Coromandel-MG.
26	2020	Marina Baduy	Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação	D	Betânia de Oliveira L. Ribeiro	PPGED/UFU	Grupo Escolar; Financiamento; Público/Privado; Práticas Pedagógicas; Jornal Escolar; Instituições Escolares.
27	2022	Julio Resende Costa	Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)	T	Sônia Maria dos Santos	PPGED/UFU	História da alfabetização; Reformas educacionais; Práticas de leitura e escrita; Memórias de professoras; Grupo Escolar.

Fonte: construído pela autora (2023).

Como é possível observar no Quadro 5, dentre os 27 trabalhos encontrados, a grande maioria (26), foram defendidos na mesma instituição, sendo esta o PPGED da FAGED da UFU. Somente um trabalho foi defendido em outra instituição, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPG) da Universidade de Uberaba-UNIUBE (1).

Considerando prevalência dos trabalhos defendidos no mesmo programa, PPGED/FAGED/UFU, pudemos verificar que as orientações destes trabalhos também formam recorrentes: Sônia Maria dos Santos (9), Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (8) e Carlos Henrique de Carvalho (2). Em relação ao tipo de trabalho, podemos observar no Gráfico 1 a predominância de dissertações.

Gráfico 1 - Tipos de Estudos



Fonte: Construído pela autora (2023).

Em relação às palavras-chave mais citadas nas teses e dissertações encontradas destacamos²³: Grupo Escolar (10); Alfabetização (2); Cartilhas (3); Práticas escolares (3); Alfabetizadoras (2); Analfabetismo (2); História da alfabetização (3); Grupo escolar de Ibiá (2); História da Educação (2); História Local (2); História Oral (2); Método Global (2) e Representação (2).

Analisamos aqui o conteúdo das teses e dissertações. Assim, a primeira dissertação foi defendida em 2002 por *Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho* no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação com o título *A configuração do grupo escolar Júlio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha - MG, 1911-1929)*. Teve como objetivo entender como se deu a constituição do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no município de Uberabinha, Minas Gerais, de 1911 a 1929. Para tanto, buscou apreender o contexto histórico-educacional do período republicano brasileiro, visando identificar as mudanças que ocorriam na sociedade, assim como as reformas educacionais que pretendiam minorar os índices de analfabetismo que manchavam a imagem do Brasil e impediam o desenvolvimento da civilidade. Com esse intuito estudou a conjuntura educacional de Uberabinha com propósito de descobrir elementos que apontassem a preocupação da cidade em criar um consenso republicano. As fontes utilizadas para construção da pesquisa foram os

²³ Para contabilizar as palavras-chave juntamos aquelas semelhantes que diferiam apenas por singular ou plural.

dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as legislações do executivo e artigos de jornais locais (A Tribuna e o Progresso). Procurou analisar como o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão teve influência na difusão e consolidação do ideário republicano no município, tendo em vista que “a educação, na República Velha, surge como uma das vias de civilização, ao formar o cidadão para a República democrática, projetando, para o país, a possibilidade de estar junto às nações desenvolvidas” (CARVALHO, 2002, p. 6).

No ano de 2006, *Edite da Glória Amorim Guimarães* defendeu a dissertação *Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão - Patos de Minas MG* no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Esta investigação teve como objeto de estudo a vida, a memória e a profissão de alfabetizadores de Patos de Minas. A pesquisa situou-se no campo da história oral de vida, como método de trabalho investigativo. Dessa forma, por meio de entrevistas com quatro alfabetizadores de escolas públicas, estaduais e municipais urbanas e rurais, procurou desvelar e compreender suas histórias de alfabetizadores, isto é, como cada um se alfabetizou, realizou sua formação inicial e continuada, bem como a metodologia utilizada na prática de alfabetizar. A pesquisa buscou compreender: quem foram os alfabetizadores de Patos de Minas? Como e em que lugares os alfabetizadores construíram seus saberes e práticas e que sentido deram e dão ao processo de alfabetização? Que marcas a trajetória pessoal e profissional deixou nos alfabetizadores, sujeitos envolvidos nesta pesquisa, tendo como ofício alfabetizar? (GUIMARÃES, 2006, p. 11).

No ano de 2006, *Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar* defendeu a dissertação *Ecos do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908-1931) - Araxá MG* no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Teve como objeto de pesquisa a reconstrução do início, estruturação e evolução do Grupo Escolar Delfim Moreira, localizado na cidade de Araxá, Minas Gerais. Essa pesquisa visou a compreensão das práticas, representações sociais e apropriações concebidas pelos agentes responsáveis por sua construção. Como problema dessa investigação temos a questão: de qual maneira “o projeto republicano de educação pública, laica e gratuita materializou-se nas práticas, nas representações sociais e nas apropriações dos sujeitos durante a implantação e a consolidação do modelo escolar instituído pela República, na cidade de Araxá” (GASPAR, 2006, p. 11), no período de 1908 a 1931? A metodologia foi embasada na História

Cultural, tendo como procedimento a pesquisa empírica coletando documentos em arquivos (Escola Estadual Delfim Moreira, Fundação Cultural Calmon Barreto e Arquivo Público Mineiro). Também trabalhou com entrevistas temáticas com estudantes que estudaram no período investigado e mais uma entrevista com estudante do período posterior. As entrevistas foram analisadas com a contribuição de referencial teórico referente à História de Instituições Educativas, da Educação Nacional e Mineira. A partir da interpretação realizada das práticas, representações sociais e apropriações concluiu “que o modelo republicano de educação baseado nos princípios de gratuidade, laicidade e publicidade consolidou-se na submissão destes modelos a ajustes, combinações ou resistências” (GASPAR, 2006, p. 11).

Em 2007, a dissertação intitulada *Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)* foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação por *Rosicléia Aparecida Lopes de Faria*. Esse estudo pretendeu discutir as implicações acerca da instrução pública primária realizada na cidade de Patos de Minas, Minas Gerais, tendo como referencial o Grupo Escolar Marcolino de Barros, entre os anos de 1913 e 1928 e utilizando como metodologia a pesquisa documental utilizando jornais e documentos escolares.

Com esse intuito, buscou evidenciar as relações existentes entre esse Grupo Escolar e a disseminação de ideais republicanos na cidade, “considerando que a criação de uma escola mais racionalizada e padronizada atendia às necessidades de um projeto social e político de integração nacional, fundamental para a consolidação da República” (FARIA, 2007, p. 13). Nessa época, os debates em relação à educação do povo estavam ligados à formação do cidadão, assim como à sua participação democrática, devendo o Estado promover esses valores através de um projeto de educação nacional que consolidasse o sentimento de cidadania. Era preciso, portanto, disseminar pelo país a instrução primária, “buscando a coletividade política e a evolução da sociedade nos campos econômico, tecnológico, científico, social e moral” (FARIA, 2007, p. 13). Nesse sentido,

[...] a instrução primária passou a ser pensada em função do seu caráter regenerador e as propostas educacionais se articularam em torno de uma educação integral, que compreendia a educação física, intelectual e moral, na busca pela homogeneização cultural e civilização das massas. Nesta perspectiva, a implantação dos grupos escolares, nos primeiros anos da República, constituiu-se num importante elemento de difusão dos valores republicanos no país, pois essas instituições se apresentaram como locais ideais para a consolidação do projeto de modernização da sociedade e de

formação do cidadão republicano, na medida que possibilitavam a imposição de regras, valores e ritmos de comportamentos adequados à sociedade que se pretendia formar (FARIA, 2007, p. 13).

Nesse contexto, a instalação de um Grupo Escolar com o porte dessa instituição, no município de Patos de Minas no ano de 1917, foi importante, considerando que promoveu para a população uma educação pública estruturada de maneira administrativa, didática e pedagógica, assim como disseminando o ideário republicano.

Ainda no ano de 2007, *Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira*, apresenta a dissertação *Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização: a Escola Estadual João Pinheiro – Ituiutaba (MG), 1908-1988* ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Objetivou estudar a Escola Estadual João Pinheiro, localizada em Ituiutaba, Minas Gerais, no período de 1908 até 1988, para compreender qual espaço era destinado às crianças, principalmente durante a vigência da ditadura militar (1964 e 1985), e “as práticas pedagógicas desenvolvidas nas séries iniciais e como elas incorporavam um dado comportamento social determinado pela própria dinâmica educacional vigente à época, ou seja, seus determinantes político-institucionais impostos pelo Estado militar” (FERREIRA, 2007, p. 17). Também buscou apreender a relação das práticas pedagógicas com a concepção de infância e o que representou a abertura das séries iniciais em uma escola pública e as implicações do currículo oficial para a sociedade ituiutabana naquele período. Como referencial teórico apoiou-se nos autores: Ariès, Kuhlmann Júnior, Priore e Tozoni-Reis. A metodologia foi a análise documental, tendo como fontes:

[...] livro de ata de registro de promoção dos alunos das séries iniciais do turno diurno, livros de posse dos professores, registro geral de matrícula, livro de ata de reuniões com diretores, supervisores, orientadores, professores, diários de frequência e termo de visita de inspetores (FERREIRA, 2007, p. 17).

Também empregou como fontes jornais da época e depoimentos de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores. Deduziu “que a educação infantil, nas séries iniciais, teve papel expressivo no contexto educacional tijucano e, conseqüentemente, contribuiu para a difusão de ideias, princípios e concepções em torno do ser criança e da própria infância” (FERREIRA, 2007, p. 17).

Em 2008, a dissertação *História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931 – 1961* foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da

Educação por *Andréia Demétrio Jorge Moraes*. Este estudo está inserido nos debates acerca dos processos de alfabetização e de formação de alfabetizadoras, explicando questionamentos sobre saberes e práticas de alfabetizadoras de Ituiutaba, Minas Gerais, no período de 1931 a 1961. Realizou uma pesquisa qualitativa, tendo com abordagem metodológica a História Oral Temática, incluindo entrevistas com três alfabetizadoras que trabalhavam nas séries iniciais de escolas públicas, urbanas e rurais do município. Buscou compreender a histórias dessas alfabetizadoras inseridas em um contexto histórico e suas trajetórias de formação docente. “Por meio das narrativas, este estudo pôde ter acesso às vozes desses sujeitos que vivenciaram a problemática da alfabetização em um período demarcado por inúmeras transformações sociais, econômicas e culturais” (MORAES, 2008, p. 13). Conclui que:

[...] a recuperação dos saberes e práticas desenvolvidas pelas alfabetizadoras, bem como a análise das concepções e dos saberes a elas subjacentes, enfatizam o importante papel desempenhado por elas no processo de alfabetização e reforçam a necessidade de se considerar a alfabetização como um processo dinâmico que envolve a mobilização, a construção e a reconstrução de diversos saberes ao longo da vida profissional dos docentes. Em suas narrativas, as alfabetizadoras evidenciaram o compromisso com saberes e práticas de alfabetização presentes na cultura escolar vigente na época (MORAES, 2008, p. 13).

Deduziu ainda que, na trajetória profissional das alfabetizadoras, as experiências vividas por elas, tanto na formação como no contato com leituras, ou com seus pares, alicerçaram saberes essenciais para o processo de alfabetizar. “Embora todas elas tivessem em comum o mesmo objetivo e utilizassem, às vezes, a mesma metodologia de alfabetização, cada uma delas constituíram estratégias próprias, que conferiram identidade ao seu trabalho docente” (MORAES, 2008, p. 13).

No ano de 2009, *Rosa Maria de Sousa Martins* defendeu a dissertação com o título *Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)* no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Nesta pesquisa objetivou compreender como as professoras do ensino primário do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, localizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, entre os anos de 1930 e 1950, “apropriaram-se dos ideais republicanos de formar o povo brasileiro de acordo com os princípios de civilizar, de moralizar e de higienizar, para conquistar a modernidade, a civilidade e o progresso” (MARTINS, 2009, p. 7). Como recurso metodológico utilizou a história oral temática. Analisou as narrativas de quatro professoras primárias e documentos localizados no Grupo Escolar e no Arquivo Público Municipal, assim como as referências

bibliográficas sobre a temática. Estas fontes ajudaram a aprender “como as professoras tomaram para si o significado de educação, de escola, de professor e das questões relacionadas ao civismo, à moral, à disciplina, à higiene e à saúde, proclamados na época” (MARTINS, 2009, p. 7). Como resultado dessa investigação, entendeu que foi na trajetória de suas vidas que estas professoras se constituíram como republicanas, através das experiências de vida pessoais, familiares e profissionais.

Desta forma, tomaram para si os princípios e os valores defendidos pelos ideais republicanos, os quais produziram um modo de ser, pensar, sentir e agir próprios. Assim apropriaram-se e colocaram em prática os ideais republicanos de civilizar, moralizar e higienizar. Tais resultados revelaram a necessidade de uma formação que amplie a capacidade do professor de pensar, de argumentar e inserir-se nos processos educacionais, sociais, políticos e econômicos (MARTINS, 2009, p. 7).

Também evidenciou a relevância de na história da educação se estudar não apenas os professores, mas os outros personagens da escola como: “os inspetores, os diretores, os técnicos de ensino e os alunos [que] se apropriaram desses ideais e quais os significados históricos e as contribuições efetivas trazidas por eles” (MARTINS, 2009, p. 7.). Portanto, sugeriu que essa temática deveria ser estudada em outras pesquisas.

Em 2010, a dissertação *Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946): uma expressão estadual*, foi defendida por *Sirlene Cristina de Souza* no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Esta pesquisa, inserida na área de história das instituições escolares, subárea da história da educação, tem como objeto o Grupo Escolar de Ibiá. O recorte temporal compreende o ano de 1932, ano de criação e instalação do primeiro Grupo Escolar no município de Ibiá, região do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba no estado de Minas Gerais, ao ano de 1946, quando o Grupo passou a denominar-se Grupo Escolar Dom José Gaspar. O objetivo geral deste estudo refere-se à recuperação da história da educação dessa instituição de ensino, articulada com os processos políticos, econômicos e socioculturais em nível nacional, regional e local. A hermenêutica da pesquisa comporta a problematização de fatos referentes à expansão do ensino público primário no Brasil no período em apreço e seus impactos no processo de instalação e organização do Grupo Escolar de Ibiá. A investigação foi desenvolvida com base no processo de institucionalização dos grupos escolares e na política educacional do Estado, através das seguintes categorias de análise: o papel do Estado na educação, o lugar/espço da educação e o cotidiano escolar. A heurística contou com dados quantitativos e qualitativos obtidos na consulta das fontes

documentais, orais e iconográficas, submetidas a análises explicativas ancoradas no método dialético. A pesquisa caminhou buscando as relações dialógicas entre o geral e o particular, comprovando que as relações existentes no contexto nacional e regional influenciaram e/ou determinaram grande parte do movimento do Grupo Escolar de Ibiá nesse período. Desta maneira, os aspectos locais foram relacionados com o contexto histórico em que se deram as práticas e as apropriações dos espaços e tempos escolares pelos diferentes sujeitos que compõem a dinâmica da escola. Pelos dados obtidos concluiu-se que muito do que foi experimentado, vivenciado e/ou praticado nesse grupo escolar reflete a influência direta do Estado, representado pelo governo nacional ou regional; contudo, está revestido de ações singulares.

No ano de 2011, *Michelle Castro Lima* apresentou a dissertação com o título *História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971* no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Teve como objetivo compreender as práticas de ensino das alfabetizadoras do Grupo Escolar Bom Jesus realizadas entre o ano de 1955 a 1971 através da identificação de suas representações e apropriações sobre a alfabetização. A autora destaca que o processo de alfabetização seguia as normas propostas pelo Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais (PEPEMG). As cartilhas analisadas nesse estudo que foram utilizadas, nesse período, pelas alfabetizadoras que fizeram parte da pesquisa foram: O Livro de Lili, As Mais Belas Histórias e Caminho Suave. O método de ensino que deveria ser utilizado era o método Global, entretanto, percebeu que poucas alfabetizadoras de fato conseguiam alfabetizar através desse método. Nesse sentido, as professoras recorriam a cartilha Caminho Suave para ensinar os alunos que não conseguiam ser alfabetizados pelo método Global. Segundo as alfabetizadoras entrevistadas, para trabalhar este método, o aluno tinha que ser dedicado, caso contrário, ele não conseguia aprender. O aporte teórico usado para realização da pesquisa foi a NHC e como metodologia recorreu à história oral. Como referencial teórico trabalhou com: Burke (1992); Chartier (1990); François (1998); Julia (2001); Pesavento (2004); Thompson (1992); Frade e Maciel (2006). Concluiu que “as professoras, ao longo de suas vidas, foram se constituindo como alfabetizadoras”, e que suas “práticas são carregadas de valores e representações” construídos “ao longo do exercício do magistério primário”. Portanto, suas práticas ultrapassam “as normas determinadas pela direção da escola e pelos órgãos responsáveis pela educação em Minas Gerais” (LIMA, 2011, p. 4).

Também no ano de 2011, *Tânia Rezende Silvestre Cunha* defendeu a tese *História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971* na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa se dedicou a revelar a História da Alfabetização do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado localizado no município de Ituiutaba, estado de Minas Gerais, por meio das vivências de duas alfabetizadoras, uma diretora e duas alunas que “vivenciaram a experiência de ministrar aulas de alfabetização e ser alfabetizadas” (CUNHA, 2001, p. 9) no período de 1957 a 1971. Para compreender essas práticas utilizou como fontes livretos, cartilhas, leis, atas de planejamento e avaliações ocorridas no Grupo. Utilizou, portanto, a História Oral, com entrevistas e fontes documentais. A hipótese inicial era que a cartilha Caminho Suave teria sido utilizada durante o período estudado, porém, mediante as análises das narrativas orais juntamente com as fontes documentais e biográficas, verificou que isto não se comprovou. Dessa forma, constatou que as cartilhas empregadas foram Cartilha da Infância e As Mais Belas Histórias. Outra constatação foi que as alfabetizadoras faziam uso de cartilhas juntamente com métodos diferenciados. Nesse sentido, os métodos de ensino utilizados foram o Método Global e o Método Silábico, contrariando, assim, “as instruções do programa de ensino primário elementar que direcionava sua proposta para a utilização específica do Método Global” (CUNHA, 2001, p. 9). A autora relata que a utilização da história oral como metodologia da pesquisa foi importante por permitir que as vozes das próprias alfabetizadoras pudessem ser reveladas. Como referencial teórico trabalhou com: Aranha, Cagliari, Kramer Soares, Vidal e Santos. A autora, por meio de suas análises, entendeu que “as professoras, ao longo de suas vidas, foram se constituindo como alfabetizadoras. Os resultados revelam que as práticas são carregadas de valores e representações que essas profissionais construíram e constroem ao longo de toda a sua vida”, extrapolando, dessa maneira, as normas determinadas tanto pela direção da escola quanto pelos órgãos responsáveis pela educação em Minas Gerais (CUNHA, 2001, p. 9).

Em 2012, a dissertação *Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)* foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação por *Sandra Maria de Oliveira*. Esta pesquisa foi realizada no âmbito da história da educação, mais especificamente, no campo da legislação educacional (decretos, leis e regulamentos), analisando a legislação educacional de 1906 a 1924, na tentativa de compreender as mudanças e transformações ocorridas nos grupos

escolares do estado de Minas Gerais. Como procedimento metodológico utilizou a Pesquisa Bibliográfica e Documental sobre a Legislações Federal e Mineira acerca de Decretos, Leis e Regulamentos e algumas mensagens dos presidentes do estado de Minas Gerais. Os grupos escolares surgiram em 1892 em São Paulo como parte do projeto político republicano de reforma social e difusão da cultura popular. Em Minas Gerais, para a implantação das turmas escolares, a Assembleia Legislativa (1893-1906) travou um acalorado debate sobre a instabilidade e pobreza das escolas mineiras e falta de preparo dos professores, levando ao analfabetismo. Graças ao prestígio de Minas, na política da República do Brasil foi possível desenvolver uma economia próspera, permitindo que os mineiros tivessem acesso a um conhecimento escolarizado. Portanto, durante o governo João Pinheiro, em 1906, foi implantada a Lei nº 439, que estabelecia a Reforma do Ensino Primário, Normal e Superior no estado mineiro, adotando medidas apropriadas para efetiva para garantir a obrigatoriedade da instrução primária. Essa lei foi regulamentada ainda em 1906 pelo Decreto nº 1960, que propôs as diretrizes para o funcionamento do grupo escolar e das categorias de funcionários (diretor, inspetor e professor) determinando a sua atuação na escola pública mineira. Diante disso, o regulamento de Minas apontava o papel do inspetor como representante do governo, fiscalizando e inspecionando o ensino para cumprir os regulamentos estabelecidos pelo estado. Já o cargo de diretor tinha prestígio na sociedade local, tendo a função fazer a mediação entre a escola e o governo estadual, respondendo pelos questionamentos e problemas ocorridos no grupo escolar. Finalmente, ao professor cabia adaptar o aluno às mudanças, representando um elo social entre a família e a escola, transmitindo conhecimentos, mas também valores morais e culturais. No processo civilizatório de uma sociedade republicana, o aluno deve adotar alguns valores: bons costumes, higiene e saúde, valores morais, ser cidadão responsável da nova ordem, respeito pelas normas e pela sociedade. Analisando a legislação, pôde-se concluir que, no período estudado, houve muitas mudanças nas definições de papéis e atribuições dos profissionais da educação, bem como alterações na hierarquização e na burocratização do ensino. Desta forma, a legislação educacional atendia ao compromisso da república, que enxergava a educação como processo e produto na formação de indivíduos socializados, responsáveis pela nova ordem, sendo respeitadores das normas e trabalhando para o crescimento do Estado.

Em 2012 temos a dissertação *Grupo Escolar Professora Alice Paes: Trajetória dos Egressos e Currículo Escolar (Uberlândia-Minas Gerais 1965-1971)* por *Angélica Pinho Martins Rocha* na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de

Uberlândia. A problemática desse trabalho gira em torno da investigação do sentido e do objetivo social do Grupo Escolar Professora Alice Paes, situado na cidade de Uberlândia-Minas Gerais, entre os anos de 1965 e 1971. O recorte temporal foi determinado tendo como período inicial o ano de 1965 em função da criação do Grupo e terminando em 1971 considerando a extinção da modalidade de ensino grupo escolar. Como objetivos específicos foram definidos: “identificar quais as motivações para a construção do grupo escolar num local periférico da cidade; delinear o perfil socioeconômico do público atendido pela escola no recorte temporal, analisar as práticas escolares empreendidas na instituição escolar” (ROCHA, 2012, p. 8). A metodologia fez uso de fontes orais e documentais como: portfólios com imagens da inauguração do Grupo, atividades escolares dos alunos, cadernos de donativos, livro de frequência diária (1971), Manual da Professora Primária e Ficha Escolar Cumulativa. “O trabalho com as fontes foi pautado pelo diálogo contínuo entre teoria e empiria, de forma a problematizá-las, e não cristalizá-las como se fossem um arcabouço da realidade” (ROCHA, 2012, p. 8). O referencial teórico privilegiou autores como: Carvalho (2004), Gatti (2010), Nosella e Buffa (2009), Souza, (2007), Veiga (2002, 2007), e Vidal e Faria Filho (2005). Mediante as análises, compreendeu que:

A destituição de capital econômico, cultural e social, por parte de alguns discentes incidiram na permanência do indivíduo na mesma esfera econômica que eram oriundos: camada socioeconômica baixa. Sem a aquisição do capital cultural promovido pela escola e núcleo familiar, o egresso não pôde adquirir bons modos, não teve conhecimento da leitura e escrita culta, o que impossibilitava o acesso ao capital social, constituído por pessoas influentes. Dessa forma, a escola não teve nenhum sentido para esses egressos, pois não promoveu a aquisição desses capitais aos mesmos, propiciando a permanência desses no mesmo grupo social que eram oriundos quando estudantes no grupo escolar Professora Alice Paes; ao contrário do que ocorreu com algumas alunas, embora destituídas de capital econômico, adquiriram o capital cultural repassado pela família e a instituição educacional, de posse do capital cultural, houve a mobilização desse capital, para adquirir o capital social e deter um novo habitus, rompendo com a origem socioeconômica inicial. Para essas ex-alunas, a escola teve sentido, pois possibilitou os meios necessários para que as alunas tivessem a ascensão social necessária (ROCHA, 2012, p. 8).

Desta forma, verificou-se que o objetivo social do grupo que seria formar o sujeito cívico, disposto e apto a servir a religião, a pátria e o trabalho, não se concretizou de igual forma para todos, tendo em vista que cada sujeito possuía sua singularidade. Sendo assim, para cada “estudante haveria um tipo de ensino a ser viabilizado, a forma de organizar as classes em parâmetros homogêneos endossa essa conclusão” (ROCHA, 2012, p. 8).

Outra dissertação defendida em 2012 é de autoria de *Marilsa Aparecida Alberto Assis*, com o título *O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962* na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Objetivou pesquisar a criação e instalação do Grupo Escolar Minas Gerais do município de Uberaba/MG, assim como verificar as práticas pedagógicas realizadas na instituição entre os anos 1927 e 1962. Apesar de o grupo ter sido criado em 1927, sua instalação só se concretizou em 1944. Dessa forma, essa pesquisa buscou, na primeira parte, entender o porquê dessa demora para que o grupo começasse a funcionar e como a cidade conseguiu atender ao público em idade escolar durante este período. Por meio de sua pesquisa a autora pôde constatar que a demora na instalação do Grupo Escolar Minas Gerais ocorreu devido a acordos políticos que cederam o prédio que inicialmente seria destinado à escola, para o Batalhão da Força Pública Mineira. Como procedimentos metodológicos foram definidos a consulta e análise de “jornais locais, atas da Câmara Municipal, relatórios oficiais do prefeito em exercício e do inspetor de ensino, além de outros documentos correspondentes ao período delimitado” (SOUZA, 2012, p. 7). Como referenciais teóricos definiu autores como: Miguel (2007, 2011); Rezende (1991); Saviani (2010); Souza (1998); e Pontes (1978). Dessa forma, procurou “compreender as relações políticas locais, estaduais e nacionais que interferiram diretamente nas questões educacionais” (SOUZA, 2012, p. 7). Na segunda parte procurou conhecer o cotidiano da instituição, principalmente por meio das atas das reuniões pedagógicas (de 1944 a 1962). Desta forma, buscou evidenciar os sujeitos envolvidos no processo educativo (diretora, professoras, alunos, pais e inspetores de ensino) e as práticas pedagógicas, disciplinares e religiosas vivenciadas no grupo. Assim, compreendeu que estas “práticas estavam dialeticamente relacionadas, uma vez que questões de cunho religioso se incorporavam às práticas pedagógicas, que por sua vez eram influenciadas pelas práticas disciplinares e assim por diante” (SOUZA, 2012, p. 7).

No ano de 2013, *Vanessa Lepick* defendeu na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia a dissertação intitulada *Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973*. Neste estudo objetivou investigar os modos de alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, situado em Uberlândia, Minas Gerais, no período de 1963 a 1973. Os questionamentos da autora foram: “Quais eram as representações destas alfabetizadoras sobre alfabetização? Como era o processo de leitura e escrita no Grupo? Como eram realizadas as avaliações dos alunos? Quais

foram os materiais didáticos utilizados nesse processo?” (LEPICK, 2013, p. 6) A base teórica definida foi a história cultural e como metodologia elegeu a História oral temática e documental, por considerar que esta permitiu “retomar as experiências de alfabetizadoras em sala de aula e seus modos de ensinar a língua portuguesa. Além disso, permite valorizar as vivências destas alfabetizadoras e revelar detalhes que documentos oficiais não informariam” (LEPICK, 2013, p. 6). Entrevistou quatro alfabetizadoras que permaneceram pelo menos cinco anos na mesma função e a primeira diretora do Grupo. Como referencial teórico utilizou autores como: Meihy (2002, 2010), Veiga (2006, 2007), Frade (2007) e Maciel (2000). Através das análises das fontes a autora percebeu que o “Grupo Escolar Clarimundo Carneiro durante sua existência conservava os ideais dos primeiros Grupos Escolares instalados em Minas Gerais” (LEPICK, 2013, p. 6). Em relação às alfabetizadoras, verificou que elas “seguiram as orientações da diretora quanto à utilização das prescrições do Programa de Língua Pátria. O método de ensino usado na alfabetização era o mesmo determinado pelo Programa de Língua Pátria, ou seja, o Método Global de Contos” (LEPICK, 2013, p. 6). A cartilha utilizada era *As Mais Belas Histórias*, de Lúcia Casasanta. Contudo, para as alfabetizadoras que trabalhavam com os alunos repetentes ou do turno da noite era permitida a utilização de outra metodologia. “A forma de avaliar os alunos no Grupo era por meio de provas e as correções deviam ser coerentes e rigorosas”. Também apurou que “as diretoras influenciavam diretamente nas práticas exercidas nas salas de alfabetização” (LEPICK, 2013, p. 6).

Também no ano de 2013, temos a dissertação *História e Memória da Alfabetização em Canápolis-MG: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971*, de autoria de *Vanessa Ferreira Silva Arantes*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Este estudo teve como problemática entender como o processo de alfabetização foi historicamente constituído no município de Canápolis, Minas Gerais, no período de 1933 a 1971. Para tanto, fez uso de cartilhas de alfabetização utilizadas no município como fontes primárias e como fontes secundárias documentos localizados no Arquivo Público Municipal de Canápolis (livros de atas de reuniões pedagógicas das escolas de Canápolis, leis e decretos municipais, cadernos de planejamento de professores, livro de posse de professores, diários de classe, regulamento de ensino, periódicos e documentos similares). O recorte temporal tem início em 1933, ano de criação da primeira escola primária no município e período em que o ideário pedagógico renovador ascendeu no Brasil. E como período final 1971, ano de reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. A metodologia adotada utilizou a

abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental, tendo aporte teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, por considerar que este proporciona apreender a conjuntura do objeto e seu contexto. Como referencial teóricos apoiou-se nos estudos de Frade & Maciel (2006), Maciel (2001), Mortatti (1999, 2000 e 2006), Romanelli (2012), Santos (2001), Saviani (2008), Soares (2000) e outros. Esta investigação buscou verificar e analisar as cartilhas mais utilizadas no município, sendo estas Cartilha da Infância, O Livro de Lili e As Mais Belas Histórias. Verificou através do estudo que dois métodos de alfabetização se fizeram presentes na educação do município durante o período pesquisado, o método sintético e o analítico (ARANTES, 2013).

Em 2014, a tese *Trilhas e rastros da educação primária: história do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, Uberlândia-MG, 1940-1970* foi defendida por Geovanna de Lourdes Alves Ramos na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta tese procurou investigar quais eram as finalidades e as representações conferidas ao Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro que permitiram sua instalação e permanência no ensino primário em Uberlândia. O recorte temporal tem início em 1946, abertura do grupo, e termina em 1971 devido à promulgação da Lei 5.692, que reformou o ensino de 1º e 2º graus e extinguiu os grupos escolares. Objetivou, portanto, com esse estudo:

[...] a) apreender as características do espaço escolar por meio da análise da infraestrutura do edifício escolar, de seu aspecto arquitetônico, bem como de sua localização geográfica; b) analisar o perfil dos sujeitos que atuaram na instituição, professores e alunos, com vistas a discutir a formação dos primeiros e a idade, gênero e origem social dos segundos; c) apreender as representações construídas sobre o professor e o aluno; d) discutir a legislação educacional produzida no período e perscrutar como essa legislação foi apropriada pelas professoras na organização dos trabalhos escolares; e) discutir as práticas docentes e as táticas empregadas pelos professores no cotidiano da sala de aula; f) compreender as relações de sociabilidade existentes entre os alunos e desenvolvidas durante as festividades cívicas, assim como nos demais eventos festivos promovidos pela instituição (RAMOS, 2014, p. 10).

O campo teórico foi definido na história das instituições escolares e o referencial teórico se apoiou em: Viñao Frago (1995, 2000), Faria Filho (2000, 2002), Veiga (2007), Saviani (2006) e Souza (1998, 2008). A metodologia foi a documental, sendo as pesquisas realizadas nos Arquivo da Escola, Arquivo Público de Uberlândia (ArPU) e Arquivo Público Mineiro (APM). E as fontes priorizadas foram:

[...] documentos escolares (atas, diários, livros de matrículas, atividades dos alunos), imprensa local (jornais diários), imprensa pedagógica (Revista do Ensino, Revista O Educando), legislação educacional (decretos, código do ensino primário), programas da Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais e fotografias (RAMOS, 2014, p. 10).

A autora concluiu que o “Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro ofertava o ensino primário às classes populares e que a sua construção na Vila Operária [...] buscava, por meio de práticas educativas, instruir os alunos nos princípios e moldes da República” (RAMOS, 2014, p. 10).

No ano de 2015, *Márcia Silva de Melo Villas Boas* defendeu na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia a dissertação *Grupo Escolar 13 de Maio e a Educação Primária na periferia de Uberlândia, MG — 1962–71*. O intuito dessa pesquisa histórica foi compreender como ocorreu a criação do Grupo Escolar 13 de Maio, localizada no município de Uberlândia, Minas Gerais, cuja instalação foi efetivada em região periférica da cidade, atendendo à demanda de populações negras e pobres. O objeto de estudo foi apreender como se davam as relações entre educação, sociedade, política e etnia. Portanto, definiu:

No plano geral, a pesquisa objetivou investigar a história e importância educacional desse grupo escolar; no plano específico, objetivou investigar os interesses subjacentes à construção de um grupo escolar na periferia e cujo nome simboliza a luta da comunidade negra, analisar o cotidiano escolar e compreender as práticas escolares empreendidas nessa escola (VILLAS BOAS, 2015, p. 7).

A metodologia foi de natureza documental e dialética, então, utilizou procedimentos metodológicos como a pesquisa bibliográfico-documental, assim como entrevistas realizadas com ex-alunos e com uma ex-diretora. Como fontes trabalhou com jornais, diários de classe, atas, fotografias e fontes orais. O referencial teórico contou com autores como: Saviani (2009²⁴), Souza (2008; 1990²⁵), Nosella e Buffa (2008), Araújo (2009²⁶), Veiga (2007) e outros. Verificou que:

[...] a escola foi criada em meio a um clima de tensão social entre pessoas brancas e pessoas negras, numa área periférica povoada por uma maioria negra e pobre tida pela imprensa como lugar de párias da sociedade e num

²⁴ Não localizamos essa data nas referências. O autor é citado no texto e nas referências com as datas 2008 e 2011.

²⁵ Não localizamos essa data nas referências. No texto e nas referências essa autora tem a data de 1998.

²⁶ Não localizamos essa data nas referências. No texto e nas referências essa autora tem a data de 2012.

momento em que o movimento negro ganhava força e visibilidade no mundo (VILLAS BOAS, 2015, p. 7).

Observou-se “o alinhamento da escola no ideário da expansão educacional nacional em que toda criança em idade escolar devia ser escolarizada”, acarretando o “funcionamento da escola em espaços improvisados como casas residenciais e com turmas reduzidas” (VILLAS BOAS, 2015, p. 7). Após a instalação do grupo em um prédio próprio, pôde-se passar a ocorrer a oferta de uma “pedagogia que suprisse as demandas da classe trabalhadora por educação como forma de ascender socialmente”; para tanto, havia associação “com empresas e indústrias, que patrocinavam eventos escolares e se abriam a visitas pedagógicas de alunos e professores” (VILLAS BOAS, 2015, p.7).

Em 2016, a dissertação *Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971* foi defendida por *Luciene Teresinha de Souza Bezerra* na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Neste trabalho buscou-se revelar uma parte da história do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, localizado no município de Ituiutaba, Minas Gerais, considerando o contexto de sua instalação, “marcado por debates intensos em torno do ensino e das forças dominantes; assim como pelas contradições sociais e políticas” (BEZERRA, 2016, p. 13) em uma cidade que, apesar de ter tido força política e econômica para alcançar a primeira escola pública em 1910, por outro lado parece ter se enfraquecido pelo fato de só alcançar uma nova escola pública mais de 30 anos depois (em 1947).

O município de Ituiutaba se consolidou economicamente a ponto de ser chamado de “capital do arroz” nos anos 1950 e 60, tal era a força econômica da rizicultura; porém, foi incapaz – assim como o país em geral – de evitar um índice de analfabetismo de 57%, mais expressivo do que as taxas do estado (BEZERRA, 2016, p. 13).

Nesse sentido, essa investigação teve como objetivo entender como ocorreu a migração do campo para a cidade e a migração de nordestinos para o Triângulo Mineiro causando aumento populacional na zona urbana e, desta forma, compreender “a disputa pelo controle da educação e entender práticas educativas em tempos de democracia e de ditadura” (BEZERRA, 2016, p. 6). O campo de pesquisa está situado na História das Instituições Escolares e como metodologia utilizou História oral e pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uso de fontes como: “leis, atas da Câmara, jornais e revistas, relatos orais, diários de classe, boletins, fotografias e dados estatísticos” (BEZERRA, 2016, p. 6). O referencial

teórico foi apoiado em Nosella e Buffa (2005), Germano (2005) e Saviani (2005, 2007). Após suas análises, a autora comprovou a ausência de financiamento escolar através da identificação de estratégias para arrecadar fundos, como campanhas para angariar recursos junto à comunidade (festas escolares, rifas e quermesses). Também há a ação da prefeitura direcionada às escolas estaduais, e “trabalho voluntário de profissionais como médicos” (BEZERRA, 2016, p. 6). Desta forma, percebeu que os professores e a direção ultrapassavam os limites pedagógico-administrativos, considerando que precisavam buscar meios de sustentar o funcionamento da escola. Essas condições revelam “as prescrições de uma legislação alheia à realidade socioeducacional da maioria quanto as atitudes políticas atentas à realidade social, mas alheias à educação pública” (BEZERRA, 2016, p. 13).

No ano de 2017 foi defendida a dissertação com o título *História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971* por Monique Adriele da Silva, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Esta pesquisa de abordagem qualitativa, na área da Educação, pretendeu pesquisar como eram as práticas das professoras no Grupo Escolar Brasil, em Uberaba, Minas Gerais, entre os anos de 1960 e 1971. As questões propostas foram:

[...] quais eram as práticas e os métodos desenvolvidos em sala de aula no Grupo Escolar Brasil? E como as práticas e métodos eram desenvolvidos? Qual o papel e o lugar do Programa de Ensino Primário do Estado de Minas Gerais para ser dos Grupos Escolares de Minas Gerais nos planejamentos das professoras? (SILVA, 2017, p. 4).

O aporte teórico foi apoiado na NHC e a metodologia definida para realização dessa investigação foi a História Oral Temática, tendo em vista que proporciona “retomar as experiências e vivências das professoras em sala de aula nos modos de ensinar Língua Pátria, Moral, Civismo e Higiene, além das formas de avaliar os alunos” (SILVA, 2017, p. 6). Para tanto, realizou cinco entrevistas (duas professoras da terceira série, uma da quarta série e dois ex-alunos). As fontes documentais e iconográficas complementaram as narrativas. O referencial teórico contou com autores como Souza (1998), Romanelli (1987), Veiga (2007) e Carvalho e Carvalho (2012). Como resultado verificou que “o Grupo Escolar Brasil mantinha um respeito na sociedade uberabense, pois foi o primeiro grupo escolar criado na cidade” (SILVA, 2017, p. 4). Por meio das fontes orais, a autora observou que “o planejamento das professoras era feito com a orientação da diretora e do Programa de Ensino Primário Elementar” (SILVA, 2017, p. 4). Também descobriu “um manual criado pela professora

Hermantina Riccioppo para as áreas de Geografia e Ciências naturais, o qual trazia também temas relacionados ao civismo, moral e higiene” (SILVA, 2017, p. 4).

Ainda no ano de 2017, *Talita Costa Alves* defendeu a dissertação *A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1974*, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. De acordo com este estudo, entre 1950 e 1970, o Brasil passou por mudanças que impactaram na educação. Os questionamentos que definem essa investigação são:

[...] como eram as relações entre economia e analfabetismo no contexto de criação e funcionamento do Grupo Escolar Cônego Ângelo em seus primeiros anos? Qual era o perfil de seu corpo docente e discente? Que concepções, práticas, métodos e conteúdos educacionais subjazeram às atividades educacionais dessa escola? (ALVES, 2017, p. 8).

Nesse sentido, a autora objetivou analisar de forma histórico-interpretativa o processo de criação, constituição e funcionamento do grupo escolar tentando apreender o contexto histórico e político e sua influência na educação, concepções e projetos nas práticas educacionais do grupo escolar e delinear seu público-alvo. O estudo se valeu de fontes de pesquisa como atas de reunião de professores, livros de matrícula, diários de classe, cadernos de promoção de alunos e de inspeção, materiais pedagógicos, fotografias, textos de jornais e entrevistas. A pesquisa seguiu a “abordagem qualitativa aplicada a processos histórico-sociais e procedimentos do método histórico-dialético para explorar as relações entre o dado particular e o geral” (ALVES, 2017, p. 6). O campo de pesquisa foi a História das Instituições Escolares e como metodologia trabalhou com a História Oral, por meio de entrevistas. Como referencial teórico utilizou: Oliveira (2003); Silva (1997); Veiga (2007); Faria Filho (2000); Araújo; Souza (2012); Souza (1998, 2006, 2008); e Souza (2010). Em decorrência das análises, verificou:

[...] que a migração do campo para cidade teve efeito na educação ao aumentar a população urbana analfabeta, isto é, ampliar a demanda por vagas; que a criação de grupos escolares nos anos 1950 e 60 foi relevante em números, mas que estratégias de construção como a estrutura metálica – o “prédio de lata” – precarizavam condições básicas de funcionamento escolar (ALVES, 2017, p. 6).

Nesse sentido, o Grupo Escolar Cônego Ângelo funcionou em três espaços, buscando atender diferentes necessidades, dentre elas, a demanda da classe trabalhadora que migrou da zona rural para a urbana.

Nesses espaços, seguiu concepções, práticas, métodos e conteúdos educacionais típicos de metodologia tradicional, além práticas pedagógicas extraclasses como as excursões conduzidas por professoras oriundas de classes abastadas. Embora contrastassem com o público da escola — filhos da classe trabalhadora cujos pais tinham de contribuir para custear o grupo escolar. Por isso, traduzem lutas e conquistas (ALVES, 2017, p. 6).

Desta forma, fica marcada a influência política na contratação das professoras do Grupo, cujas candidatas eram normalmente filhas de fazendeiros. “Disso se infere a indicação a cargo relacionada com privilégios políticos e econômicos, pois arcar com o custo do curso Normal era para poucas” (ALVES, 2017, p. 6). Como resultado, a autora constatou que a instalação do Grupo “representou lutas e conquistas para filhos da classe trabalhadora; ou seja, reivindicações e promoção de ações beneficentes de professoras e diretoras para manter ativa uma escola criada sem planejamento e infraestrutura, mas que precisa cumprir seu papel social” (ALVES, 2017, p. 130).

Em 2018, a dissertação *Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974* foi defendida por *Geracilda Maria Oliveira*, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Esse estudo procurou analisar as práticas das professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan (GEPMF) realizadas entre os anos de 1958 e 1974, tendo como aporte teórico da NHC e inscrita nos campos de pesquisa da História das Instituições Escolares e da História da Alfabetização. Como metodologia de pesquisa, utilizou a História Oral com uso de entrevistas. O referencial teórico contou com os autores: Germano (2005); Meihy (1998, 2011²⁷); Alberti (2003, 2005); Mortatti (2000, 2006); Maciel (2000²⁸, 2001, 2008); Frade (2007, 2012); e Frade; Maciel (2002, 2006²⁹). A utilização das entrevistas possibilitou o entendimento “dos processos que constituíram as práticas das professoras alfabetizadoras, e as suas representações diante do procedimento de ensinar a ler e escrever, além dos sentidos e as significações que sustentaram seus afazeres” (OLIVEIRA, 2018, p. 10). Entretanto, “para conhecer o processo de implantação do Grupo Escolar Padre Mário Forestan”, foi necessário o uso de fontes documentais como: “decretos, leis, regimentos escolares e nos diversos documentos encontrados na própria instituição, na Superintendência Regional de Ensino e no Arquivo Público de Uberlândia” (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

²⁷ Não localizamos nas referências esse autor.

²⁸ Não localizamos referência ao texto do ano 2000 nas referências.

²⁹ Não localizamos nas referências esse autor.

No ano de 2019, a dissertação intitulada *História do Grupo Escolar Osório de Morais: sujeitos e práticas escolares (1932-1971)* foi defendida na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, por *Maria Juliana Dias*. Este estudo visou investigar os sujeitos e práticas do Grupo Escolar Osório de Morais, situado na cidade de Coromandel, Estado de Minas Gerais. O recorte temporal inicial tem o ano de 1932 (criação e instalação do grupo) e final em 1971, devido à promulgação da Lei 5.692/71 que reformula o ensino primário, alterando o nome da instituição, que passa a ser designada como Escola Estadual Osório de Morais. Os pressupostos teórico-metodológicos foram definidos com base na história das instituições, com um olhar a partir da história cultural para compreender os sujeitos e de suas práticas, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. “Para dialogar entre o espaço social e a escola a fim de construir um panorama analítico entre os sujeitos e práticas ali inseridos”, fez uso de fontes documentais como: “livros de matrículas, atas de reuniões pedagógicas, livros de comemorações cívicas, livros contendo o histórico dos professores, diário da diretora”, além de “jornais, relatórios, regimentos e decretos em outros arquivos” (DIAS, 2019, p. 6). O referencial teórico se apoiou em Le Goff (2002), Faria Filho (2014), Ginzburg (2001, 2007), Chartier (1994, 2002, 2009), Vidal (2006), Souza (1998), Saviani (2006), Faria Filho (2014), Araújo, Ribeiro, Souza (2012), Araújo (2006) e Ribeiro (2003)³⁰.

A história do Grupo Escolar Osório de Morais, por sua vez, mostra suas singularidades, uma vez que os sujeitos ali existentes e as práticas ali realizadas, deixaram suas marcas, não só, especificamente, para a história do grupo, como também para o município de Coromandel, que se apresentava como um município promissor, devido às riquezas que de seu subsolo e que se alinhava ao ideário reformador republicano do início do século XX (DIAS, 2019, p. 6).

A autora concluiu que, mesmo diante na necessidade de o grupo escolar seguir os Regulamentos e decretos, a diretora Lúcia Rabelo, através de sua prática administrativa e pedagógica, o tornava uma instituição singular.

No mesmo ano (2019), a tese *Entre o prescrito, o lido e o possível: novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946* foi defendida por *Adilour Nery Souto* no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Esta tese se insere

³⁰ Não localizamos na bibliografia e nem no texto essa referência.

na linha de pesquisa história e historiografia da educação, incluída na seção História das Instituições Escolares e Publicações Pedagógicas. O enfoque desse estudo é a análise das intervenções legais, reformas do ensino primário em Minas Gerais e a prescrição e uso de materiais impressos como manuais pedagógicos e revistas como instrumentos eficazes para a implementação das propostas da Escola Nova de 1932 a 1946, no Grupo Escolar de Ibiá. A definição do período de estudo teve como início 1932, por ser o ano da criação e instalação do Grupo Escolar de Ibiá e marco do manifesto dos pioneiros da educação, e 1946, ano em que o Grupo passa a chamar Grupo Escolar Dom José Gaspar. Este estudo teve como objetivo compreender, através dos impressos educacionais, a prescrição, a difusão e a assimilação de ideias pedagógicas voltadas para a educação como uma oportunidade para descobrir tensões no processo de apropriação e reapropriação das ideias e práticas pedagógicas no cotidiano do Grupo Escolar de Ibiá durante o período estudado. O desafio do autor foi

[...] perceber a cultura escolar a partir das prescrições e das relações intraescolar entre as ideias pedagógicas, enquanto teoria, e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes atores: professores, diretores e inspetores, envolvidos na dinâmica entre o prescrito, o lido e o possível a partir do movimento renovador, disseminado pelos impressos educacionais (SOUTO, 2019, p. 8).

Desta maneira, essa tese se situa entre o determinado e o feito, pois as contradições evidenciam que os ideais da Escola Nova surgiram muito mais no campo das ideias do que das práticas, por isso o problema de pesquisa se baseia nas tensões “entre as teorias e as práticas pedagógicas e/ou práticas de ensino” (SOUTO, 2019, p. 8) que ganham sentido nos modos como a cultura escolar é moldada pelo movimento escolanovista dos grupos escolares, em especial no Grupo Escolar Ibiá. Esta investigação foi realizada “sob a ótica analítica das fontes, levantadas por meio da articulação das informações sincrônicas e diacrônicas entre o singular e o universal, e das relações de reciprocidade e determinação entre as esferas: nacional, regional e local” (SOUTO, 2019, p. 8), sujeitas à análise explicativa enraizada na história cultural. O estudo procurou captar as estratégias de formação e/ou preparação de professores com base nos conceitos teórico-metodológicos por trás dos métodos mais modernos aplicados no ensino. Iniciou-se com os manuais didáticos: “Didática da Escola Nova” de Alfredo Miguel Aguayo e “A técnica da pedagogia moderna” de Everardo Backeuser, que juntamente com a Revista do Ensino consistiam nas principais referências teóricas dos professores que atuavam no Grupo Escolar de Ibiá durante o período estudado e divulgavam o escolanovismo. Os resultados do estudo evidenciaram que os manuais pedagógicos e a Revista do Ensino contribuíram consciente e/ou inconscientemente para a

mudança na forma de entender “a criança, o ensino e o conhecimento” (SOUTO, 2019, p. 8) dos profissionais desse Grupo Escolar. A conclusão foi que os impressos analisados favoreceram de forma significativa o processo de renovação pedagógica do Grupo Escolar de Ibiá, ainda que aos poucos, através de transições e pequenas mudanças na cultura escolar.

Ainda no ano de 2019, *Mileide Mateus dos Santos* defendeu, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, a dissertação *O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, MG 1911-1930*. O objetivo desta pesquisa foi pesquisar o processo de criação e instalação do Grupo Escolar Minas Gerais, bem como apontar as práticas pedagógicas vivenciadas neste grupo durante seus primeiros anos de funcionamento. O Grupo Escolar Minas Gerais foi o segundo grupo escolar da cidade de Uberaba, Minas Gerais/MG, criado em 1927, mas só foi instalado cerca de dezessete anos depois. O trabalho foi organizado em duas partes. Na primeira parte foram investigados os motivos pelos quais a instituição que já estava construída desde 1930 só começou a funcionar em 1944. Além disso, buscou-se entender como o município respondeu à demanda da população em idade escolar durante esse período, já que o único grupo escolar da cidade não conseguia atender a necessidade existente. O processo metodológico utilizou como fontes: “jornais locais, atas da Câmara Municipal, relatórios oficiais do prefeito em exercício e do inspetor de ensino, bem como outros documentos correspondentes ao período delimitado” (SANTOS, 2019, p. 6). Através da análise dessas fontes e com o auxílio de referenciais teóricos sobre instituições escolares, a autora procurou apreender as relações políticas nas esferas locais, estaduais e nacionais que afetaram diretamente as questões educacionais.

Na segunda parte deste trabalho foi possível conhecer o cotidiano da instituição, utilizando como fonte principal as atas das reuniões pedagógicas realizadas entre 1944 a 1962, período que corresponde à gestão de Esmeralda Rocha Bunazar, diretora que esteve à frente do Grupo Escolar Minas Gerais por dezoito anos consecutivos. Além de destacar os sujeitos envolvidos no processo educativo (diretora, professoras, alunos, pais e inspetores de ensino), atenção especial foi dada às práticas pedagógicas, disciplinares e religiosas, por serem temas recorrentes nas reuniões docentes (SANTOS, 2019, p. 6).

Compreendeu-se que essas práticas apresentavam-se dialeticamente ligadas, pois os temas religiosos eram incorporados às práticas de ensino, que, por sua vez, eram influenciadas por práticas disciplinares e afins. Por fim, reconheceu-se que a instalação do Grupo Escolar Minas Gerais foi adiada devido a acordos políticos, pois o prédio destinado à escola foi

transferido para o Batalhão da Força Pública Mineira. Portanto, só na década de 1940 o grupo escolar pôde começar a funcionar para a comunidade e passou a cumprir sua função educativa.

No ano de 2020, *Suzele Sany Lacerda Alves* defendeu a dissertação *O Grupo Escolar José Emílio de Aguiar: um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)* na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A temática dessa dissertação tem como foco a história das instituições escolares, objetivando pesquisar “o processo de criação e implantação do Grupo Escolar José Emílio de Aguiar”, assim como “a verificação de sua representação social a partir da análise dos aspectos constitutivos de natureza identitária da escola” (ALVES, 2020, p. 8). O período estabelecido vai desde 1961 (instalação da escola) até 1971 (devido à extinção dos grupos pela Lei n. 5.692/1971). O problema de pesquisa busca entender “quais demandas constituíram os interesses locais por sua criação e qual era o lugar e a representação social da instituição no período de 1961 a 1971 para a cidade de Coromandel”. A hipótese foi que “a escola teria sido criada para atender a demanda de vagas para alunos de baixo capital socioeconômico e cultural” (ALVES, 2020, p. 8). O referencial teórico foi embasado nos autores: Souza (1998; 2014), Faria Filho (2014), Vidal (2006), Nosella e Buffa (2009), Araújo (2006; 2012), e outros. Consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa de “cunho documental, empírico e bibliográfico” (ALVES, 2020, p. 8) e utiliza a História Oral. Fez uso de diversas fontes documentais (atas de instalação da escola, livro de registro de matrículas, livro de resultados finais, termo de posse dos funcionários, livro registro de ponto dos funcionários, ofícios, jornais e fotografias) e entrevistas. Verificou que o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar (terceiro grupo da cidade) foi criado visando atender as vagas necessárias para o ensino primário do município. Constatou que os pais dos alunos possuíam um baixo grau de escolaridade com profissões de baixo prestígio social, acarretando “o perfil de alunos oriundos de famílias pauperizadas” e ainda constatou a precariedade do modesto prédio onde funcionou a escola no período estudado. Concluiu que “os aspectos constitutivos da escola corroboraram para a formação de uma distinção social que contribuiu para a cristalização do conceito e representação de que o Grupo Escolar José Emílio de Aguiar era a escola das crianças pauperizadas”-(ALVES, 2020, p. 8).

Em 2020, a dissertação *Grupo Escolar Prof. Ildelfonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação*, de autoria de *Marina Baduy*, foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de

Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. O objetivo geral desta pesquisa foi apreender como se deu o surgimento do Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva, segundo grupo de Ituiutaba, em meio às tensões entre o progresso econômico e o desenvolvimento educacional. O problema de pesquisa consistiu nas seguintes questões:

Por que um município de pujança econômica teve população analfabeta elevada? Por que a demora em criar mais escolas? Que implicações e correlações haveria entre economia e escolarização? O analfabetismo seria resultado da falta de (representa)ção política em favor da população? (BADUY, 2020, p. 6).

A pesquisa almejou delinear as circunstâncias da difusão do grupo escolar em relação ao contexto econômico, social e político (financiamento, analfabetismo e poder público), de modo a recompor circunstâncias de criação e funcionamento, identificar características da escola pública e da demanda educacional em Ituiutaba e reconhecer a interface do público com o privado no grupo escolar. O objetivo do estudo foi traçar as condições de expansão do grupo escolar na conjuntura econômica, social e política (financiamento, analfabetismo e poder público), buscando recriar as condições da origem e funcionamento, apontar as características do grupo como escola pública e as necessidades educacionais de Ituiutaba reconhecendo à interface público-privado no grupo escolar. A pesquisa foi conduzida adotando o método do materialismo histórico-dialético. Como fontes foram utilizados “documentos impressos (leis, dados estatísticos, jornais, revistas), fotografias e relatos orais” (BADUY, 2020, p. 6). As fontes foram analisadas de acordo com essas categorias de análise com base em Buffa e Nosella (2013):

[...] financiamento, público/privado e cotidiano escolar. Documentos da gestão estadual, municipal e escolar (orientações, diretrizes, determinações...), leis e afins, dados estatísticos, fotografias, jornais e revistas, comunicação oficial, cartas, materiais didáticos, materiais de alunos e de professores, livros de atas, reuniões de professores e matrículas, boletins escolares, entrevistas com ex-funcionários do grupo escolar... tudo foi considerado como passível se tornar fonte histórica para desenvolver este estudo (BADUY, 2020, p. 6).

Como referencial teórico ancorou-se nas contribuições de: “Souza (1998; 2008), Saviani (2007), Vidal (2006), Schelbauer (1998), Veiga (2007), Vidal (2006), Araujo (2006; 2012) dentre outros” (BADUY, 2020, p. 6). Os resultados indicaram que o Grupo foi implantado sem possuir prédio próprio e com recursos insuficientes, de forma que a caixa escolar precisou sustentar a permanência dos alunos que não tinham como pagar o valor

mínimo da escolarização. Ainda que tendo seu funcionamento de maneira improvisada e precária, auxiliou no desenvolvimento da educação ituiutabana de forma a distinguir como uma importante escola. As práticas pedagógicas foram um fator relevante. Professores e alunos trabalharam para superar os obstáculos, inclusive criando um jornal da instituição para abordar temas relacionados ao conteúdo escolar como criação de textos e o estudo da história brasileira.

Em 2022 temos a última tese, de autoria de *Julio Resende Costa*, intitulada *Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)*, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação.

Esta tese de doutorado teve como proposta a reconstruir um fragmento da história da alfabetização pesquisando o Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, localizado em Arcos, Minas Gerais, no período de 1961 a 1971. Como objetivo geral buscou, através da metodologia da História Oral Temática, identificar quais eram as práticas de leitura e escrita realizadas Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz, entre 1961 e 1971. O estudo utilizou os postulados da história cultural, que evidenciaram o processo de pensamento adotado no texto e construíram as bases lógicas e conceituais essenciais para a discussão. O referencial teórico foi embasado nos princípios da *École des Annales*, tendo como percurso metodológico a história oral e seus gêneros narrativos, assim como o uso de fontes documentais e iconográficas. Em primeiro lugar, procurou saber se os professores do 1º ano do ensino primário seguiam o método de leitura prescrito nos programas de ensino oficiais ou se utilizavam outras metodologias para ensinar a ler e a escrever. O recorte temporal foi definido a partir de 1961, com a promulgação da primeira LDB, que foi decorrente de grandes discussões entre intelectuais escolanovistas e religiosos conservadores iniciadas na década de 1930. Através do uso da metodologia da História Oral, procurou analisar as narrativas de alfabetizadoras que lecionaram no 1º ano primário no grupo estudado.

Os relatos orais revelaram o *modus vivendi* e o *modus operandi* das professoras alfabetizadoras. As narrativas evidenciaram, também, como se deram as práticas de ensino da leitura e escrita das professoras alfabetizadoras, assim como suas representações e contribuições para a construção de uma cultura escolar própria do Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (COSTA, 2022, p. 7).

A revisão documental analisou documentos escritos, iconografia e mobiliários escolares do período, assim como: “livros de registros, livros de resultados finais, inventário, jornais, etc. Iluminada pelo referencial teórico, a análise das narrativas se deu dialeticamente

com as outras fontes utilizadas no estudo” (COSTA, 2022, p. 7). Desta forma, defendeu a tese que, mesmo que as diretrizes oficiais prescrevessem o método global de contos como sendo a estratégia ideal para o ensino da leitura e da escrita em grupos escolares, “as professoras resistiram e optaram por outra estratégia metodológica que julgaram ser mais apropriada em suas práticas de alfabetização” (COSTA, 2022, p. 7). Através das narrativas, o autor procurou evidências que levaram a acreditar que havia resistência ao método do conto global entre as alfabetizadoras, de forma que preferiam utilizar o método silábico ou método Maria Serafina (variante do método global de conto).

Podemos constatar que esses estudos, com exceção de Arantes (2014), que é de outra instituição, além de terem em comum o programa de pesquisa (PPGED/FACED/UFU) e linha de pesquisa (História e historiografia da Educação), têm ainda os referenciais teóricos com autores citados em vários estudos. No Quadro 6 podemos observar a escolha de metodologia, fontes e referenciais teóricos adotados nas teses e dissertações.

Quadro 6 - Metodologia e referencial teórico das teses e dissertações

Ano	Tipo	Título	Autor	Local Pesquisado/ Região	Metodologia	Fonte	Referencial teórico
2002	D	O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, Mg 1911-1930	Luciana Beatriz De Oliveira Bar De Carvalho	Uberlândia (Uberabinha) /Triângulo Mineiro	Pesquisa documental	Dados estatísticos; Legislação; Jornais	Araujo (1998); Durkein (1995) Guimarães (1908); Magalhães (1994); Veiga (1995).
2006	D	Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão	Edite da Glória Amorim Guimarães	Patos de Minas/ Alto Paranaíba	Entrevistas	Fontes orais	Thompson (1998); Nóvoa (1992); Tardif (2002); Kramer (2000); Fonseca (2002); Santos (2001).
2006	D	Ecoss do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908 -1931) - Araxá MG	Maria De Lourdes Ribeiro Gaspar	Araxá/ Alto Paranaíba	Pesquisa empírica; Pesquisa documental; Entrevistas temáticas	Documentos em arquivos Fontes orais	Costa (1979); Faoro (1987); Faria Filho (2000); Faria Filho; Vago (2000); Fausto (2001); Mourão (1962); Nagle (1976); Peixoto (1979); Pinheiro (2002); Souza (1998).

2007	D	Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)	Rosicléia Aparecida Lopes De Faria	Patos de Minas/ Alto Paranaíba	Pesquisa documental	Documentos escolares; Jornais	Barros (1959); Boto (1996); Condorcet (1993) Hobsbawm (1977, 1981); Lopes (1981); Petitat (1994); Salles, (1986); Santos (2002); Saviani (2006); Silva (2004).
2007	D	Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização: a Escola Estadual João Pinheiro – Ituiutaba (MG), 1908-1988	Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira	Ituiutaba/ Triângulo Mineiro	Pesquisa documental Entrevistas	Documentos escolares; Jornais Fontes orais	Ariès (1981), Kuhlmann Júnior (1998, 2003); Pinto E Sarmiento (1997); Priore (2006); Tozoni-Reis (2002).
2008	D	História E Ofício De Alfabetizadoras: Ituiutaba 1931 – 1961	Andréia Demétrio Jorge Moraes	Ituiutaba/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa, História oral temática. Entrevistas.	Fontes orais	Araújo (2005); Arroyo (2000); Bosi (1994); Chaves (1984); Faria Filho (2000); Frade E Maciel (2006); Maciel (2001) Meihy (2000); Nagle (1974); Nóvoa (1995, 2000, 2003) Piletti (2000); Rizzo (1983) Romanelli (2000, 2001); Santos (2001), Saviani (2005); Thompson (2002).

2009	D	Ser Professora Na República: Modos De Pensar, Sentir E Agir (1930-1950)	Rosa Maria de Sousa Martins	Uberlândia/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa, História oral temática	Documentos escolares Fontes orais	Araujo (2008); Bosi (1987); Halbwachs (2004); Santos (2008) Tanuri (2000); Veiga (2007).
2010	D	Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946): uma expressão estadual	Sirlene Cristina De Souza	Ibiá/ Alto Paranaíba	Abordagem qualitativa /quantitativa Pesquisa documental Entrevistas	Documentos escolares Fontes orais Fontes iconográficas Dados quantitativos	Araujo (2008); Carvalho (1998); Faria Filho (2000, 2002); Peixoto (1983, 2003); Saviani (2005) Wirth (1982); Xavier (1990).
2011	D	História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971	Michelle Castro Lima	Uberlândia/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa História oral Entrevistas	Fontes iconográficas Fontes orais	Burke (1992); Chartier (1990); Frade E Maciel (2006). François (1998); Julia (2001); Pesavento (2004); Thompson (1992).
2011	T	História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971	Tânia Rezende Silvestre Cunha	Ituiutaba/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa História oral; Pesquisa documental.	Fontes documentais Fontes orais	Aranha (1996), Cagliari (1989; 1999), Kramer (1986), Santos (2001) Soares (1987), Vidal (2006).
2012	D	Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)	Sandra Maria De Oliveira	Minas Gerais	Abordagem qualitativa Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental	Legislação Fontes documentais	Araujo (2006); Azevedo (1976); Cury (1998; 2002; 2009); Mourão (1962); Ribeiro (2003); Souza (1998, 2004); Vidal (2006); Vieira (1990; 2007; 2008); Xavier (1990).

2012	D	Grupo Escolar Professora Alice Paes: trajetória dos egressos e currículo escolar (Uberlândia-Minas Gerais 1965-1971)	Angélica Pinho Martins Rocha	Uberlândia/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa Pesquisa documental Entrevistas	Fontes orais, Fontes documentais Fontes iconográficas	Carvalho, 2004; Gatti (2010) Nosella E Buffa (2009); Veiga (2002, 2007); Vidal; Faria Filho, 2005.
2012	D	O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962	Marilsa Aparecida Alberto Assis Souza	Uberaba/ Triângulo Mineiro	Pesquisa documental	Fontes documentais, Jornais;	Miguel 2007, 2011; Pontes (1978); Saviani (2010); Souza (1998); Rezende (1991);
2013	D	Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973	Vanessa Lepick	Uberlândia/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa História oral temática; Pesquisa documental	Fontes orais Fontes documentais Documentos escolares	Frade (2007); Maciel (2000); Meihy (2002); Veiga (2006, 2007).
2013	D	História E Memória Da Alfabetização Em Canápolis MG: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971	Vanessa Ferreira Silva Arantes	Canápolis/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa, Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental	Documentos escolares Jornais Cartilhas	Frade & Maciel (2006), Maciel (2000); Mortatti (1999, 2000 e 2006); Romanelli (2012); Santos (2001); Saviani (2008); Soares (2000).
2014	T	Trilhas e rastros da educação primária: história do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, Uberlândia-MG, 1940-1970	Geovanna De Lourdes Alves Ramos	Uberlândia/ Triângulo Mineiro	Pesquisa documental	Fontes documentais Jornais Fontes iconográficas	Faria Filho (2000, 2002); Saviani (2006); Souza (1998, 2008); Veiga (2007); Viñao Frago (1995, 2000).
2015	D	Grupo escolar 13 de maio e a educação primária na Periferia de Uberlândia, MG – 1962-71	Márcia Silva De Melo Villas Boas	Uberlândia/ Triângulo Mineiro	Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental História oral.	Documentos escolares Fontes orais Fontes iconográficas	Araújo (2009); Nosella e Buffa (2008); Saviani (2009); Souza (2008; 1990); Veiga (2008).

2016	D	Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971	Luciene Teresinha De Souza Bezerra	Ituiutaba/ Triângulo Mineiro	História oral Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Pesquisa empírica.	Documentos escolares Fontes orais Fontes iconográficas Jornais Revistas	Germano (2005); Nosella e Buffa (2005); Saviani (2005, 2007).
2017	D	História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971	Monique Adriele Da Silva	Uberaba/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa História oral temática Pesquisa documental Entrevistas,	Documentos escolares Fontes orais Fontes iconográficas Jornais	Romanelli (1987); Souza (1998); Veiga (2007).
2017	D	A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1974	Talita Costa Alves	Ituiutaba/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa Método histórico-dialético História oral Entrevistas	Documentos escolares Fontes orais Fontes iconográficas Jornais	Araujo; Souza (2012); Faria Filho (2000); Oliveira (2003); Silva (1997); Souza (1998, 2006, 2008); Souza (2010); Veiga (2007).
2018	D	Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974	Geracilda Maria Oliveira	Uberlândia/ Triângulo Mineiro	História oral Entrevistas	Documentos escolares Fontes orais Legislação	Alberti (2003, 2005); Frade (2007, 2012); Frade; Maciel, (2002, 2006); Germano, (2005); Maciel (2000, 2001, 2008); Meihy (1998, 2011); Mortatti (2000, 2006).
2019	D	História do Grupo Escolar Osório de Moraes: sujeitos e práticas escolares (1932-1971)	Maria Juliana Dias	Coromandel/ Alto Paranaíba	Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental	Documentos escolares Jornais Legislação	Araújo (2006); Araújo, Ribeiro, Souza (2012); Chartier (1994, 2002, 2009); Faria Filho (2014); Ginzburg (2001, 2007); Le Goff (2002); Ribeiro (2003) Saviani (2006); Souza (1998); Vidal (2006).

2019	T	Entre o prescrito, o lido e o possível: novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946	Adilour Nery Souto	Ibiá/ Alto Paranaíba	Abordagem qualitativa /quantitativa Pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental	Manuais didáticos e pedagógicos Fontes documentais Iconográficas Legislações Dados quantitativos	Araújo (2005, 2006); Biccias (2008); Chartier (1990, 1991); Faria Filho (2000); Nagle (2001); Paula (2000); Peixoto (1983, 2003); Saviani (2005, 2007); Souza, (2001).
2019	D	O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, Mg 1911-1930	Mileide Mateus Dos Santos	Uberlândia/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental	Documentos escolares Jornais	Araujo (2006, 2012); Bernardo (2014); Croce (2013); Faria Filho (1998, 2005, 2006); Guimarães (2013); Souza (1998); Valdemarin (1998); Xavier (2003).
2020	D	O Grupo Escolar José Emílio de Aguiar: um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)	Suzele Sany Lacerda Alves	Coromandel/ Alto Paranaíba	Abordagem qualitativa Pesquisa empírica Pesquisa bibliográfica Entrevistas	Documentos escolares Jornais Fontes iconográficas Fontes orais	Araújo (2006; 2012); Faria Filho (2014); Nosella e Buffa (2009); Souza (1998; 2014); Vidal (2006);
2020	D	Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação	Marina Baduy	Ituiutaba/ Triângulo Mineiro	Abordagem qualitativa Método materialismo histórico-dialético Entrevistas Pesquisa documental	Legislação Jornais Revistas Entrevistas Fontes documentos Dados estatísticos Documentos escolares Material didático	Araujo (2006; 2012) Nosella e Buffa (2013); Saviani (2007); Schelbauer (1998); Souza (1998; 2008); Veiga (2007); Vidal (2006).

2022	T	Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)	Julio Resende Costa	Arcos/ Alto São Francisco	Abordagem qualitativa História oral temática, Pesquisa documentais	Fontes iconográficas Mobiliário escolar Jornais Documentos escolares Fontes orais	Bacellar (2008); Barreto, Souza e Zuquim (1992); Barros (2013); Bom Meihy e Holanda (2010); Bom Meihy e Seawright (2020); Bona (2012); Certeau (1974, 1982, 1992); Duby (1991); Kossoy (2012); Le Goff (1984, 1991, 2003); Lepick (2013) Montalvão (2010); Nagle (1976, 1977, 2009); Portelli (2016); Rocha (2011); Romanelli (1986); Santos e Araújo (2007); Saviani (2008, 2011, 2013); Souza (1998).
------	---	---	---------------------	---------------------------	--	---	---

Fonte: construído pela autora (2023).

No Quadro 7 destacamos os autores mais presentes nesses estudos. Dessa forma, podemos observar que os autores que se destacam são: Araújo, Souza, Veiga, Saviani, Vidal, Nosella e Buffa, Romanelli, Nagle, Mourão e Xavier, no campo da História da Educação; Maciel, Frade e Maciel, Frade, Santos, Soares, no campo da Alfabetização, Leitura e Escrita e História da Alfabetização; Le Goff e Chartier, no campo da História Cultural; e Bosi, Thompson e Bom Meihy, no campo da História Oral.

Quadro 7 - Referencial Teórico das teses e dissertações

Autores	Qtd de trabalhos em que foi citado	Coautores
José Carlos de Souza ARAÚJO (1998, 2005, 2006 [6], 2008 [2], 2009, 2012 [3])	10	ARAÚJO; RIBEIRO; SOUZA (2012) e ARAÚJO; SOUZA (2012)
Rosa Fátima de SOUZA (1998 [11 ³¹], 2006, 2007, 2008 [3], 2012, 2014)	10	
Cynthia Greive VEIGA (2002, 2006 [4], 2007 [7], 2008)	9	VIDAL, FARIA FILHO (2005)
Demerval SAVIANI (2005, 2006 [3], 2007, 2008 [2], 2009, 2010)	9	
Luciano Mendes FARIA FILHO (2000 [6], 2002 [2], 2014 [2])	9	
Diana Gonçalves VIDAL (2006)	6	
Paolo NOSELLA e Ester BUFFA (2005, 2008, 2009 [2], 2013)	6	
Francisca Izabel Pereira MACIEL (2000 [3], 2001 [2], 2008)	4	
Isabel Cristina Alves da Silva FRADE, Francisca Izabel Pereira MACIEL (2002, 2006 [4])	4	
Jorge NAGLE (1974, 1976 [2], 1977, 2001, 2009)	4	
Otaíza de Oliveira ROMANELLI (1986, 1987, 2000, 2001, 2012)	4	
Sônia Maria dos SANTOS (2001 [3], 2008)	4	
Anamaria Casasanta PEIXOTO (1979, 1983 [3], 2003 [2])	3	
Diana Gonçalves VIDAL (2006 [3])	3	
José Carlos Sebe BOM MEIHY (1998, 2000, 2002, 2011)	3	BOM MEIHY E HOLANDA (2010); BOM MEIHY E SEAWRIGHT (2020);
Ecléa BOSI (1987, 1994)	2	
Isabel Cristina Alves da Silva FRADE (2007 [2], 2012)	2	
Jacques LE GOFF (1984, 1991, 2002, 2003)	2	
José Willington GERMANO (2005 [2])	2	

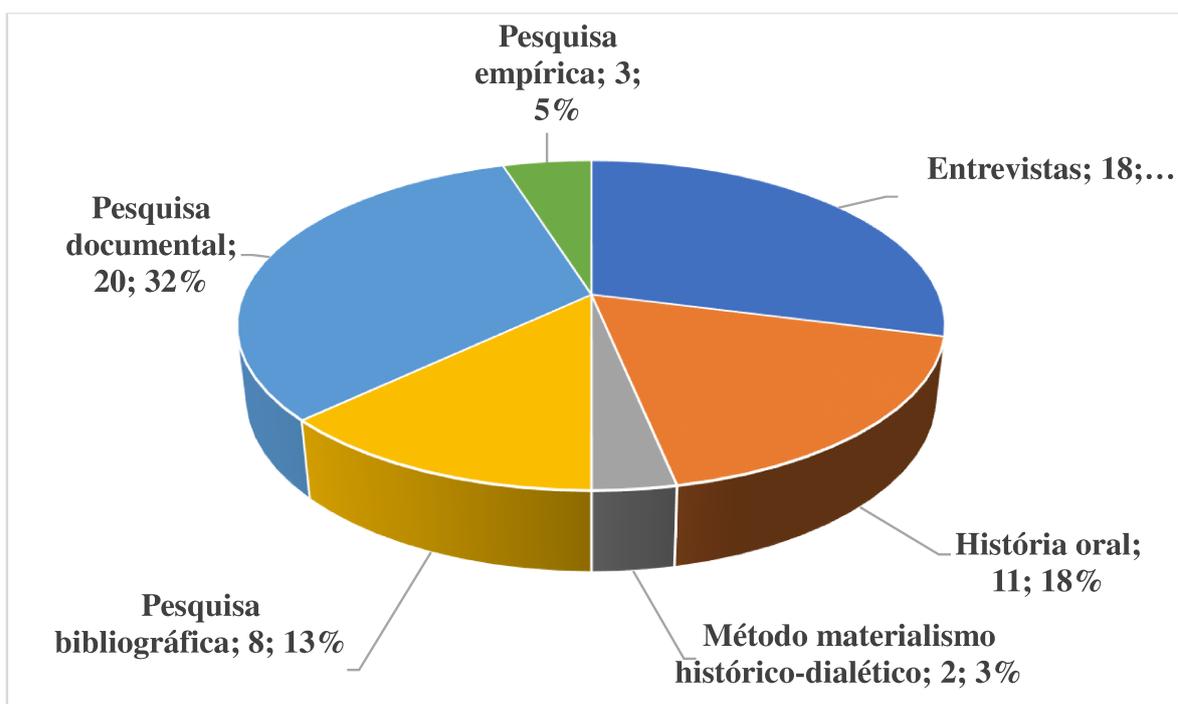
³¹ Nos colchetes [] apresentamos a quantidade de vezes em que o trabalho com a mesma data foi mencionado.

Magda SOARES (1987, 2000)	2	
Maria do Rosário Longo MORTATTI (1999, 2000 [2], 2006 [2])	2	
Maria Elisabete Sampaio Prado XAVIER (1990)	2	
Paul THOMPSON (1992, 2002)	2	
Paulo Krüger MOURÃO (1962)	2	
Roger CHARTIER (1990 [2], 1991)	2	

Fonte: construído pela autora (2023).

Em relação às metodologias, podemos verificar no Gráfico 2 os tipos utilizados para realização das pesquisas e quais são mais recorrentes. Como é possível observar, vemos a predominância de metodologias que utilizam a pesquisas documental, bibliográfica e de História Oral.

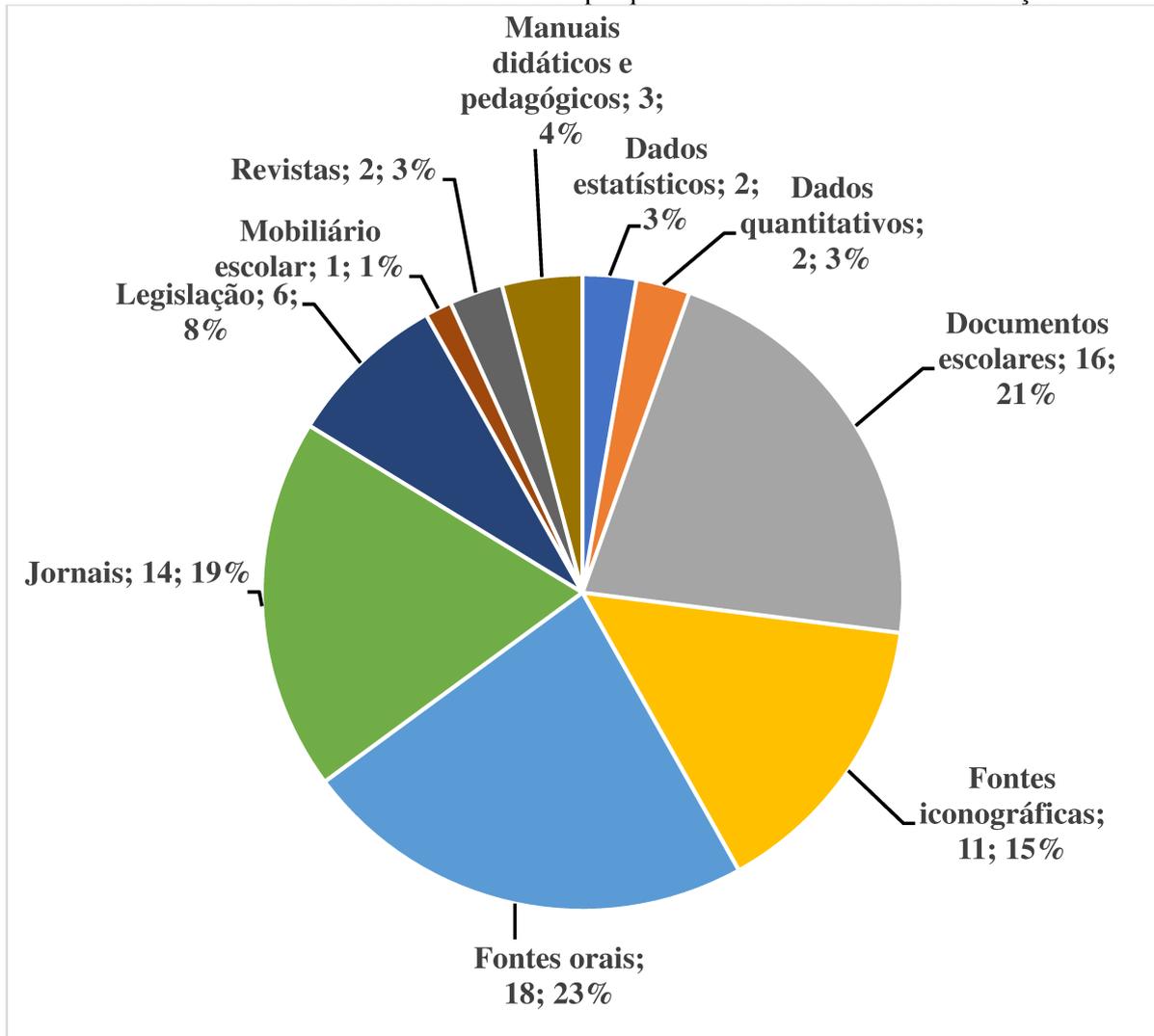
Gráfico 2 - Percentual de metodologias utilizadas nas teses e dissertações



Fonte: construído pela autora (2023).

Complementando, no Gráfico 3 vemos as ferramentas de pesquisa utilizadas nas teses e dissertações analisadas. Relacionando com o Gráfico 2, verificamos que a menção ao uso de entrevistas vai além do que a quantidade citada da metodologia da História Oral, portanto, mesmo que não seja essa a metodologia adotada em todas essas pesquisas, se faz relevante o uso de fontes orais.

Gráfico 3 - Percentual de ferramentas de pesquisa utilizadas nas teses e dissertações

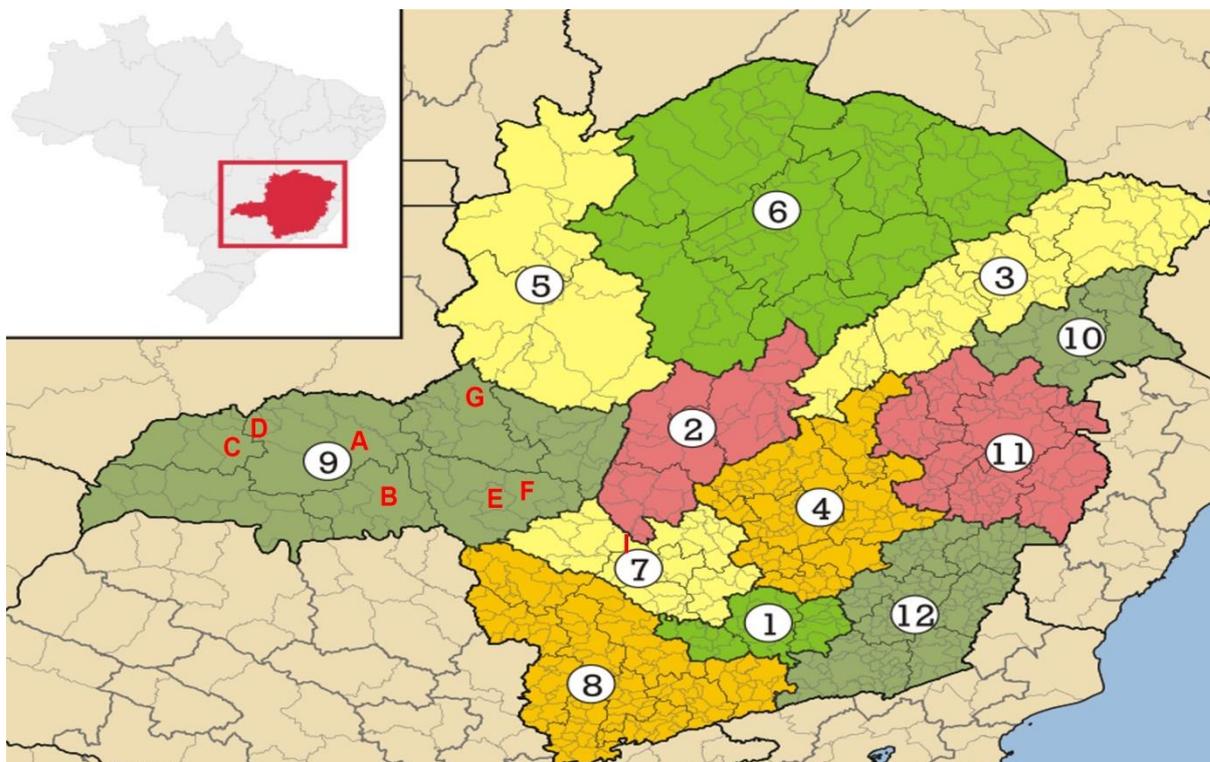


Fonte: construído pela autora (2023).

Outra questão interessante é visualizada no Gráfico 4, no qual verificamos a localização das pesquisas realizadas nas teses e dissertações sobre vivências e experiências de alfabetizadoras(es) em grupos escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco. Acreditamos ser coerente que a maioria das pesquisas tenha sido realizada em Uberlândia, tendo em vista a localização do programa de pesquisa em que foram realizadas.

De acordo com dados do IBGE, Minas Gerais é o estado com o maior número de municípios do Brasil. São 853 no total. Assim, para melhor visualizar a localização das teses e dissertações utilizadas nessa pesquisa é interessante observar o mapa das mesorregiões de Minas Gerais.

Figura 1 - Mapa das mesorregiões de Minas Gerais e cidades com estudos



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MinasGerais_Mesorregions.svg³²

MESORREGIÕES DE MINAS GERAIS

- 1- Campo das Vertentes
- 2-Central Mineira
- 3-Vale do Jequitinhonha
- 4-Região Metropolitana de Belo Horizonte
- 5-Noroeste de Minas
- 6-Norte de Minas
- 7-Centro-Oeste de Minas
- 8-Sul e Sudoeste de Minas
- 9-Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba
- 10-Vale do Mucuri
- 11-Vale do Rio Doce
- 12-Zona da Mata

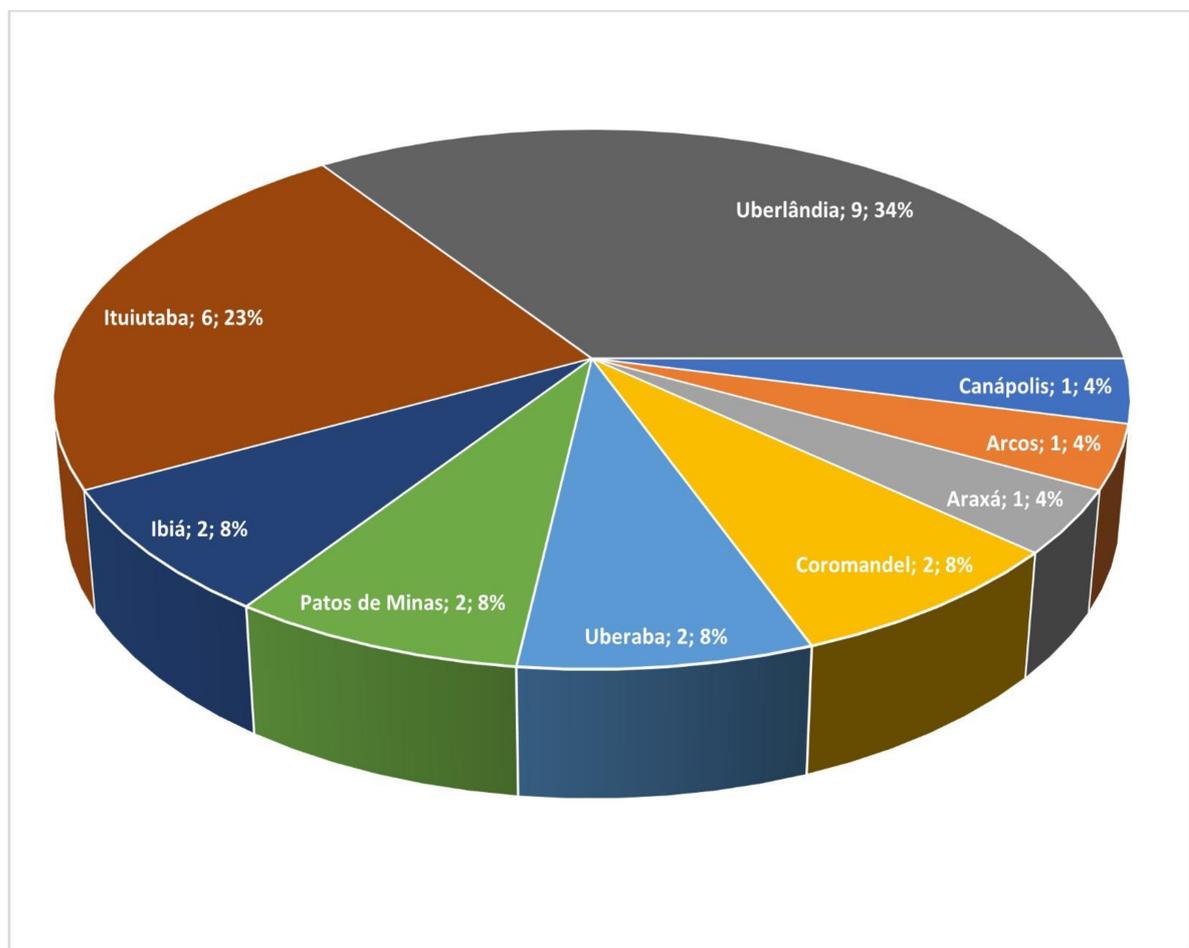
CIDADES COM ESTUDOS

- A- Uberlândia

³² Gráfico editado pela autora (2023).

- B- Uberaba
- C- Ituiutaba
- D- Canápolis
- E- Araxá
- F- Ibiá
- G- Coromandel
- H- Patos de Minas
- I- Arcos

Gráfico 4 - Localização dos estudos realizados em cidades do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco



Fonte: Construído pela autora³³ (2023).

O que se destaca é que, mesmo diante do tamanho da Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, poucas cidades foram representadas, pois das 66³⁴ cidades que

³³ O somatório dos percentuais apresentados no gráfico ultrapassam 100% (101%) por uma questão de arredondamento.

compõem a Mesorregião³⁵, apenas 8³⁶ foram mencionadas em estudos com a temática abordada³⁷, sendo 4 cidades da região do Triângulo Mineiro (Uberlândia, Uberaba, Ituiutaba e Canápolis), representando 18 estudos e 4 cidades da região do Alto Paranaíba (Ibiá, Patos de Minas, Coromandel e Araxá), representando 7 estudos. Nesse sentido, existe uma lacuna em relação a pesquisas que enfoquem outras localidades dentro da Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba com intuito de compreender a História da Alfabetização nos Grupos Escolares, tendo em vista que essa é uma importante região mineira³⁸.

No próximo capítulo abordaremos a legislação educacional do Brasil e de Minas Gerais em relação ao ensino da leitura e da escrita na fase da alfabetização no período que vai do ano 1915 a 1971.

³⁴ A mesorregião Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, segundo o IBGE, está dividida em 7 microrregiões que, juntas, possuem 66 municípios. São eles: Microrregião de Araxá: Araxá, Campos Altos, Ibiá, Nova Ponte, Pedrinópolis, Perdizes, Pratinha, Sacramento, Santa Juliana e Tapira. Microrregião de Frutal: Campina Verde, Carneirinho, Comendador Gomes, Fronteira, Frutal, Itapagipe, Iturama, Limeira do Oeste, Pirajuba, Planura, São Francisco de Sales e União de Minas. Microrregião de Ituiutaba: Cachoeira Dourada, Capinópolis, Gurinhatã, Ipiáçu, Ituiutaba e Santa Vitória. Microrregião de Patos de Minas: Arapuá, Carmo do Paranaíba, Guimarães, Lagoa Formosa, Matutina, Patos de Minas, Rio Paranaíba, Santa Rosa da Serra, São Gotardo e Tiros. Microrregião de Patrocínio: Abadia dos Dourados, Coromandel, Cruzeiro da Fortaleza, Douradoquara, Estrela do Sul, Grupiara, Iraí de Minas, Monte Carmelo, Patrocínio, Romaria e Serra do Salitre. Microrregião de Uberaba: Água Comprida, Campo Florido, Conceição das Alagoas, Conquista, Delta, Uberaba e Veríssimo. Microrregião de Uberlândia: Araguari, Araporã, Canápolis, Cascalho Rico, Centralina, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Prata, Tupaciguara e Uberlândia.

³⁵ Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

³⁶ Apesar de representadas 9 cidades no gráfico, a cidade de Arcos localiza-se na região do Alto São Francisco.

³⁷ O termo “grupo escolar” com outros períodos foi encontrado em outras teses e dissertações, porém descartados por não se encaixarem no período estipulado para pesquisa.

³⁸ Vale ressaltar que a região do Alto São Francisco apresenta grandes possibilidades para futuras pesquisas acadêmicas.

3 AS LEGISLAÇÕES E AS NORMAS PARA OS GRUPOS ESCOLARES DO BRASIL E MINAS GERAIS

Para entender como ocorreram as vivências e experiências das(os) alfabetizadoras(es) durante a fase de alfabetização nos grupos escolares localizados na região do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco no período de 1915 a 1971, buscaremos no presente capítulo voltar nossos olhares para a legislação educacional acerca de tal temática. Para tanto, no primeiro momento analisamos como era tratado o Ensino Primário na primeira República.

De acordo com Bomeny (2015), no início da Primeira República, o Brasil era um país que estava em pleno crescimento, inclusive de população, que já era de 17 milhões em 1900, principalmente devido ao tráfico de escravos africanos até 1850 e à imigração. “Portugueses, italianos, espanhóis, alemães e japoneses foram os grupos mais numerosos, que, atraídos pela lavoura cafeeira do Sudeste, e pelas áreas de colonização do Sul do país, viram na terra brasileira a possibilidade de reconstrução de suas vidas” (BOMENY, 2015, p. 7590).

O Brasil era, portanto, um país claramente rural (60% da população), que acabara de sair de um período extenso de escravidão³⁹. Desta forma, o índice de analfabetismo era de aproximadamente 75% da população.

Silva (2009) explicita que, no Brasil, o regime republicano foi estabelecido ante o espírito da modernidade⁴⁰. Houve tentativas de expor a monarquia como um sistema obsoleto e, dessa forma, de 1889 em diante, o país entraria em um período de desenvolvimento. De acordo com “os ideólogos do regime republicano, um dos principais instrumentos para assegurar o progresso da nação seria a educação” (SILVA, 2009, p. 105). Porém, as ações iniciais do governo da república exerciam mais a função de propaganda do que geravam mudanças efetivas no panorama da educação legada pelo Império. Contudo, os índices elevados de analfabetismo, assim como demandas novas produzidas pela intensificação da urbanização e pelo desenvolvimento industrial levaram a um movimento nacional para valorizar a educação. Nas palavras de Fernandes e Correia (2010):

A santa causa da instrução reuniu diversos sectores da vida nacional, entre educadores, intelectuais, profissionais liberais, além de trabalhadores e operários, que passavam a dar maior valor à educação em seus pleitos e reivindicações. Nas duas primeiras décadas do século XX, as pressões

³⁹ A escravidão no Brasil durou mais de três séculos até a abolição em 1888.

⁴⁰ Entendida como um período histórico e como um conceito relacionado com o desenvolvimento de uma nova visão de mundo na sociedade ocidental.

desencadeadas por tais movimentos civis e mesmo oficiais traduziram-se em iniciativas como a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, e as reformas educacionais realizadas em vários estados do Brasil ao longo dos anos de 1920 (FERNANDES; CORREIA, 2010, p. 188).

Segundo Saviani (2005a), no fim do Império, a instrução primária encontrava-se descentralizada, devendo as Províncias se ocuparem desta. Essa condição não mudou no início da República. Assim, o governo central ficava a cargo do ensino secundário e superior, somente o Distrito Federal assumia também o Ensino Primário, realizando reformas.

[...] o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição Republicana⁴¹. Ao estipular, no art. 35, que incumbe ao Congresso Nacional, ainda que não privativamente, “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (inciso 3º) e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (inciso 4º), a Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade do ensino primário, delegava aos estados competência para legislar e prover esse nível de ensino. Assim os estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias (SAVIANI, 2004, p. 22-23).

Em relação às reformas propostas, a primeira que atingiu o Ensino Primário foi a instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890⁴², tendo sido proposta e assinada pelo General de Brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Essa reforma atingia os Ensinos Primário e Secundário do Distrito Federal, podendo servir de referência para os outros estados. No entanto, essa reforma sofreu críticas mesmo por partidários do positivismo, corrente da qual Benjamin Constant era uma das principais figuras (SAVIANI, 2005a).

Veiga (2007) aponta que a reforma promovida por Benjamin Constant, a Escola Primária, instituída a gratuidade e laicidade do ensino, porém não exigia sua obrigatoriedade. Assim, esse nível de ensino foi estruturado em dois graus:

A escola primária de primeiro grau compreendia três cursos, distribuídos de acordo com a idade – elementar (de 6 a 9 anos), médio (de 9 a 11 anos) e superior (de 11 a 13 anos) e cada curso se desenvolvia em duas classes graduadas. A de segundo grau tinha três classes graduadas e se destinava a alunos de 13 a 15 anos. Para ingressar no primário de segundo grau era necessário o certificado de estudos de primeiro grau. Havia classes separadas para meninos e meninas. A escola primária possuía característica enciclopédica (VEIGA, 2007, p. 239).

⁴¹ No dia 24 de fevereiro de 1891 foi promulgada a primeira Constituição da República.

⁴² Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

A autora relata que a lei também estabeleceu construção de prédios, aquisição de equipamentos pedagógicos, criação de bibliotecas e regulamentação dos parâmetros administrativos. Além disso, regulou a subvenção de escolas privadas com a condição de que recebessem pelo menos 15 estudantes sem recursos, e criou a escola itinerante que, na responsabilidade de um professor, percorria os subúrbios e, se conseguisse uma frequência em média constante de ao menos 50 alunos, teria a possibilidade de se estabelecer permanentemente (VEIGA, 2007).

Saviani (2005a, p. 30) relata que, embora vários estados tenham se embasado na estrutura educacional do Distrito Federal, a descentralização definida pela federação motivou a criação de outros modelos pedagógicos, destacando-se o Paulista. No ano de 1890, São Paulo iniciou uma reforma educacional abrangente que foi principiada pela instituição do ensino graduado na Escola Normal, acreditando que, para que a escola primária tivesse êxito, seria necessário primeiro cuidar da formação de seus professores⁴³. Nas palavras de Cordeiro e Stamatto (2018), somente os indivíduos que sabiam ler e escrever eram tidos como cidadãos. Desta forma, esse ideal foi enunciado em normas legais, como podemos perceber na declaração de Prudente de Moraes (governador de São Paulo), na abertura do Decreto nº 27 de 1890:

Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento; Considerando que de todos os factores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensavel é a instrução primaria largamente diffundida e convenientemente ensinada; Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruidos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal scientifico adequado ás necessidades da vida actual [...] (SÃO PAULO, 1890, p. 30).

As normas de organização das escolas primárias foram aprovadas em 1892, tendo como grande novidade a criação e a instalação dos grupos escolares.

Assim, os grupos escolares deveriam, em sua maioria, ocupar lugares centrais, de maior destaque e visibilidade da área urbana, já que eram uma espécie de materialização pomposa da República. O prédio destacava-se na paisagem urbana, conferindo um ar de respeito.

A escola graduada pressupunha não apenas um edifício de grandes dimensões, para abrigar várias salas de aula, mas também outros espaços diferenciados que atendessem às novas necessidades administrativo-

⁴³ Era necessária a criação de Escolas Normais com o objetivo de formar professores que pudessem atender às exigências da escola primária.

pedagógicas: gabinete para a diretoria, sala para arquivo, portaria, depósito, biblioteca, laboratórios, oficinas para trabalhos manuais, ginásio, anfiteatro e pátio para recreio (SOUZA, 1998, p. 127).

Ou seja, a arquitetura palaciana dos grupos escolares destacava-se na feição arquitetônica da urbe e funcionava como um símbolo governamental do imaginário republicano de progresso, ciência e civilização, que pretendia conduzir o país para a modernidade.

A par da organização administrativa, reunindo várias classes regidas por diferentes professores sob uma direção comum, e dos aspectos pedagógicos compreendendo a definição dos conteúdos curriculares e do método de ensino, um elemento importante dessa política educacional foi a iniciativa de construir, para abrigar os grupos escolares, vistosos prédios públicos que rivalizavam com a igreja, a câmara municipal e as mansões mais importantes tanto da capital como das principais cidades do interior (SAVIANI, 2005a, p. 30).

De acordo com Souza (1998), a primeira reforma da instrução pública promulgada no ano de 1892, em São Paulo, definiu as suas diretrizes gerais. Assim, o ensino primário foi definido compreendendo dois cursos: preliminar e complementar.

O curso preliminar, obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, deveria ser ministrado em escolas preliminares – regidas por professores normalistas, escolas intermédias regidas por professores habilitados, de acordo com o regulamento de 1869 e 1887, e em escolas provisórias, regidas por professores interinos examinados perante o inspetor do distrito. Consistiam em escolas unitárias onde um professor, às vezes auxiliado por um adjunto quando o número de alunos passava de 30, ministrava o ensino para crianças em diferentes graus de adiantamento. Estabelecia, ainda, escolas ambulantes, destinadas aos lugares de pequena densidade populacional, e as escolas noturnas, para localidades com frequência provável de 30 adultos (SOUZA, 1998, p. 43).

Sobre o programa de ensino dos grupos escolares de São Paulo, a autora relata que este foi estendido para as outras escolas primárias, tendo características enciclopédicas e incluindo novas disciplinas e procedimentos didáticos, sendo estes:

Leitura e dedução de princípios de gramática; escrita e caligrafia; cálculo aritmético sobre números inteiros e frações; geometria prática (taquimetria) com as noções necessárias para suas aplicações à medida de superfície e volumes; sistema métrico decimal; desenho à mão livre; moral prática; educação cívica; noções de geografia geral; cosmografia; geografia do Brasil, especialmente do Estado de São Paulo; noções de física, química e história natural nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene; história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens; leitura de música e canto; exercícios ginásticos e militares, trabalhos manuais

apropriados à idade e ao sexo (SÃO PAULO, 1894 *apud* SOUZA, 1998, p. 48).

Esse modelo de escola implantado no estado de São Paulo serviu de inspiração para outros estados promoverem suas reformas. Contudo, como argumenta Romanelli (1978), o federalismo, que concedia autonomia total aos estados, acabou gerando mais desigualdade não apenas econômicas, como educacionais. Portanto, os estados brasileiros eram desiguais educacionalmente.

Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. Sim, porque os Estados que comandavam a política e a economia da Nação e eram, em consequência, sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos, o aparelho educacional, enquanto os Estados mais pobres, sem a possibilidade de qualquer ingerência nos destinos do país e, mais ainda, sem condições de colocar em pé de igualdade suas reivindicações junto ao poder público, ficavam à mercê de sua própria sorte. Esse liberalismo político e econômico, que acabou por transformar-se num liberalismo educacional foi fator de relevância no aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e culturais das diversas regiões do país, o que, evidentemente, redundou na impossibilidade de se criarem uma unidade e continuidade de ação pedagógica (ROMANELLI, 1978, p. 43).

Mais adiante veremos como foi o desenvolvimento dos Grupos Escolares em Minas Gerais e no Triângulo Mineiro⁴⁴.

Conforme Bomeny (2015), na década de 1920 a parca situação do ensino primário, piorada pela demanda por vagas nas escolas ocorrida pelo crescimento da população, sem haver condições de financiamento para suprir essas necessidades, levou Sampaio Dória a propor uma reforma⁴⁵ do Ensino Primário a Washington Luís, Presidente do estado de São Paulo. Esta Reforma foi estabelecida pela Lei nº 1.750 de 8 de dezembro de 1920 e pelo Decreto nº 3.356 de 31 de março de 1921 e:

A reforma consistia na reorganização do ensino primário de forma que a obrigatoriedade escolar não mais começasse aos sete anos, e sim aos nove. Em sua concepção, concentrado em um período curto, o ensino poderia se estender a todos e ser assim democratizado. O dilema formulado situava-se entre manutenção do privilégio de alguns com a situação anterior, e a ampliação para todos do direito ao mínimo. O projeto consistia em reconduzir a educação segundo novos métodos de ensino: alfabetizar em massa as crianças do estado em um curso primário reduzido a dois anos de duração e a duas horas e meia de aulas diárias. Com tais medidas acreditava-

⁴⁴ Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

⁴⁵ Essa reforma entrou para a história como um “desastre pedagógico”.

se no aumento do número de vagas e na aceleração do processo de alfabetização e de escolarização pública (BOMENY, 2015, p. 7516).

Também é importante ressaltar a criação, em 1924, no Rio de Janeiro, da Associação Brasileira de Educação (ABE). Essa associação foi fundada por iniciativa de intelectuais como: Heitor Lyra da Silva da Escola de Belas-Artes, destacando-se no período de 1924 a 1932, por promover “debates políticos educacionais efetivados e principalmente pela organização das conferências nacionais pedagógicas, realizadas anualmente desde 1927” (VEIGA, 2005, p, 234).

Palma Filho (2010) comenta que essa reforma de São Paulo inaugura uma série de projetos similares em outros estados do país como: Lourenço Filho no Ceará (1923); Anísio Teixeira na Bahia (1925); Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927); Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928); Carneiro Leão em Pernambuco (1929); e Lourenço Filho em São Paulo (1930). Essas reformas atingiram o ensino primário e o normal sob o espírito liberal, no movimento do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógico⁴⁶. Em geral, importavam-se com a ampliação das oportunidades educacionais e com a reformação dos métodos de ensino, o que pregava o movimento da Escola Nova.

Na década de 1930, mudanças importantes acontecem. Romanelli (1978) relata que, em outubro de 1930, foi derrubado o Governo do Presidente Washington Luiz em decorrência de um movimento armado que teve início na Região Sul do país, reverberando no território brasileiro.

Na verdade, o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil (ROMANELLI, 1978, p. 47).

Segundo Silva, as condições que causaram a derrubada da Velha República pela Revolução Liberal de 1930 são bem conhecidas. Na retaguarda desse movimento, duas classes sociais apresentavam-se reivindicando sua participação na vida política do país: a burguesia industrial e o operariado. A primeira mudança relevante da educação que o governo Getúlio Vargas (1883-1954) implementou foi a criação, em 1930, do Ministério da Educação

⁴⁶ Ghiraldelli Jr. (2003) define que o entusiasmo pela educação tinha aspecto quantitativo, pretendendo a expansão da rede escolar e “desalfabetizar” o povo. Enquanto o otimismo pedagógico tinha aspecto qualitativo e buscava a otimização do ensino, ou seja, a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.

e Saúde, indicando como ministro Francisco Campos, educador mineiro. Para Azevedo, este Ministério “veio a constituir-se, com a solidez e os progressos de sua organização, um dos ministérios mais importantes no governo revolucionário” (AZEVEDO, 1958, p. 169).

Em abril de 1931, Francisco Campos “baixou” um conjunto de decretos que criavam o Conselho Nacional de Educação e atingia o ensino superior, secundário e comercial, porém não contemplava o ensino primário. No entanto, consistia em etapa importante para regulamentar nacionalmente a educação brasileira (SAVIANI, 2004).

Nesse sentido, Saviani (2004) destaca que, como uma forma de culminância do processo que se desenvolveu desde a fundação da ABE (1924), em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova dirigindo-se ao “povo e ao governo” e visando promover “a reconstrução social pela reconstrução educacional”.

Partindo do pressuposto que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. Após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil, afirmando que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (MANIFESTO, 1984, p. 407), enuncia as diretrizes fundamentais e culmina com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional” (idem, p. 417 *apud* SAVIANI, 2004, p. 33).

As posições e diretrizes que o Manifesto ensejou repercutiram nas discussões sobre a Constituinte de 1933-1934, tendo influído na Constituição de 1934, na qual o art. 150, alínea “a”, determina como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo território do país” (BRASIL, 1934, s/p). Explicita, portanto, a exigência de que a educação seja organizada na esfera nacional. Essa condição foi mantida na Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, apesar de ter outra acepção (SAVIANI, 2004, p. 35).

O ensino primário só foi regulamentado a partir da publicação do Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, como Lei Orgânica do Ensino Primário, que traça as diretrizes para esta etapa do ensino em todo o país. Conforme Romanelli (1998), esse decreto foi promulgado depois da queda de Getúlio Vargas, apresenta em seu texto uma certa abertura e consiste na primeira iniciativa concreta do Governo Federal para organizar o Ensino Primário no país.

O ensino primário, até então, praticamente não recebera qualquer atenção do Governo Central estando os sistemas de ensino ainda ligados à administração dos Estados e, portanto, sujeito a condição destes para legislar e inovar. Não havia diretrizes lançadas pelo Governo Central para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial (ROMANELLI, 1998, p. 160).

Segundo Veiga (2007), esta lei instituiu as normas gerais para essa etapa do ensino e estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade de frequência, inovando ao prescrever a necessidade da realização de planejamento educacional. Além disso, normatizou “a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942 oriundo do recolhimento de impostos estaduais e municipais” (VEIGA, 2007, p. 282).

A partir de então a educação primária se dividiu em fundamental e supletiva: a fundamental destinada às crianças de 7 a 12 anos com duração de 4 anos para o curso elementar e mais um ano para o curso complementar, preparatório para o exame de admissão ao ginásio; e o supletivo, destinado aos adolescentes e adultos, com duração de dois anos.

Ainda no mesmo ano, em 18 de setembro de 1946 foi promulgada a Constituição Federal de 1946, que marca um período de “redemocratização” do Brasil, iniciado após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e com a derrubada do governo de Getúlio Vargas. De acordo com Oliveira (2001) a carta resgatava vários aspectos educacionais do texto de 1934.

Assim, é no “Título VI - Da família, da educação e da cultura, Capítulo II - Da educação e da cultura” que a Educação é tratada no texto. Dessa forma, o direito à educação é definido no Art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946a, s/p). Em relação ao ensino primário, que é o que nos interessa nessa dissertação, destacamos ainda o Art. 167, que permite a iniciativa particular, e no Art. 168 estipula-se:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946a, s/p).

É ainda importante destacar que no Art. 169 fica definido que caberá à União aplicar anualmente pelo menos “dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946a, s/p). Estipula ainda no Artigo 170 que a União será responsável por organizar o sistema federal de ensino e o dos territórios, entretanto também responsabiliza no Art. 171 os estados e o Distrito Federal a organizarem seus sistemas de ensino (BRASIL, 1946a).

Com essa determinação do artigo 170, após a promulgação da Constituição, abre-se as discussões para criação da LDB. Conforme Boaventura: “Começa o ciclo das Leis de Diretrizes e Bases [...] que permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas” (2001, p. 196).

O trajeto para a construção desta primeira Lei de Diretrizes e Bases foi extenso, sendo o primeiro projeto apresentado no ano de 1948 de autoria do então Ministro da Educação, Clemente Mariani. O texto final desse projeto foi aprovado em 1961, havendo duas tendências conflitantes nos debates: os defensores do ensino público, que tinham como representantes educadores filiados ao movimento da educação nova⁴⁷, e como opositores os defensores do ensino privado. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 acabou conciliando essas duas posições, em um texto ambíguo (GADOTTI, 2000, p. 27).

Foram necessários 13 anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB, sendo que o ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação da lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja.

Veiga (2007) argumenta que a Lei 4024 de 1961 preservou a autonomia administrativa dos estados, que deveriam se organizar em sistemas de ensino, em todos os níveis e modalidades. Cabia à União o papel de coordenar a ação educativa em âmbito nacional, sendo

⁴⁷ O movimento da Escola Nova, no século XX, foi inspirado em ideais de participação ativa na vida social e política. Apresentava propostas radicais de transformação que rompiam com o ideal de educação formal, disciplinar, do tipo positivista. No Brasil o movimento escolanovista teve impulso na década de 1930, após a divulgação do documento chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), no qual se defendia, principalmente, a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus signatários, destacavam-se os nomes de: Anísio Teixeira; Fernando de Azevedo; Lourenço Filho; Cecília Meireles; Armanda Álvaro Alberto; Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes (CAMBI, 1999). Para os escolanovistas, a desejada modernização da sociedade implicaria em uma mudança de mentalidade, só possível de ser desencadeada pela ação de uma educação renovadora. A Escola Nova propõe que o professor comece a ensinar o aluno a observar, colocando-o em contato com as diferentes coisas e fatos.

que garantiu-se a vinculação de verbas públicas destinadas à educação em 20% do orçamento dos municípios e 12% do orçamento da União; além disso, regulamentou-se a existência do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação.

No que diz respeito ao Ensino primário e seus objetivos, são apresentados no Art. 25: “O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, p. 5). As orientações curriculares destinadas a esta etapa do ensino foram mais flexíveis que as leis anteriores, preservando basicamente a estrutura da Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946⁴⁸, delegando o estabelecimento do currículo e programas a cada estado ou Distrito Federal e atendendo às peculiaridades de cada região. Quanto à formação do professor primário, deveria ocorrer no ensino normal ginasial ou colegial. Além disso, define-se que o ensino religioso deveria ser facultativo (ZOTTI, 2006, p. 14).

Na década de 1960 a educação passa por mais turbulências. No dia primeiro de abril do ano de 1964 o golpe civil militar foi consumado e trouxe consigo várias mudanças no ensino. Dessa forma, a LDB recém-instituída vai perdendo forças e cresce o pensamento tecnocrático ancorado nas reformas que passam a ser realizadas nos governos militares. De acordo com Mendes, “[...] a partir de 1964, quando se consolidou a postura tecnocrática no governo, a LDB foi gradativa e implacavelmente desmontada. [...] Em seu lugar estão as reformas, que são leis regulamentares dos pedagogos, e os planos, que são os esquemas econômicos dos tecnocratas” (2000, p. 38-39).

Em 24 de janeiro de 1967 foi promulgada a sexta constituição do Brasil. Essa Constituição, no artigo 168, estabeleceu os princípios da educação e da legislação de ensino, acrescentando, segundo Teixeira (2008) a unidade nacional e a solidariedade humana. Também estabeleceu, no artigo 178, inciso II “o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1967). E ainda:

Não foram fixados percentuais da receita tributária para aplicação obrigatória e estabeleceu-se, ainda, que a gratuidade do ensino ulterior ao primário seria substituída, sempre que possível, pela concessão de bolsas de estudo, cujo reembolso seria exigido no caso do ensino superior. A cátedra continuou livre e, no caso do ensino oficial, seu acesso se manteve subordinado a concurso público de provas e títulos. Foi estabelecida para empresas comerciais, industriais e agrícolas a obrigatoriedade de manutenção de ensino primário gratuito aos empregados e filhos, bem como,

⁴⁸ Em 29 de outubro de 1945 houve a renúncia forçada do presidente Getúlio Vargas, assumindo o Governo Provisório José Linhares, presidente do Supremo Tribunal Federal. Assim, por orientação de Raul Leitão da Cunha, Ministro da Educação, Linhares decretou, em 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário (ARAÚJO, 2009).

no caso das duas primeiras, o oferecimento de cursos de aprendizagem aos trabalhadores menores (TEIXEIRA, 2008, p. 161).

Apesar de a Constituição de 1967 ter sido criada em um período de liberdades políticas suprimidas, a ditadura ainda não havia chegado à etapa mais intensa. Nesse sentido, conforme Vieira (2007) em relação à educação,

[...] os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com conteúdo de constituições anteriores, antes expressam a presença de interesses políticos já manifestos em outras Cartas, sobretudo àqueles ligados ao ensino particular A “liberdade de ensino”, tema chave do conflito entre o público e o privado desde meados dos anos cinquenta, é visível no texto produzido no regime militar. Outros temas advindos dos textos nacionais de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, fazendo com que nos dispositivos relativos à educação a Constituição de 1967 esteja mais próxima da LDB de 1961 do que da legislação aprovada em pleno vigor do estado de exceção (VIEIRA, 2007, p. 302).

Dessa maneira, com o acirramento do regime militar, em 17 de outubro de 1969 entra em cena a Emenda Constitucional nº 1 (EC 01/1969), editada pela junta provisória do regime militar. Segundo Cury (2007) essa emenda reorganiza o texto da Constituição de 1967 contemplando os Atos Institucionais⁴⁹.

No entender de Silva (2013, p. 89), essa legislação não poderia ser considerada uma emenda, mas uma nova constituição, tendo em vista que “verdadeiramente se promulgou texto integralmente reformulado a começar pela denominação que se lhe deu: Constituição da República Federativa do Brasil”, ao passo que na Constituição de 1967 era denominada apenas como Constituição do Brasil. Essa norma foi:

[...] modificada por outras vinte e cinco emendas afora a de n. 26, que, a rigor, não é emenda constitucional. Em verdade, a EC-26, de 27.11.85, ao convocar a Assembleia Nacional Constituinte constitui, nesse aspecto, um ato político. Se convocava a Constituinte para elaborar Constituição nova que substituiria a que estava em vigor, por certo não tem a natureza de emenda constitucional, pois, esta tem precisamente sentido de manter a Constituição emendada. Se visava destruir esta, não pode ser tida como emenda, mas como ato político (SILVA, 2013, p. 89).

Em relação à educação, a EC 01/1969, conforme Santos (2015, p. 801), modifica o direito à educação significativamente ao omitir “‘igualdade de oportunidade’ do texto constitucional”. Portanto, “não trouxe nenhum progresso ao quesito educação como um

⁴⁹ Normas de natureza constitucional expedidas entre 1964 e 1969 pelos governos militares que se sucederam após a deposição de João Goulart em 31 de março de 1964. Ao todo foram promulgados 17 atos institucionais, que, regulamentados por 104 atos complementares, conferiram um alto grau de centralização à administração e à política do país.

direito social”, apenas repetindo o que já estava posto no texto constitucional de 1967, deixando de lado os princípios da igualdade e isonomia. Nesse sentido,

A desvinculação de verbas permanece conquanto ela reapareça apenas para os municípios e fora do capítulo da Educação. Os municípios, já gravados com o sistema tributário então vigente, poderiam sofrer intervenção no caso de não aplicarem o percentual de 20% dos impostos no ensino primário de suas redes (CURY, 2007, p. 838).

A próxima lei que afetaria o Ensino Primário ocorre no contexto da ditadura civil-militar. Assim, em 1971, foi promulgada, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, a Lei nº 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Esta lei promoveu várias mudanças, mas o que nos interessa nesse estudo é que, por meio desta, ocorre a extinção dos grupos escolares, uma vez que determinou que a escola primária e o ginásio passariam a integrar uma única escola com oito anos de duração, o que corresponde ao que atualmente denominamos de Ensino Fundamental (COHN, 2007).

3.1 Os Grupos Escolares, origem, desenvolvimento e término

De acordo com Romanelli (1998, p. 41), com o fim do Império (1889) temos a proclamação da Constituição da República em 24 de fevereiro de 1891, instituindo o federalismo como sistema de governo, ou seja, foi concedida maior autonomia aos estados. Nesse sentido, também sancionou-se a descentralização do ensino. Assim, criou-se uma “dualidade de sistemas”, pois reservou-se à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”; consequentemente, delegava aos estados competência de prover e legislar sobre educação primária.

A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1998, p. 41).

Importante compreender que nesse período, como alerta Santos (2011, p. 5), a maioria da população era composta por “negros ex-escravos, imigrantes recém-chegados e uma migração interna que começava se intensificar rumo ao Rio de Janeiro e São Paulo”, que eram marginalizados. Nesse contexto, o autor relata que “poucos, com muita sorte e muito custo,

conseguem se alfabetizar. Em 1890, é 75% da população brasileira constituída de analfabetos” (SANTOS, 2011, p. 5).

Diante disso, nas palavras de Souza (1998, p. 27), estava sendo gestado na época “um amplo projeto civilizador”, no qual a educação popular era evidenciada como necessidade política e social. Tendo em vista que para que houvesse participação política, através de eleições, se fazia imprescindível a alfabetização da população, portanto, a disseminação da instrução primária se tornava essencial para que se consolidasse o regime republicano. Além disso,

[...] a educação popular passa a ser considerada um elemento propulsor, um instrumento importante no projeto de civilização da nação brasileira. Neste sentido, ela se articula com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes (SOUZA, 1998, p. 27).

Nesse sentido, era necessário um tipo de escola institucionalizada que atendesse aos ideais republicanos. Assim sendo, a concepção de grupo escolar reporta-se ao esforço de reunir as chamadas escolas isoladas⁵⁰, “[...] tidas e/ou produzidas como locais muito pouco adequados à instrução” (FARIA FILHO, 2000, p. 31). Por conseguinte, era preciso uma escola que fosse “mais racionalizada e padronizada” e que atendesse “às necessidades de um projeto de integração social e política julgado fundamental para a consolidação da República” (SOUZA, 1998, p. 280).

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

Portanto, os grupos escolares, com seu modelo inovador de organização escolar passam a ir ao encontro das demandas da sociedade. Conforme Vidal (2006),

⁵⁰ Conforme Rossi (2017), as escolas isoladas eram “classes autônomas”, enquanto unidades de funcionamento. Embora houvesse uma lei que regulamentava o funcionamento do ensino, o Código de Educação do Estado, sua objetivação, na prática e na maioria das vezes, mostrava-se flexível de acordo com as necessidades locais.

A novidade, então, era a reunião, em um mesmo prédio, de várias escolas, isto é, de vários professores - por isso, o nome de grupo escolar — sob fiscalização diária de um único administrador - o diretor homem - que zelava pela ordem e respeito à hierarquia e pelo bom funcionamento das aulas (VIDAL, 2006, p. 28).

Em relação à estrutura dos grupos escolares, Souza (2006, p. 114) descreve que consistia fundamentalmente na classificação dos alunos de acordo com grau de conhecimento, agrupando-os, dessa forma, em grupos aparentemente homogêneos, “implicando a constituição das classes”. Assim como:

[...] na adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (gradação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2006, p. 114).

Vidal destaca que, “além de ordenar as atividades educativas – distribuição e sequência do conhecimento, lições, exercícios, intervalos, pausas –, a prescrição sobre o tempo cumpre uma finalidade moral e de disciplinarização de condutas” (2006, p. 37).

Os primeiros grupos escolares foram criados no ano de 1894 em São Paulo, e foram se difundindo em outros estados brasileiros como: Rio de Janeiro (1897); Maranhão e Paraná (1903); Minas Gerais (1906); Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908); Mato Grosso (1910); Sergipe (1911); Paraíba (1916); e Piauí (1922) (VIDAL, 2006).

Veremos agora como se deu a criação e a manutenção dos grupos escolares em Minas Gerais.

3.2 Os Grupos Escolares e a legislação mineira

No raiar da república, no período de 1891 a 1918, Minas Gerais passa por quatro reformas significativas relativas à escola primária, como destaca Gonçalves (2004, p. 40): “a reforma de 1892, sob a presidência de Afonso Penna⁵¹; a de 1899, sob a presidência de

⁵¹ Lei 41 de 3 de agosto de 1892, conhecida como Reforma Afonso Pena, que promoveu a organização da Instrução pública para os municípios.

Silviano Brandão⁵²; a de 1906, sob a presidência de João Pinheiro; e a de 1911, sob a presidência de Júlio Bueno Brandão⁵³”.

Todas essas quatro reformas se deram, não sem intenção, no primeiro mandato de cada presidente. Tais reformas foram produzidas a partir da argumentação de que sua implementação contribuiria para a melhoria do estado de degradação em que se encontrava o ensino em Minas. Reformar o ensino poderia, para uns, e entre eles os presidentes, ser sinônimo de melhoria da educação e do ensino. Para outros, isso poderia estar bastante claro, mas não para todos, principalmente para os atores que vivenciavam o cotidiano da escola (GONÇALVES, 2004, p. 40).

Como nossa temática aqui são os grupos escolares em Minas Gerais, vamos nos ater inicialmente à reforma João Pinheiro, que propiciará a instituição desse tipo de escola no estado. Nas palavras do presidente do estado de Minas, em cujo governo foram implantados os Grupos Escolares:

Nas circunstâncias atuais, ao governo do Estado urge tratar da inteligência do povo para o fim de curar o atraso do mesmo povo. É o atraso que principalmente vai empobrecendo o povo mineiro, o qual, trabalhando sem saber trabalhar, despende mais esforço, relativamente produz menos, não pode aperfeiçoar o produto e estraga as fontes de riqueza. Como há de ele assim entrar em concorrência com outros povos? Esse atraso ou ignorância, está o governo combatendo. Para consegui-lo já tem disposto alguns meios eficazes. Em primeiro lugar, aí se encontra a reforma da instrução primária, reforma que já elevou a 96.827 os alunos matriculados nas 1.517 escolas existentes, matrícula máxima alcançada em Minas, superior em quase 34% à maior matrícula havida anteriormente, que foi de 72.457.⁵⁴

Como dito anteriormente, os primeiros grupos foram instalados em São Paulo e esse modelo inovador de escola acabou servindo de exemplo para outros estados. Dessa forma, Veiga (2014) apresenta que, no mês de fevereiro de 1902, o então presidente de Minas Gerais, Silviano Brandão, nomeia o professor e inspetor escolar Estevam de Oliveira para visitar o estado de São Paulo, o Distrito Federal e o Rio de Janeiro, para acompanhar as experiências educacionais propostas nestes estados com intuito de organizar a reforma mineira republicana.

Em extenso relatório de agosto de 1902, o inspetor discorre sobre as modernas concepções de educação (o tripé educação moral, intelectual e física), o “método” das lições de coisas e sobre a importância da higiene escolar, da edificação de novos prédios e adoção de

⁵² Lei 281 de 16 de setembro de 1899, resultou na supressão das escolas primárias rurais do Estado e de algumas escolas primárias distritais.

⁵³ Decreto 3191, de 09/06/1911, aprovou o regulamento geral da instrução do estado.

⁵⁴ Vida escolar nº 5, 1907, p. 2.

novos mobiliários escolares. Toma os modelos de escola normal⁵⁵ e de grupo escolar, então criados nestes estados, como referência de educação escolar republicana a serem implantados em Minas Gerais (VEIGA, 2014, p. 219).

Veiga (2014), argumenta que desde o ano 1898 já circulavam notícias nos jornais de Minas Gerais acerca dos grupos escolares e o relatório de Estevam de Oliveira reforçou que o estado mineiro também precisava se destacar em relação às políticas educacionais. Para se compreender a demanda do estado pela oferta de ensino, Araújo (2012) relata:

Minas Gerais contava então com 04 milhões de habitantes, e conforme dados presentes no próprio Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas, de 16 de dezembro de 1906, a escola primária contava com 54.825 alunos, dos quais 21% cursavam escolas particulares. Ou seja: se a demanda perfazia 800.000 crianças, a escolarização pública atendia somente 5,4% da mesma (ARAÚJO, 2012, p. 453).

Dessa maneira, o presidente João Pinheiro, em 28 de setembro de 1906, aprovava a lei 439, que reformou o Ensino Primário e Normal do estado de Minas Gerais, propiciando a criação dos grupos escolares e da Escola Normal da Capital, conhecida por Reforma João Pinheiro. Posteriormente, em 16 de dezembro de 1906, é aprovado, através do Decreto nº 1960, o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais.

Rocha (2008) expõe motivos pelos quais a Reforma João Pinheiro merece destaque:

[...] pelas muitas implicações decorridas do vultoso empreendimento de transformação de uma instrução decadente, de pouca importância, com um professor despreparado, com uma escola sem lugar para funcionar as aulas, de uma aula sem material didático adequado, sem carteiras, mesas, com um método arcaico, etc., para uma escola pensada nos moldes de uma modernidade, contando com um mobiliário adequado, com um novo método de ensino, com um edifício próprio, com turmas seriadas, com professores preparados, com uma fiscalização profissional, etc. [...] por se tratar de uma empreitada de grande vulto e, sobretudo, por ser uma reforma que propunha dar novo tratamento à instrução do povo mineiro (ROCHA, 2008, p. 77-78).

Mourão afirma que a introdução dos grupos escolares foi o maior mérito do governo de João Pinheiro porque,

Até então, os professores, em um exaustivo trabalho, ensinavam em aulas heterogêneas, onde se reuniam crianças das quatro classes, com óbvios inconvenientes para a aprendizagem e para êsses próprios mestres que teriam que redobrar esforços para manterem atividade todos os alunos, sem poderem dispensar, ao mesmo tempo, a sua atenção para com tôdas essas

⁵⁵ A escola modelo ou escola normal deveria servir de prática de ensino e experimentação para os alunos mestres. No entanto, para os professores que atuavam em cidades do interior, elas ficavam distantes, o que dificultava a padronização dos métodos.

divisões. Ainda que empregassem auxiliares ou utilizassem os próprios alunos mais adiantados para dirigirem os das primeiras classes, tal como se fazia no tempo do Império e mesmo na República, a eficiência da aula muito deixava a desejar (MOURÃO, 1962, p. 93).

Desta maneira, Faria Filho e Vago (2000, p. 37) defendem que esta reforma pode ser considerada a “mais importante reforma até então realizada na educação primária pública mineira destinada às camadas mais pobres da população, mostra que a mudança de lugar, físico e simbólico – ‘dos pardieiros aos palácios’”, permitindo assim, “a constituição de uma nova cultura escolar em Minas, possibilitando, com isso, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado” (FARIA FILHO; VAGO, 2000, p. 37).

Assim sendo, através da Reforma promovida em 1906, as escolas isoladas perdem seu lugar e entra em cena o novo modelo escolar, que corroborava com o espírito progressista de outros países civilizados do mundo. De acordo com Faria Filho;

As escolas isoladas evocavam uma realidade muito distante daquela projetada na Reforma de João Pinheiro. Por isso não significavam um rascunho a ser aperfeiçoado, mas, algo a ser substituído, apagado, e, ao mesmo tempo, algo produzido na memória como passado que fora (ou deveria ser) extirpado para dar lugar ao novo (FARIA FILHO, 1996, apud ROCHA, 2008, p. 38).

Contudo, isso não significa que as escolas isoladas foram totalmente extintas, tendo em vista que no Art. 1º da Lei 439/1906 define que: “Fica o Governo de Minas Geraes autorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intellectual, moral e physica”; e no Art. 3º estabelece “O ensino primário, gratuito e obrigatório, será ministrado em: I – Escolas isoladas, II – Grupos escolares, III – Escolas-modelo anexas às escolas normaes” (MINAS GERAIS, 1906, p. 20-21).

Conforme Pereira e Moreira (2020), a normatização dos grupos, foi aprovada pelo Decreto n. 1.970, de 3 de janeiro de 1907. O Regimento Interno dos grupos escolares e a Lei de 28 de setembro de 1906 definiram as diretrizes para o ensino público, assim como as normas específicas para os cursos primário e normal. “Entre as principais novidades, encontrava-se a tentativa de impor a obrigatoriedade da matrícula e de frequência da criança no ensino primário, que deveria ser gratuito e difundido em todas as regiões do Estado” (PEREIRA; MOREIRA, 2020, p. 281).

Na reforma do ensino de 1906, previu-se tanto a construção, ou a adaptação e preparação dos prédios escolares, como a prescrição de um novo programa, com as “matérias” a serem ministradas e, ainda, as instruções de como elas

seriam ensinadas e qual o método a ser utilizado para garantir o aprendizado dos alunos. O novo programa prescrito (Decreto n. 1.947, 1906) incluía Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, História Natural, Física e Higiene, Trabalhos Manuais, Exercícios Físicos e Música Vocal. O programa era dividido entre quatro séries (ou anos) e as disciplinas ou matérias eram distribuídas por semestre. Iniciou-se também a execução do Programa do Ensino Público Primário que adotou os métodos intuitivo⁵⁶ e simultâneo⁵⁷ com um ensino concêntrico – como no Estado de São Paulo (PEREIRA; MOREIRA, 2020, p. 281-282).

Apesar do modelo dos Grupos Escolares ir ao encontro dos ideais educacionais republicanos, é importante ressaltar que sua instalação não ocorreu de maneira uniforme em todo o estado, de modo que sediar esse novo modelo de escola era sinônimo de influência e articulação política das lideranças locais, além de prestígio, civilidade e progresso para os municípios escolhidos.

Segundo Pereira (2005), dois meses depois de sua promulgação, o primeiro grupo escolar do Estado de Minas Gerais foi fundado em Belo Horizonte, capital do estado, a partir da agregação de escolas isoladas, começando seu funcionamento efetivamente em 5 de fevereiro de 1907. Em seguida foi inaugurado o segundo, na cidade de Juiz de Fora (1908), e o terceiro em Lavras (1909).

Nas palavras de Both (2013), em Minas Gerais, no período de 1906 a 1930, foram instalados 265 grupos escolares, representando, assim, um relevante crescimento. Em mensagem enviada por João Pinheiro em julho de 1908, relatava o funcionamento de 22 grupos escolares, representando uma média de 12 grupos por ano. Em nova mensagem apresentada em 1926, comunicava o funcionamento de 182 grupos escolares no estado. E em 1930, a mensagem indicava a presença de 265 grupos. Assim, os grupos escolares que foram implementados em Minas Gerais, através da reforma João Pinheiro, em 1906, foram difundidos de forma gradativa para o interior do estado. Diante disso, podemos afirmar que;

A criação dos grupos escolares nos centros urbanos mineiros, na Primeira República, foi contínua e real, apesar de não atender à demanda dos alunos em todo o estado. A representação dos grupos escolares buscava moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando, em um mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se dedicavam na instrução primária (BOTH, 2013, p. 114).

⁵⁶ Educação pela observação e experiência, sob a presença das coisas e dos objetos.

⁵⁷ O professor deveria instruir e dirigir simultaneamente todos os alunos, que realizavam os mesmos trabalhos ao mesmo tempo.

Considerando que a instalação dos Grupos Escolares não aconteceu de maneira uniforme no estado de Minas Gerais, vejamos como ocorreu no Triângulo Mineiro⁵⁸, importante região de Minas Gerais, responsável por 100% das dissertações elencadas para este estudo e 75% das teses.

3.3 Os Grupos Escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco

A história do Triângulo Mineiro remonta ao período imperial, tendo assumido vários nomes até o atual. Araújo (2012, p. 5-6) destaca que a região já pertenceu a outros estados: “já foi paulista, quando pertenceu à Capitania de São Paulo até 1720, depois foi goiana, quando pertenceu à Capitania de Goiás até 1816, ano em que passou a pertencer à Capitania de Minas Gerais”. Desta forma, sua região pode ser concebida como “[...] sub-unidades administrativas de um estado. Sem dúvida, há áreas de semelhança geográfica e topográfica, econômica e lingüística que se estendem para além das fronteiras políticas” (NEAVE, 2001, p. 102, *apud* ARAÚJO, 2012, p. 5-6).

Conforme Lourenço (2010) foi no final do século XIX que ocorreu a alteração da pejorativa nomenclatura “Sertão da Farinha Podre” para “Triângulo Mineiro”. Essa mudança se deu com a Proclamação da República e chegada dos trilhos da Mogiana⁵⁹; dessa forma, alinhava-se com os novos tempos, assim como refletia o lema: “Ordem e Progresso”.

De acordo com o autor, a cidade de Uberaba destacava-se regionalmente naquele momento, como relevante centro mercantil, posicionado de forma estratégica na intersecção do estado de Mato Grosso e o próprio Triângulo Mineiro, região central de Minas e Rio de Janeiro e a Estrada dos Goiasés, que unia Goiás a São Paulo.

Historicamente, os municípios da região em apreço emergem vagarosamente no decorrer do século XIX: em 1850 somavam apenas 04; vinte anos depois, eram 09 municípios; em 1888, ano em que Uberabinha, MG, (futura Uberlândia, a partir de 1929) foi municipalizada, somavam 12; entretanto, em 1923, o número de municípios chegava a 21. Ou seja, a expansão demográfica e urbana de tal região é significativa: de 4 municípios em 1850, chega em 1901 a 13; e entre 1911 e 1923, mais 8 se constituem como municípios (ARAÚJO, 2012, p. 6).

⁵⁸ Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

⁵⁹ A então cidade de Uberabinha, hoje Uberlândia, recebeu os trilhos da Mogiana (Companhia Mogiana de Estradas de Ferro do município de Campinas) em 1888, o que significava ter o maior ícone de modernidade em transportes de pessoas e mercadorias. A Mogiana foi muito importante para Uberabinha, foi um momento de mudança e de abertura.

Wirth (2008) aponta a importância da implementação da ferrovia pela Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, sediada em Campinas/SP “que se estendeu até o Triângulo Mineiro, inaugurando estações de via férrea em Uberaba (1889), Uberabinha⁶⁰ (1895) e Araguari (1896)” contribuiu para o desenvolvimento econômico da região. Nesse sentido, a região ficou “definitivamente em contato direto com a economia paulista e na sua função de entreposto do Centro-Oeste” (WIRTH, 2008, p. 22).

Desta forma, Araújo (2012) ainda argumenta como a posição geográfica estratégica da região do Triângulo Mineiro se favorece com o crescimento do mercado nacional de produtos industriais por São Paulo na década de 1930. Dessa maneira, “a região passa ser considerada como um satélite comercial no processo de expansão econômica [...], pelos meados dos anos 30 realizava mais de 95% de suas transações comerciais com São Paulo. O domínio paulista, no entanto, já se impusera ali pelo menos 25 anos antes” (LOVE, 1982, p. 81 *apud* ARAÚJO, 2012b, p. 457).

Na realidade, Araújo (2012) e Souza (2012) destacam que é justamente após o desenvolvimento ferroviário, ocorrido no final do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, que o Triângulo Mineiro se firma como região⁶¹. Juntamente com esse movimento “comercial, urbano e agrícola, [...] é a partir de 1908 que se instalam os primeiros grupos escolares na região do Triângulo Mineiro, movimento que alcançará completude somente nos anos de 1930, entre os 21 municípios constituídos até 1923”.

Quadro 8 - Municípios do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco e datas de criação e de instalação dos primeiros grupos escolares

Município	Ano de Municipalização	Data de criação dos grupos escolares	Data de instalação dos grupos escolares	Tempo transcorrido entre a criação e a instalação dos Grupos Escolares
Prata	1848	08/07/1908	28/09/1908	02 meses e 20 dias
Araguari	1882	17/11/1908	17/04/1909	05 meses
Ituiutaba	1901	22/12/1908	21/01/1910	01 ano e 01 mês
Uberaba	1836	29/07/1909	03/10/1909	02 meses e 04 dias
Araxá	1831	19/04/1911	28/09/1911	04 meses e 09 dias
Uberabinha	1888	20/07/1911	01/07/1914	02 anos, 11 meses e 12 dias
Patrocínio	1840	09/01/1912	15/06/1914	02 anos, 05 meses e 07 dias
São Gotardo	1914	01/04/1913	24/02/1920	06 anos, 10 meses e 23 dias
Frutal	1885	01/04/1913	15/02/1924	10 anos, 10 meses e 14 dias
Carmo do Paranaíba	1876	16/12/1913	01/08/1929	15 anos, 07 meses e 16 dias
Patos de Minas	1866	23/12/1913	04/06/1917	04 anos, 05 meses e 13 dias

⁶⁰ Pela Lei nº 1126 de 19 de outubro de 1929, sancionada pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, o município, cidade e comarca de São Pedro de Uberabinha, passou a denominar-se Uberlândia.

⁶¹ O crescimento da região foi tão grande que levou até a um movimento emancipacionista do Triângulo, na década de 50, visando uma possível melhoria na distribuição de impostos e recursos.

Conquista	1911	18/09/1917	1920	03 anos (estimativa)*
Estrela do Sul	1856	29/07/1921	30/06/1934	12 anos, 11 meses e 01 dia
Tupaciguara	1911	28/01/1922	08/04/1925	03 anos 02 meses e 11 dias
Sacramento	1870	21/02/1922	15/08/1922	06 meses e 15 dias
Monte Alegre de Minas	1870	23/01/1925	01/02/1928	03 anos e 09 dias
Monte Carmelo	1882	05/05/1925	07/09/1926	01 ano, 04 meses e 02 dias
Rio Paranaíba	1923	29/01/1926	24/02/1929	03 anos e 26 dias
Coromandel	1923	22/02/1932	08/08/1932	05 meses e 17 dias
Tiros	1923	22/02/1932	*	*
Ibiá	1923	22/02/1932	01/07/1932	04 meses e 09 dias
Arcos ⁶²	1938	06/10/1934	12/09/1937	2 anos 11 meses 06 dias

Fonte: Araújo (2012, p. 9).

Araújo (2012) também aponta o crescimento lento do número de Grupos Escolares que foram instalados até 1910, 4 grupos escolares; até 1920, mais 5; até 1930, mais 6; e até 1934 mais 3 grupos escolares. Isto considerando que em 1934 a região do Triângulo Mineiro contava com 29 municípios.

Em relação ao município de Uberabinha, atual Uberlândia, sabe-se que o grupo escolar Júlio Bueno Brandão⁶³, atual Escola Estadual Bueno Brandão, foi criado em 1911, pelo então governador do Estado Sr. Júlio Bueno Brandão⁶⁴, porém só começou a funcionar em 1º de fevereiro de 1915⁶⁵, pelo decreto nº 3200 e sob a direção de Honório Guimarães, figura preocupada com a consolidação do ideal republicano no município.

Decreto 3200 de 20 de julho de 1911⁶⁶.

O presidente do Estado de Minas Geraes, de conformidade com a lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, resolveu criar um grupo escolar na cidade de Uberabinha.

Palacio da Presidencia do Estado de Minas Geraes, em Bello Horizonte, 20 de julho de 1911.

Júlio Bueno Brandão

⁶² Em Arcos, cidade situada na região do Alto São Francisco, a criação do primeiro Grupo Escolar (1934) antecedeu a própria emancipação política e administrativa da cidade, que aconteceu quatro anos depois, em 1938.

⁶³ Primeiro Grupo Escolar do município, onde até então só existiam escolas isoladas.

⁶⁴ Em maio de 1911, de passagem pela cidade de Uberlândia, o governador do Estado Sr. Júlio Bueno Brandão recebeu da Câmara Municipal um jantar em sua homenagem. Nesse jantar, o vereador João Severiano Rodrigues da Cunha pediu um Grupo Escolar para a cidade e o governador prometeu concretizar o Grupo Escolar, que levou seu nome.

⁶⁵ Essa demora deveu-se a um intenso embate em relação ao local de construção do Grupo escolar. As opiniões da população estavam divididas entre o terreno da Praça da República, atual Praça Tubal Vilela, e o terreno do Cemitério Velho, atual Praça Clarimundo Carneiro. A responsabilidade pela escolha do terreno ficou a cargo do engenheiro responsável pela obra, Sr. Ginpaxio Mineiro Senos, que precisou levar em consideração as especificações do governo mineiro em relação aos espaços adequados para a construção de prédios escolares. O engenheiro escolheu o terreno da Praça da República.

⁶⁶ Decreto de criação do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, nº 3200, Uberabinha, 20 de julho de 1911.

Delphim Moreira da Costa Ribeiro.

Nesse cenário, o grupo escolar Júlio Bueno Brandão, tendo como modelo os grupos escolares dos grandes centros do país, tinha a intenção de consolidar na Uberabinha do período republicano uma instrução pública capaz de adequar os indivíduos aos interesses do novo modelo de governo brasileiro, ingressando a cidade no ritmo modernizador da época.

Poucos são os estudos que apresentam um panorama dos grupos escolares no Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco. Portanto, verificamos a necessidade de encontrar mais dados sobre a instalação em outros municípios das regiões citadas para entender como eram os modos de compreender e ensinar a leitura na fase da alfabetização, assim como a legislação desse período que vai do ano 1915 a 1971.

4 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS(OS) ALFABETIZADORAS(ES) NOS GRUPOS ESCOLARES DO TRIÂNGULO MINEIRO, ALTO PARANAÍBA E REGIÃO DO ALTO SÃO FRANCISCO

Neste capítulo buscaremos compreender quais eram as práticas realizadas nos Grupos Escolares do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco, como: Métodos de Alfabetização, Ensino de Leitura e Escrita, Disciplina e Processos de Avaliação. Para isso, este capítulo foi estruturado em seis partes, que estabelecem entre si uma comunicação significativa para a pesquisa que ora se apresenta.

A história oral busca compreender processos históricos através das experiências, das memórias e das vivências dos indivíduos, transformando o registro oral desses sujeitos em documentos de consulta.

As experiências vividas por cada indivíduo são únicas e são importantes testemunhos de uma dada realidade social, uma vez que revelam acontecimentos não documentados, por trás da história oficial.

O exame atento da legislação do período de 1915 a 1971 apresentado no capítulo anterior demonstra que a educação surge, no período republicano, como uma das principais vias de civilização do povo brasileiro e que os Grupos Escolares foram criados para legitimar o novo regime, representando a expressão da modernidade pedagógica necessária para alcançar a prosperidade do país, sendo, ao mesmo tempo, propagadores dos valores do republicanismo.

Os grupos escolares eram uma iniciativa de escola destinada às massas e consistiam de um modelo escolar para ministrar o curso primário completo que, por sua vez, tinha como missão o desenvolvimento escolar pelo combate ao analfabetismo, na tentativa de aproximar o Brasil das sociedades modernas e civilizadas, educando as crianças para serem cidadãos da República.

Dessa forma, o projeto republicano de educação propunha uma nova representação de cultura escolar, de modo a formar integralmente o cidadão republicano idealizado, ordeiro, disciplinado, saudável, higiênico e patriota⁶⁷, via grupo escolar, pois desejava-se uma nação próspera e uma sociedade moderna e letrada.

No entanto, os Grupos Escolares não bastaram para sanar o analfabetismo, superior a 80% da população, principalmente porque privilegiaram a população urbana, esquecendo-se

⁶⁷ Valores oportunos à organização do trabalho dentro do conceito liberal.

que a maior parte da população brasileira, a massa a ser alfabetizada, vivia no campo⁶⁸ e não tinha acesso ao grupo escolar. Para a população campestre persistiam as escolas isoladas, tidas como um mal necessário.

Porém, apesar de privilegiar a cidade em detrimento do campo, é preciso revelar que os Grupos Escolares tinham uma localização pontual no espaço urbano, contemplando basicamente as regiões centrais. Portanto, não se distribuíam de forma equitativa pelo espaço brasileiro.

Souza afirma que os grupos escolares foram criados “[...] para atender aos núcleos urbanos, os grupos escolares revelam a direção de uma política educacional de privilegiamento das cidades em detrimento da zona rural; isso em uma época em que cerca de 70% da população do Estado vivia no campo” (SOUZA, 1998, p. 51).

A partir da Proclamação da República, iniciou-se processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita e, assim, a aprendizagem de suas formas escolarizadas foram ganhando sentido enquanto processos complexos, que se relacionam, se complementam e que demandam o ensino adequado de várias habilidades e estratégias.

O domínio das competências de leitura e escrita tornou-se um indicador do nível de desenvolvimento e modernização de um país, sendo também condição indispensável para a aquisição da cidadania e do direito ao voto. Dentro desta perspectiva, expandir a escola primária representava a democratização da sociedade, já que somente pessoas alfabetizadas podiam votar.

A história da educação nos mostra que a leitura, a escrita e o cálculo eram a constituição basilar das disciplinas escolares do ensino primário no Brasil do início do século XX e que a leitura escolarizada surge vinculada à necessidade de educar a população para a conquista do progresso do país, na tentativa de erradicação do analfabetismo, e indo ao encontro da expansão da urbanização e da industrialização⁶⁹, representando, assim, uma exigência da própria dinâmica da sociedade industrial que se implantava e que demandava uma complexidade maior de tarefas, especialmente pela transformação dos meios de produção e processos produtivos.

Com a implantação de uma sociedade de caráter industrial, para alcançar a modernização do país era preciso viabilizar a industrialização brasileira e o combate à falta de instrução era parte importante desse processo. Especialmente as crianças das camadas mais humildes da sociedade precisavam ser educadas na disciplina e alinhadas dentro dos

⁶⁸ O homem do campo ficou alheio a esse benefício educativo representado pelos Grupos Escolares.

⁶⁹ A industrialização foi a alavanca do mundo moderno.

parâmetros do trabalho produtivo que exigia a fábrica, pois desde cedo essas crianças eram encaminhadas para o mercado de trabalho, no sentido de auxiliarem no sustento da família.

Nesse contexto, percebe-se que a educação brasileira esteve por séculos a cargo das elites, visando a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e contribuindo para fortalecer o novo sistema de produção emergente.

Todavia, apesar da busca pelo progresso, a modernidade brasileira não caminhou rápido porque o país era rural e, por isso, o Brasil precisava, especialmente no âmbito educacional, se adequar à modernidade do século XX.

Nesse aspecto, a modernidade exigiu da escola a capacidade de preparar os alunos para sua integração na sociedade que começava a fazer-se mais complexa e dinâmica. Assim sendo, além da função moralizante, a escola deveria desenvolver em seus alunos as habilidades necessárias para a vida produtiva advinda da industrialização e da urbanização, sem ameaçar a ordem vigente, concretizando um processo civilizatório no contexto urbano.

A partir daí, cresce a demanda social pela escola, pois a população sentiu a necessidade da leitura e da escrita para ingressar no mercado de trabalho.

Para tanto, cabia à escola, enquanto local de transmissão de saberes e símbolos, formar os futuros trabalhadores em valores compatíveis com os ideais republicanos, às necessidades dos governantes e às novas demandas da sociedade, tais como: condutas de civismo, noções de nacionalidade e patriotismo, disciplina, cumprimento do dever, respeito à hierarquia, submissão e, principalmente, atingir as crianças provenientes da camada economicamente pobre preparando-as para as práticas de trabalho.

4.1 Ensino de Leitura e Escrita

As práticas de leitura e escrita eram seguidas de acordo com as prescrições do Programa de Língua Pátria.

Em relação à escrita, esta ficou restrita à caligrafia e ortografia, que evidenciava o traçado correto das letras, sendo que para seu aprendizado eram utilizados treinos com ditados, cópias e a realização de composições. O treino, portanto, era parte essencial do processo, baseado na imitação e repetição, o que evidencia a preocupação do professor em reproduzir, treinar e fixar.

O caderno de caligrafia fazia parte do cotidiano escolar, conforme afirma Silva, professor alfabetizador em Patos de Minas, em entrevista cedida a GUIMARÃES (2006), “[...] a gente tinha que primeiro, que dar uma norma para copiarem e também tinha alguns

alunos, quase todos no início eu os mandava comprarem um caderno, aquele caderno de caligrafia para aprender a escrever certo; todo aluno tinha um caderno daquele para escrever. [...]” (SILVA, 2006, p. 103).

Entendia-se, também, que a caligrafia se ligava aos outros conteúdos porque envolviam a cópia e a produção de textos, com destaque para o tamanho da letra e verticalização do traço.

O modelo de escrita vertical em substituição à caligrafia inclinada estava associado ao discurso higienista, que alegava que para manter corpos saudios, evitando deformidades, especialmente a escoliose, era preciso posicionar o tronco de forma mais anatômica ao escrever. Havia, portanto, uma preocupação com a mecânica corporal da escrita, ficando a cargo do professor corrigir gestos e movimentos como o de pegar no lápis.

O Programa do Ensino Primário de 1925 (Decreto no 6.758, de 01/01/1925), com relação à escrita, orientava o professorado a não ter preocupação excessiva com a beleza das letras. Embora as orientações não desprezassem a estética e o talho das letras, as educadoras deveriam zelar pela legibilidade, regularidade e rapidez com as quais as letras deveriam ser traçadas. A escrita auxiliava a leitura e o domínio da língua pátria, além de ser considerada um instrumento necessário à aprendizagem de todas as matérias do programa escolar (MINAS GERAIS, 1925).

Sabendo que a cultura escolar se relaciona com os valores vigentes em cada época e sociedade, coube à escola, no modelo escolar republicano, a formação de um homem novo, aos moldes do pensamento desse regime, por meio de práticas educativas que aproximassem o Brasil das nações mais adiantadas, instrumentalizando os saberes necessários à urbanização e industrialização e formando uma massa trabalhadora dócil e economicamente produtiva para o mercado capitalista.

Para a formação desse homem novo seria prioritário transmitir a disciplina, valores morais, religiosos e cívicos, para depois introduzir o conteúdo sistemático: ler, escrever e contar. Isto porque, tão importante quanto o ensinar a ler e escrever, seria inculcar determinados valores para moldagem do cidadão que se buscava formar, sendo a educação vista como ponto de sustentação do novo regime.

Dessa forma, a modernidade nos transportou para uma nova perspectiva e, nesse contexto, saber ler e escrever era condição primordial para evolução do país, pois os republicanos desejavam se livrar dos atrasos deixados pelo Império para construir uma sociedade na qual as pessoas vissem o novo regime como uma forma superior de governo.

Assim, a educação, por intermédio da escola, passa a ser vista como uma ferramenta para superar o passado imperial e suas consequências.

Esquecer a experiência do Império: este era o sentido da invenção republicana. Para realçar o tempo presente e a modernidade de suas propostas, o novo regime apagava os significados políticos e sociais do estabelecimento do princípio da gratuidade da instrução primárias, aos cidadãos, na Constituição de 1824, e as suas repercussões nas disputas pelos significados, extensão e limites dos direitos de cidadania (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 37).

Souza afirma que,

Os republicanos deram à educação um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma, eles conferiram a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano. Criar um grupo escolar tinha um significado simbólico muito maior que a criação de uma escola isolada, cuja precariedade mais se assemelhava às condições das escolas públicas do passado imperial com o qual o novo regime queria romper (SOUZA, 1998, p. 91).

Nos grupos escolares havia o ensino simultâneo da leitura com a escrita⁷⁰ e a prática da leitura corrente, cuja principal característica eram os exercícios da leitura oral, que também foram utilizados como instrumento para avaliação da capacidade de leitura dos alunos.

O programa do ensino primário de 1925 indicava dois tipos de leitura para o 1º ano primário – oral e silenciosa –, mas a ênfase era dada à leitura silenciosa, considerada indispensável na prática cotidiana, no dia a dia dos alunos (MINAS GERAIS, 1925).

Para a inserção do aluno na leitura escolar dirigida, as aulas de leitura eram diárias e, antes de tomar as lições de leitura da classe, cabia ao professor ler em voz alta o texto, de modo a ser bem ouvido por todos os alunos, com a devida entonação, e ao chamar o aluno para a lição, este deveria seguir algumas regras para formar bons hábitos durante a leitura. Em um movimento de homogeneização de hábitos e maneiras, para uma leitura eficaz, o aluno deveria levantar-se, com postura correta para realizar a leitura, cabeça erguida e voltada para os ouvintes, segurando o livro com a mão esquerda e na altura adequada. A mão direita deveria permanecer livre, sem movimentos para não distrair o próprio leitor e os ouvintes e sem apontar o texto com o dedo ou lápis, o que era considerado vício e característica do mau leitor.

⁷⁰ Leitura (ensino simultâneo da leitura com a escrita e prática da leitura corrente) e Escrita (exercícios de cópia para desenvolvimento do traçado).

A leitura era feita pelo método global que focalizava o ensino no desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, mediadas por textos, em substituição à simples decodificação de palavras. Além disso, havia um controle do quê e de como se lia – o que ler, quanto ler, como ler e para que ler –, de modo que a leitura não fosse prejudicial aos leitores, na formação de seu caráter e moral.

É importante destacar que o processo de aquisição da leitura era oral, mecânico e pretendia criar no aluno do ensino primário, habilidades de leitura através de livros e outros impressos considerados adequados às crianças, acostumando-as ao hábito e ao gosto pela boa leitura, considerada a partir dos padrões da época.

Notamos que a leitura tinha uma grande importância, de forma que, de acordo com o Decreto no 6.758, de 01/01/1925, o principal papel da escola era ensinar a ler.

A leitura é a mais importante das disciplinas escolares. Além de ser a chave da literatura, dela depende, quasi exclusivamente, a função principal da escola, a habilitar o alumno a aprender por si mesmo. E o instrumento mais valioso para adquirir e ampliar conhecimentos (MINAS GERAIS, 1925, p. 4).

O treino da leitura fazia parte da rotina diária das salas de aula de alfabetização dos Grupos Escolares mineiros. Essa afirmativa fica evidenciada no contexto educacional da Escola Estadual João Pinheiro, em Ituiutaba, através da narrativa da professora Dias, em entrevista cedida a FERREIRA (2007),

Todos os dias havia o momento que chamávamos de “dar a leitura”, este não podia faltar, pois as crianças nessa época faziam o ciclo básico de alfabetização. Então, para passarem para a leitura seguinte da cartilha, tinham que vencer as etapas, liam as lições até concluir toda a cartilha. Se o professor não pudesse tomar leitura, esse papel era desempenhado por alguém que estivesse disponível na escola (DIAS, 2007, p.190).

No que se refere à leitura oral, verificamos também grande preocupação com a emissão correta das palavras. Tal afirmação pode ser confirmada pelas palavras do inspetor Honório Guimarães do Grupo Escolar Marcolino de Barros, citado na dissertação: Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928) da pesquisadora FARIA (2007).

O referido inspetor orienta:

No correr da minha inspeção julguei de utilidade fazer as seguintes recomendações: insistir com os alumnos a fim de emitirem as palavras com voz alta e clara; corrigir-lhes os defeitos de prosódia que vêm das rr

gutturaes e das ss apagadas que não confirmam os pluraes das palavras pronunciadas; [...] não consentir que deitem a cabeça sobre o braço ou sobre o papel; exigir que a creança faça, em voz alta e clara, as suas operações no quadro negro. [...] Nas classes de Lingua Patria especializar, o quanto possível, os exercicios de redacção, deixando a creança escrever livremente o trecho original de sua invenção para depois corrigir-lhe os erros; cobrar com insistencia as pausas e collocação dos signaes orthographicos (GRUPO ESCOLAR MARCOLINO DE BARROS, termo de visita, out. 1924).⁷¹

Portanto, havia uma preocupação anunciada pelo inspetor em relação à forma adequada de pronunciar as palavras: utilização correta do plural, a correção dos erros, a cobrança de pausas e a colocação de sinais ortográficos.

A leitura oral era vista sob a ótica da socialização da criança com os ouvintes, enfatizando a forma e a expressão correta, enquanto que a leitura silenciosa⁷², complemento da leitura oral, tinha a função de desenvolver a capacidade de compreensão e era um objetivo a ser alcançado mais propriamente nos 3º e 4º anos, quando já tivessem superado as dificuldades mecânicas da leitura.

Verificamos que havia uma sequência gradativa de dificuldades do primeiro ao quarto ano. Dessa forma, nos dois primeiros anos do ensino primário a leitura era mecânica porque preocupa-se com seu aprendizado sem preocupação com a parte interpretativa, sendo utilizados para esse fim, narrativas curtas e poesias.

Conforme o Programa de Ensino do Estado de Minas Gerais, Decreto nº 8.094/1927, os objetivos do ensino da leitura eram: “o enriquecimento de experiências; a formação de interesse profundo pela leitura; a formação de hábitos, atitudes e habilidades de leitura oral e silenciosa” (MINAS GERAIS, 1927, s/p).

Para que fosse possível alcançar tais objetivos, o processo de escolarização da leitura no ensino primário se daria de forma gradual, sendo: o período preparatório⁷³ (primeira série); período inicial (primeira série); período de treino intensivo (segunda série); período de expansão de gostos e de interesses (terceira série) e período de aperfeiçoamento (quarta série).

Assim, foi delimitado para o 1º ano: “o primeiro grau da leitura mecânica”; para o 2º ano: desenvolver “o segundo grau da leitura mecânica, sem cuidar da interpretação”; para o 3º

⁷¹ FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes de. Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928).

⁷² Com a leitura silenciosa é possível ler mais em menos tempo. No entanto, esse modo de ler enfrentou resistência por não permitir avaliar aspectos da leitura oral, como a entonação, a pontuação e a impostação da voz.

⁷³ O período preparatório variava de sala para sala, dependendo do desempenho dos alunos. Contudo, durava em média 15 dias e tinha ênfase na coordenação motora.

ano: o “primeiro grau da leitura interpretativa”; e, finalmente, para o 4º ano primário, o “segundo grau da leitura interpretativa”.

A alfabetizadora Ferreira, em entrevista cedida a LEPICK (2013), esclarece sobre as atividades do período preparatório,

[...] a gente tinha que estimular muito coordenação motora dos meninos. Tinha o caderninho, então nós cantávamos, por exemplo, a música do caracol “Lá vai o caracol sempre andando devagar... lá no fim há de chegar” eu esqueci este trecho, então todo movimento a gente fazia uma musiquinha. Então tinha o caderninho de movimentos como o de vai e vem, o novelinho e a gente cantava todas aquelas musiquinhas para movimentar as mãos deles, treinar a coordenação motora. E mesmo só com a coordenação motora que eles tinham a gente escrevia todos os dias lá no quadro aquela abertura: Uberlândia, o nome da escola, no começo a gente punha só o nome da escola e o nome da cidade. Eles copiavam lá tudo torto, tudo errado, mas todo dia a gente punha aquele cabeçalho, chamava cabeçalho. E os meninos iam se desenvolvendo mesmo ali, mas depois para a gente começar a aprender a ler, antes de entrar no livro (FERREIRA, 2013, p. 94).

Além disso, para despertar a atenção e o gosto dos alunos pela leitura e escrita, o programa de ensino primário elementar orientava os professores a realizarem excursões de caráter pedagógico com seus alunos, recomendando “[...] 1. Excursões em lugares de maior interesse, como padaria, fábricas de macarrão, de gelo, serrarias, serralherias, hortas, mercados, feiras, etc.,” (MINAS GERAIS, 1961, p. 12).

Por esse motivo, era uma prática recorrente dos grupos escolares fazer visitas em fábricas ou indústrias e promover passeios pelo bairro ou em outras localidades. Essas excursões tinham a finalidade de apresentar aos alunos o funcionamento do mundo do trabalho (formação de mão de obra) ou conhecer algum aspecto da natureza, mas tais atividades ofereciam aporte para muitas intervenções pedagógicas que deveriam ser trabalhadas antes, durante e após as excursões pelas professoras, porque também tinham o objetivo de despertar nos alunos o desejo de ler. A primeira excursão do ano era sempre pelas dependências da escola e, posteriormente, pela vizinhança da escola.

O depoente dois, egresso do Grupo Escolar Alice Paes, em Uberlândia, em entrevista cedida a ROCHA (2012) afirma em relação às excursões:

No tempo em que eu estava na escola, estas eram na Calu, no Reimassas, no Guaraná Mineiro, no Frigorífico. Na ocasião eu já entendia que tais visitas serviam para conhecermos o funcionamento de uma indústria, era a descoberta dos mistérios da fabricação dos produtos, tal como a pasteurização do leite, o tratamento da carne, etc. (2012, p. 141).

O entrevistado 4, do Grupo Escolar 13 de maio, em Uberlândia, em entrevista cedida a VILLAS BOAS (2015), sobre as excursões, narra:

Lembro [das visitas]. A gente foi na Calu, Coca-Cola, Moinho de Trigo [Sete Irmãos]. A gente fazia muita visita. Ali no Bom Jesus, por exemplo, a gente ia pra conhecer as indústrias do bairro, dava volta no quarteirão. Então, como a Calu e o moinho ficava ali perto, então era fatal que direto a gente fazia excursão pra lá. Guaraná Mineiro, que era perto. Era tudo a pé. [...] Como que funcionava, né? As empresas, como que fabricava o leite, como fabricava a farinha, o guaraná, e a gente achava bom pra ir pra ver o que ia ganhar, ganhava guaraná, ganhava saquinho de leite. E saía da escola, né? Pra nós, só de sair da escola já era festa. O professor até que tinha intenção de mais aprendizagem, mas a gente ia achando que tava passeando. E quando você é menino você só pensa nisso né, depois que você cresce que vai entender o porquê daquilo (2015, p. 113).

Partindo da premissa de que a leitura e a escrita são fundamentos da aprendizagem escolar e essenciais para o desenvolvimento intelectual da criança, possibilitando-a alcançar conhecimentos e aprendizagens posteriores, alguns modelos foram propostos para possibilitar sua aquisição.

4.2 Métodos de alfabetização

O projeto republicano de educação no Brasil empregou alguns métodos no processo de alfabetização, sendo que as maneiras de alfabetizar faziam parte de um amplo projeto educacional. Assim, os métodos de alfabetização utilizados sofreram influência direta dos interesses dos grupos dominantes, o que evidencia as lutas de poder no campo educacional.

Entendemos aqui, de forma geral, que método é o caminho a ser seguido de modo a alcançar metas estabelecidas e está em constante movimento, seja atualizando-se ou redefinindo-se.

O método é um conjunto relativo a determinados princípios diretivos provenientes de uma das ciências fundamentais da educação. Os métodos no Brasil foram, infelizmente, durante muitos anos, atrelados à produção dos livros didáticos (cartilhas, pré-livros). Dessa forma, a concepção de método ficou restrita às orientações metodológicas, melhor dizendo, às técnicas de aplicação, descritas no manual do alfabetizador, em geral restritas e diretivas para o alfabetizador na execução das lições e atividades previstas pelo autor da cartilha, reduzindo a função do alfabetizador a mero executor do que o autor propunha para ser feito no livro do aluno (MACIEL, 2010, p. 49).

Em outras palavras, método de ensino é um conjunto de ações, estratégias e práticas de ensino que visam garantir a aprendizagem do aluno.

A questão das formas de ensinar leitura e escrita no Brasil demonstra um campo de disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização entre os que defendem os métodos tradicionais e os que defendem mudanças nas maneiras de alfabetizar as crianças.

Alfabetizar a população foi preocupação central na pauta de problemas que os republicanos almejavam resolver em prol do desenvolvimento econômico.

Conforme afirma Paiva:

Os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas desta sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político (PAIVA, 2003, p. 29).

Era o Estado que deveria pronunciar-se acerca dos programas e dos métodos, buscando a configuração de novas práticas educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que nos bastidores da escolha por um método de alfabetização há os interesses de um projeto político e social:

A cada grande etapa da história do ensino da leitura, ordenaram-se os diferentes métodos em sistemas de oposição binária. De fato, não se pode compreender suas escolhas (e suas rejeições) senão restituindo suas evoluções históricas, pois cada método herda dos sistemas de oposição anteriores que ele contribui a fazer esquecer (CHARTIER; HÉBRARD, 2001, p. 141).

O planejamento do que devia ser dado em cada série tinha de estar de acordo com o Programa de Ensino, que não era entregue individualmente, mas ficava à disposição na escola, geralmente na diretoria.

O programa de ensino das escolas públicas mineiras compunha-se basicamente das seguintes matérias: Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Geometria e Desenho, História Natural, Física, Higiene e Puericultura, Exercícios Físicos, Trabalhos Manuais, Música e Canto. Tais matérias assumiam a função de dar ao povo, ou aos seus filhos, noções sobre o mundo, o homem e a sociedade. O Ensino Religioso, juntamente com os conteúdos de Moral e Cívica, perpassa todos os campos de conhecimento e seria a base de uma educação fundada em valores éticos e morais que possibilitariam desenvolver aspectos mais amplos e significativos da índole humana.

No contexto educacional brasileiro, na periodização dessa pesquisa, os métodos de leitura eram divididos em dois grandes grupos: os métodos de orientação sintética

(alfabéticos, fonéticos e silábicos) e os de orientação analítica ou global, assim denominados por partirem de determinados conjuntos, sentenças, frases e palavras.

O método Sintético parte do princípio de centrar a atenção do aprendiz em unidades menores e abstratas, a serem combinadas progressivamente, ou seja, segue a marcha que vai das partes para o todo, de forma cumulativa – letras, sílabas, palavras, frases, textos – e foi dividido em três processos: o Alfabético, o Fônico e o Silábico.

Para Carvalho, o método sintético era voltado para o processo de memorização para a aquisição da leitura.

O método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas na memorização como recurso didático – o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são apresentadas de cor e com elas se formam palavras isoladas. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora do contexto. Trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse para a leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento (CARVALHO, 2011, p. 22).

Aqui é necessário diferenciar alfabetização de letramento: alfabetizar é ensinar o código alfabético e letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita. Sendo assim, uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social (CARVALHO, 2011, p. 65).

Desse modo, na aprendizagem da leitura pelo método Sintético predominava uma prática mecânica de memorização e de fixação dos códigos linguísticos, pois a criança precisava memorizar e fixar informações, partindo das mais simples para as mais complexas. Por esse processo, a criança vai soletrando até decodificar a palavra, de modo que a compreensão da leitura consiste da última etapa do processo. Várias críticas a esse método destacam uma perspectiva reducionista da linguagem, memorização e falta de sentido.

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração / alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldades. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia, e seu ensino, à cópia, ditado e formação de frases enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

Já no Método Analítico, o ensino da leitura e da escrita deve começar do todo para as partes, pois para os defensores desse método, a criança percebe as coisas e a linguagem em

seu aspecto global, sendo que a análise de partes deve ser um processo posterior. Ele pode ser dividido em: Palavração, Sentenciação e Global de Contos ou Historietas.

O processo Global de Contos, que integra o conjunto dos métodos analíticos que se orientam no sentido do todo para as partes ficou conhecido como método Global e difundiu-se por todo o Brasil, principalmente em Minas Gerais. Este método enfatiza que o leitor utiliza critérios globais de reconhecimento como estratégia inicial e defende que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias. Em relação à escrita, em conformidade com esse método, ela deve ser feita, de maneira linear, não fragmentada, a partir de palavras que tenham sentido para a criança.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta” (MORTATTI, 2006, p. 7).

Partindo do pressuposto de que a capacidade de percepção da realidade de uma criança não se dá por elementos isolados e sim de forma sincrética, ou seja, em sua totalidade que não se divide em partes, é representativa a metáfora utilizada por Barbosa: “Quando se quer mostrar um casaco para a criança, não se começa dizendo e mostrando separadamente a gola, depois os bolsos, os botões, a manga do casaco. O que se faz é mostrar o casaco para dizer para a criança: —isto é um casaco” (1994, p. 50).

No esforço de conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), surge um terceiro método, conhecido como Misto ou Eclético, considerado global porque parte de um todo, mas segue os passos do método Sintético: som, sílabas, palavras e frases. Portanto, promove a junção dos métodos Sintético e Analítico e teve como principal representante a Cartilha Caminho Suave⁷⁴, escrita por Branca Alves de Lima⁷⁵; também é conhecida como alfabetização pela imagem⁷⁶, por associar imagens e letras.

⁷⁴ Considerada um “best-seller” nacional.

⁷⁵ Educadora paulistana, Branca Alves de Lima nasceu em 13 de agosto de 1910 e faleceu em 21 de janeiro de 2001, aos 91 anos de idade, deixando um legado indelével para a educação. A partir da vivência em sala de aula criou estratégias para alfabetizar e se dispôs a fazer cartazes com ilustrações feitas à mão, de próprio punho, utilizando a figura como ponto de partida para interpretação das letras e sons. Seria essa a gestação do que futuramente viria a ser a Cartilha Caminho Suave, que continha o método então denominado “Alfabetização pela Imagem”, que resulta da unificação dos métodos sintético e analítico.

⁷⁶ Consiste em associar imagens a letras de modo a facilitar a alfabetização; por exemplo, a letra “a” está inserida no corpo de uma abelha, a letra “b” na barriga de um bebê, o “f” no corpo de uma faca, a letra “o” dentro de um ovo, e assim por diante.

Para melhor compreensão do leitor, apresentamos um quadro sinóptico dos métodos de alfabetização.

Quadro 9 - Principais métodos de alfabetização

GRUPO	MÉTODO	METODOLOGIA
SINTÉTICOS	Alfabético	A aprendizagem da leitura e da escrita parte de pequenas unidades desprovidas de sentido (letras). Paulatinamente, deve-se fazer combinações de letras que originam as sílabas que, por sua vez, formam as palavras. Por meio da soletração, a criança deve ser capaz de reconhecer as letras em ordem alfabética ou não, soletrar seu próprio nome, memorizar algumas sílabas e tentar identificá-las em vocábulos, sentenças ou textos.
	Silábico	As sílabas são apresentadas às crianças obedecendo uma graduação de dificuldade, das mais simples para as mais complexas, sem explicitar a articulação entre consoantes e vogais nem destacar as partes que formam uma sílaba. A ênfase está nas sílabas e não nas letras do alfabeto, pois somente as sílabas são consideradas unidades linguísticas que permitem a aprendizagem introdutória da leitura.
	Fônico	A ênfase é dada na relação fonema e grafema, entre o som e a escrita, iniciando pelo som das vogais e, depois, pelo som das consoantes. Cada grafema é entendido como uma unidade sonora ou fonema. A junção dos fonemas forma sílabas e palavras. A apresentação dos sons deve obedecer à sequência dos mais simples para os mais complicados.
ANALÍTICOS	Palavração	O destaque é dado à palavra, e não ao texto. As palavras são agrupadas e apresentadas às crianças para que sejam reconhecidas pela visualização e formato gráfico.
	Sentenciação	Ênfase na frase enquanto uma das unidades do texto. Após reconhecer e compreender a sentença, a criança deve ser capaz de fazer sua decomposição em palavras e, em seguida, em sílabas.
	Global	Parte do todo para as partes menores, com ênfase em textos do cotidiano da criança, de diferentes funções e gêneros textuais. Persegue as seguintes etapas: história, sentença, sentido, palavração e silabação. Reconhecimento global do texto após memorização da "leitura" por um determinado tempo; identificação de sentenças dentro do texto que são desconstruídas e reconstruídas; identificação de expressões em frases já reconhecidas; identificação de palavras dentro das frases e decomposição de frases em palavras; após dominar os processos anteriores, pressupõe-se que a criança seja capaz de dividir as palavras em sílabas.

Fonte: Frade (2022).

Sobre o método Eclético, Oliveira diz que:

É de fácil aplicação; oferece ao alfabetizador material previamente preparado; assegura o interesse da criança desde a primeira etapa; permite a recuperação dos atrasados e faltosos; promove a implantação do trabalho independente; evita a fixação do erro na escrita (1993, p. 24).

No entanto, esse método era criticado por muitos estudiosos por apresentar textos com vocabulário pobre, conhecidos como "acartilhados"⁷⁷, produzidos artificialmente e desvinculados dos interesses infantis e das experiências vivenciadas pelos alunos. No entanto, para outra parcela de estudiosos, o método Eclético era mais rápido e eficiente.

Em relação à preocupação com os métodos de ensino da leitura, a análise da legislação entre 1915 e 1971, período de estudo dessa pesquisa, indicia que no âmbito das políticas

⁷⁷ Textos "fabricados" para o "treinamento" das sílabas artificiais, muitas vezes sem nexos e totalmente deslocados de qualquer uso social.

educacionais mineiras, o método global foi defendido como o mais adequado para promover melhorias para o ensino da leitura no ensino primário, respondendo às novas demandas de leitura necessárias para o processo de urbanização e industrialização do país. Isto que demonstra que a educação primária continuava a ser pensada com a finalidade de formar um maior contingente de indivíduos capazes de atender aos interesses relacionados ao desenvolvimento econômico e social do Brasil, já que a leitura sempre esteve ligada ao índice de civilização dos países.

Maciel afirma,

O Método Global de Contos estimula o aluno, inicialmente, a se expressar oralmente, isto porque o conto deve fazer parte da experiência vivenciada pelo aluno. A linguagem assume um caráter significativo de comunicação, levando o aluno a perceber as relações entre a escrita e a fala, além de favorecer uma estratégia de globalização, de totalidade do texto (MACIEL, 2001, p. 121).

Visando combater a evasão escolar⁷⁸ e o grande número de crianças que nunca frequentaram uma escola, os métodos empregados no processo de aquisição da leitura e da escrita sempre foram alvo de discussões e preocupações em todos os estados do país, especialmente porque o início do processo de escolarização é um grande desafio para crianças e educadores.

No estado de Minas Gerais havia determinações oficiais para o uso do método global desde a Reforma do ensino em 1906⁷⁹ até a década de 70.

Maciel esclarece,

O Método Global de Contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc. (MACIEL, 2001, p. 121).

Conforme Frade (2005), os defensores do método global advogam os seguintes princípios:

1. O de que a linguagem funciona como um todo;
2. A criança primeiro percebe o todo para depois observar as partes;
3. Prioridade à compreensão;

⁷⁸ Uma parte significativa dos alunos que entravam nos Grupos Escolares abandonava os estudos antes de concluí-lo, porque precisavam trabalhar ou porque a escola não lhes interessava.

⁷⁹ Reforma João Pinheiro.

4. No ato de leitura, o leitor utiliza estratégias globais de reconhecimento;
5. As palavras devem ser familiares e possuir valor afetivo para a criança.

Minas Gerais, representada pelo Presidente Antônio Carlos (1926-1930) e pelo Secretário do Interior Francisco Campos, visando modernizar o Estado, investem na organização escolar e na qualificação de professores, enviando um pequeno grupo de professoras para Nova Iorque.

Lúcia Schmidt Monteiro de Castro⁸⁰ e as professoras Alda Loddi, Benedicta Ribeiro Valadares, Amélia de Castro Monteiro e Ignácia Guimarães foram escolhidas por Francisco Campos para integrar esse grupo de professoras enviadas para se especializarem, entre os anos de 1927 a 1929, no Teacher's College, instituição ligada à Universidade de Colúmbia, na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Entre os professores dessa Universidade estava John Dewey⁸¹. Desse pequeno grupo de professoras enviadas para Nova Iorque, Benedicta, Amélia e Lúcia voltaram para o Brasil em fevereiro de 1929, Alda Loddi ficou mais um semestre e Ignácia Guimarães viajou para a Alemanha. Lúcia Casasanta se especializou em Metodologia da Linguagem e, quando regressou ao Brasil, assumiu a cadeira dessa matéria na Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte.

O governo mineiro, sob influência dos ideais educacionais escolanovistas⁸², que trouxeram um movimento de (re)significação da leitura, apontando para uma nova sensibilidade e para o prazer de ler, demonstrou interesse pela adoção do Método Global como um novo método para o processo de alfabetização. Isto contribuiu com sua disseminação por todo o estado e maciça aceitação através da criação da Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais⁸³ que, sob a responsabilidade da professora Lúcia Casasanta⁸⁴, como catedrática da disciplina de Metodologia da Língua Pátria, capacitou as professoras com o novo paradigma para a aprendizagem da leitura.

⁸⁰ Nome de solteira de Lúcia Casasanta, que passou a usar o sobrenome do marido – Mário Casasanta - após seu casamento em 1933.

⁸¹ Importante defensor do Escolanovismo.

⁸² No Brasil, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

⁸³ Localizada em Belo Horizonte, capital do estado. Sua missão era servir como multiplicadora da proposta do método global de ensino e aprimorar a formação de professores alfabetizadores segundo a ideologia do novo método. A Escola de Aperfeiçoamento desenvolveu um intenso trabalho junto às professoras dos Grupos Escolares, tendo como eixo a metodologia. As professoras nela formadas tinham o compromisso de voltar às escolas de origem e, por dois anos, atuar, como diretoras e orientadoras das professoras na implantação dos novos métodos.

⁸⁴ Ela foi a defensora e propagadora do método global para a aprendizagem da leitura e da escrita, faz parte da história de alfabetização de Minas Gerais e permaneceu na Escola de Aperfeiçoamento até se aposentar, no final da década de 1970.

O objetivo da Escola de Aperfeiçoamento, que tinha sua sede na capital mineira, era fazer com que as alunas, futuras alfabetizadoras, construíssem uma nova visão metodológica de leitura e escrita; sua função era especializar os(as) alfabetizadores(as) de modo que, ao chegarem às suas cidades, pudessem colocar em prática o que aprenderam na escola de formação.

Lúcia Casasanta tinha uma proximidade com os representantes do movimento escolanovista. Seu esposo, Mário Casasanta, Inspetor Geral de Ensino e amigo de Francisco Campos foi um influente intelectual, sendo uma das personalidades representativas do movimento da Escola Nova em Minas Gerais, pois sua assinatura esteve presente no Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Nesse período ele já assumia a direção geral da Escola de Aperfeiçoamento, fortalecendo, assim, a defesa e divulgação do Método Global de Contos (MACIEL, 2001).

Conforme Maciel,

As discussões sobre o método global ganharam destaque entre os escolanovistas, que combatiam os métodos intuitivos empregados na alfabetização. Os princípios científicos embasados na *gestalt* – aprende-se melhor quando se tem uma visão do todo – juntamente com as pesquisas metodológicas desenvolvidas nos EUA, vão balizar a difusão do método global em Minas. Diferentemente de como ocorreu no Estado de São Paulo, em que houve um intenso debate público, reproduzido na imprensa entre professores-autores de cartilhas defensores do método sintético versus defensores do método analítico ou global, a adoção do método global, em Minas veio através da Reforma (MACIEL, 2000, p. 150).

Nesse contexto, a proximidade de Lúcia e Mário Casasanta junto a autoridades nacionais ligadas às decisões políticas do período era muito significativa, de modo que a atuação de Lúcia Casasanta foi determinante para assegurar a concretização da proposta de adoção do método global, assegurando sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto escolar.

Essa importante rede de sociabilidade em torno da autora Lúcia Casasanta possibilitou a publicação da coleção *As Mais Belas Histórias*⁸⁵ e favoreceu a circulação do material, o que tornou expressiva a importância dessa coleção na história da educação em Minas Gerais pelo menos até meados da década de 1970, quando ocorreu o enfraquecimento do contexto pedagógico que deu suporte à Coleção.

⁸⁵ A coleção *As mais belas histórias* de Lúcia Casasanta é formada por um pré-livro, cinco livros de leitura, cadernos de atividades, um conjunto de cartazes para alfabetização e livros do mestre.

É importante lembrar que o método global correspondia às expectativas da escola nova, que acreditava que a renovação da sociedade se daria por meio da escola, através da renovação das práticas pedagógicas.

No entanto, apesar de atender ao ideário escolanovista, na coleção *As Mais Belas Histórias* é perceptível que não houve ruptura radical em relação ao conteúdo religioso, pois há, nessa coleção, uma mescla entre cultura laica e católica. Assim, embora a República tenha estabelecido o Estado laico, a religiosidade nunca se afastou literalmente do ensino.

Figura 2 - Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil



Fonte: CASASANTA, 1969, p. 156, segundo livro.

Figura 3 - A protetora do lar



Fonte: CASASANTA, 1969, p.29, quarto livro.

Anita Fonseca explicita a importância da professora Lúcia Casasanta na defesa do método global,

Em Minas, desde algum tempo, se vem adotando o método global pelo processo de “contos ou historietas”. Devemos, porém, a sua divulgação entre nós, com técnicas mais aperfeiçoadas, à professora Lúcia Casasanta, que, a partir de 1929, através de eficiente curso de Metodologia da Língua Pátria, ditado na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, vem imprimindo nova e inteligente orientação ao ensino dessa matéria, baseando-se em sólidos princípios científicos (FONSECA, 1942, p. 17)

A concepção pedagógica defendida por Lúcia Casasanta se norteava pelos pressupostos de Decroly⁸⁶. Como revela Maciel,

O método Decroly eleva de muito o papel do professor embora seja a criança o ponto de convergência de toda a ação da chamada Escola Ativa [...]. Ao professor fica, no entanto não a mera fiscalização ou assistência, mas o papel de guia, de orientador da criança. O professor supre o livro, mas vai muito além porque orienta a inteligência da criança impedindo que ela se disperse em objetos sem proveito (MACIEL, 2001, p. 98).

Sobre Lúcia Casasanta, a professora Elza de Moura, uma ex-aluna da última turma da Escola de Aperfeiçoamento (1944/46), afirma que: “As suas aulas eram de uma profundidade, ela fazia questão de dar suas aulas baseadas em pesquisas. Enchia o quadro de autores estrangeiros, falava deles como se todas nós os conhecêssemos, e nós acabávamos conhecendo-os” (MACIEL, 2001, p. 22).

Contribuindo com o depoimento acima, a professora Elisa Barbosa Oliveira, também ex-aluna de Lúcia Casasanta, na década de 1960, narra que:

Suas aulas eram verdadeiras aulas. Sempre falava no mesmo tom, e a gente ia escrevendo sem parar. Eu tinha uns seis cadernos só de metodologia, ela ia falando das pesquisas, dos autores e nós íamos escrevendo. Ela só escrevia no quadro os nomes dos pesquisadores, ou dos autores – Gray, Buisson, Pennel e Cussak, de onde ela retirava as ideias de suas aulas, e nós todas íamos escrevendo (MACIEL, 2001, p. 22).

Para Maciel,

A fonte do saber sobre métodos de alfabetização construído e conquistado por Casasanta foi, em grande parte, livros que identificamos em sua biblioteca. A professora tinha como meta demonstrar às suas alunas-mestras a superioridade do método global e fundamentá-lo. Para isso, utilizava-se de várias pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Europa, que levavam à conclusão de que os princípios do método global seriam os mais adequados;

⁸⁶ Decroly é considerado o mentor intelectual do uso pedagógico do método global. Propôs os centros de interesse e a utilização do método de alfabetização global porque percebia que as crianças, por seus interesses, poderiam conduzir o seu aprendizado e que elas enxergam o mundo de forma ampla e não fragmentada.

ao mesmo tempo, ela apresentava críticas aos autores que defendiam os métodos sintéticos e analíticos sintéticos (MACIEL, 2001, p. 104).

A alfabetizadora Saraiva, em entrevista cedida a MORAES (2008) relata em sua narrativa um pouco da impressão que tinha de Lúcia Casasanta⁸⁷. Segundo ela:

A Lúcia Casasanta era minha professora. Exigente! sabe? Muito bonita, muito chic mas era muito exigente. Nossa Senhora! Eu estudava como se fosse uma doida, você estudava pensando assim vou tirar ao menos 3 nessa prova, chegava lá você tirava 0,1; tinha vontade de amassar aquela mulher, amassar com um pau sabe? Risos... Era horrível! e nós éramos (42) quarenta e duas, o dia que acabou o colégio eu mudei. (SARAIVA, 2008, p. 210).

Em outro momento de seu depoimento, ela complementa:

Não te contei que teve uma que voou nela lá e andou rasgando a blusa da Dona Lúcia. Ela dava umas notas horríveis, elas davam o livro, de inglês ou de espanhol ou francês pra você traduzir... Agora, você saía da escola chegava em casa 7 horas da noite... Que tempo você tem, a aula começava as 10 da manhã. [...] A Dona Lucia ia num chic na escola, você pensava assim, gente, essa mulher será que veio para trabalhar... Mas chic mesmo sabe? Muito bem arrumada parece que ela tinha passado na penteadeira antes de ir para a escola. [...] (SARAIVA, 2008, p. 211).

A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte promoveu um concurso para a produção de um pré-livro segundo os princípios do método global e que contivesse os requisitos ensinados pela professora Lúcia Casasanta no curso de formação de professores daquela escola. O ganhador desse concurso foi O Livro de Lili, amplamente utilizado nas escolas de Minas Gerais, tendo como autora Anita Fonseca, que foi uma das alunas da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e aluna de Lúcia Casasanta.

Lúcia Casasanta fez com que todas elas tivessem a oportunidade de passar pela experiência de serem autoras de livros didáticos ou dos livros chamados de leitura suplementar. Para que suas alunas pudessem “criar” um pré-livro, a professora detalhava “os passos” que deveriam ser seguidos para confeccionar o material didático de acordo com os pressupostos do método global de contos (MACIEL, 2001, p. 131).

⁸⁷ Não podemos criticar a professora Lúcia Casasanta baseada nas tendências pedagógicas de hoje. Aqui é necessário esclarecer que ela foi uma professora que seguia a pedagogia tradicional de seu tempo e era exigente em conformidade com o que se esperava da escola desse período. Assim, é preciso entender sua pedagogia dentro de determinado contexto histórico.

O livro de Lili, de Anita Fonseca (1940), exemplifica as etapas/fases a serem seguidas pelos adeptos do método global, com algumas variações: fase da história – reconhecimento global de um texto (feito juntamente com as crianças ou produzido por um autor), que é memorizado e “lido” durante um período; fase da sentença – reconhecimento e identificação rápida de sentenças do mesmo texto, que depois são cortadas e remontadas; fase de porção de sentido – reconhecimento de expressões em sentenças conhecidas; fase de palavração – reconhecimento de palavras nas sentenças e depois decomposição/recorte de sentenças em palavras; fase da silabação – ocorreria quando as crianças já tivessem feito vários exercícios de observação de semelhanças e diferenças entre as palavras. Na fase de decomposição⁸⁸ de sílabas de palavras concretas e conhecidas não poderia ser abandonada a leitura pelo sentido das outras historietas e textos suplementares. Tomando como foco o sentido, somente após um convívio mais prolongado com o texto é que viria uma forma de decomposição; assim, a fase de palavração viria depois da terceira historieta, por exemplo⁸⁹.

De acordo com Frade e Maciel (2006), os pré-livros teriam o mesmo objetivo das cartilhas, que era de ensinar a criança a ler e a escrever, mas com uma concepção metodológica e editorial diferente da usada até o momento. Os pré-livros não apresentavam as sílabas graduadas e sim as lições ou historietas com sentido completo, cujas temáticas infantis eram enriquecidas com as ilustrações.

Sobre os pré-livros, Maciel explica,

É um pré-livro porque vai iniciar a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão, é também um pré-livro porque ainda não é um livro, vai sendo construído como livro pelos alunos: inicialmente, o aluno recebe apenas a capa do livro, e as lições vão sendo agregadas à medida que são trabalhadas, de modo que, ao findar todas as lições, o aluno terá construído o seu pré-livro. [...] A cartilha já era um livro pronto, com textos fabricados “com o objetivo de se trabalhar determinado vocábulo, não levava em conta os interesses das crianças. Diferentemente, o pré-livro era um material didático básico para iniciar o aluno na aprendizagem da leitura, desenvolvido e acrescido com o uso de jogos, leituras suplementares e intermediárias (MACIEL, 2001, p. 74).

O pré-livro vinha acompanhado do manual do professor e de cartazes com as histórias e imagens coloridas para serem trabalhados com os alunos. Essas imagens deveriam ser atraentes de modo a chamar a atenção dos alunos e antecipar o processo de ideias pela leitura da gravura. Os cartazes eram o principal material de apoio dos professores e as lições eram

⁸⁸ Separação dos elementos constitutivos.

⁸⁹ Ver Glossário Ceale.

amplamente exploradas através deles, por isso eles deveriam ser grandes de modo que todos os alunos da sala conseguissem vê-los.

Figura 4 - Cartazes de leitura com a história dos 3 porquinhos utilizados em sala de aula como recurso educativo conforme o Método Global (década 60/70)



Fonte: Fundação Cultural de Curitiba (2023).

Para cada novo cartaz apresentado, a professora deveria seguir todos os passos da fase do conto, iniciando sempre com a apresentação do cartaz, depois leitura das gravuras, leitura do texto pelo professor uma ou duas vezes e leitura do texto pelas crianças.

Os pré-livros, produzidos pelas alunas-mestras, eram testados nas classes de demonstração da Escola de Aperfeiçoamento, para que pudessem realizar a verificação e possível aprimoramento nas técnicas de aplicação da nova metodologia. O pré-livro vinha acompanhado do manual do professor e de cartazes com as histórias e imagens coloridas para serem trabalhados com os alunos.

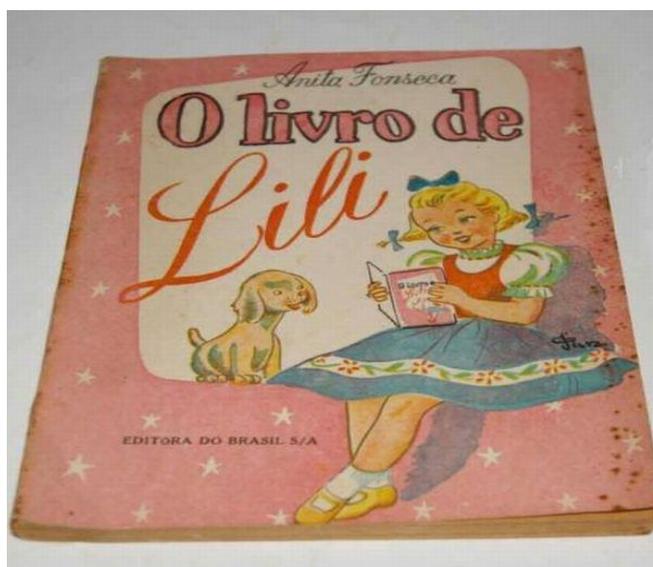
Seguindo esse princípio, O Livro de Lili foi inicialmente testado nas classes de demonstração da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Ele foi considerado um sucesso, tendo várias publicações, além de ter servido como modelo para outros livros do método Global que foram editados posteriormente, em uma clara demonstração de qual tipo de livro seria adequado para constar nas salas de aula a partir de então.

Anita Fonseca reconhece a importância da professora Lúcia Casassanta em seu trabalho:

Conta Anita Fonseca que dona Lúcia Casassanta, uma grande professora – revolucionou o ensino de leitura com o seu método global. Necessitando fixar o método global nas escolas experimentais da Escola de Aperfeiçoamento, promoveu um concurso entre suas alunas para a escolha de um pré-livro. Eram perto de 70 professoras e tive a alegria e a felicidade de ver o meu trabalho escolhido. (JORNAL DA EDUCAÇÃO. Belo Horizonte. Você se lembra da Lili, aquela que ensinou muita gente boa a ler? ago. 1983, p. 5).

O Livro de Lili é uma cartilha analítica⁹⁰ e seguia o método Global pelo processo de contos e historietas; é composto por histórias temáticas sempre relacionadas com a vida de Lili, sendo que as lições apresentam frases que se completam, formando um texto significativo. Além disso, as historietas do Livro de Lili são complementares e não se contradizem.

Figura 5 - Capa do livro de Lili de Anita Fonseca - 1961



Fonte: Anos Dourados (2012).

Devido ao sucesso⁹¹ da cartilha, vários pré-livros⁹² semelhantes ao de Anita Fonseca surgiram em seguida, como O circo do Carequinha de Maria Serafina de Freitas, o pré-livro

⁹⁰ O termo “cartilha” não se vincula necessariamente a um método, havendo cartilhas dos métodos analíticos e cartilhas dos métodos sintéticos.

⁹¹ O Livro de Lili foi sucesso editorial por três décadas e pode-se avaliar o sucesso dessa obra pelo número de edições que alcançou.

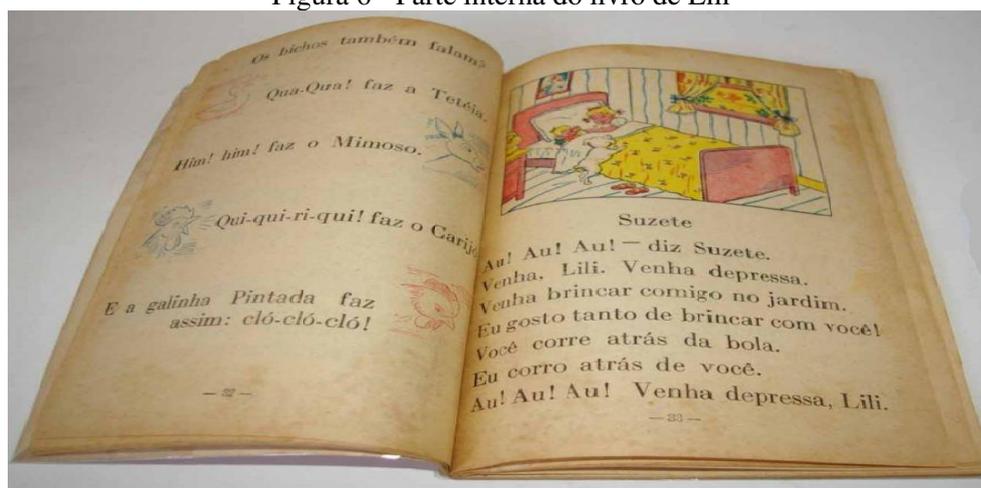
da coleção Meninos travessos de Maria Yvonne Atalécio de Araújo, O Bonequinho doce, de Alaíde Lisboa de Oliveira e Pituchinha, de Marieta Leite. As autoras, assim como Anita Fonseca, foram ex-alunas de Lúcia Casasanta.

Em 1954, a própria Lúcia Casasanta lança a coleção didática, As Mais Belas Histórias, que inclui o pré-livro para alfabetização: Os Três Porquinhos. A autora parte de um conto muito conhecido, a história dos três porquinhos, o que diferencia fundamentalmente o seu pré-livro do grande sucesso da época, O Livro de Lili.

Verifica-se que, nas décadas de 1950 e 60, em todo o estado de Minas Gerais houve a utilização do método global, pelo processo de “contos ou historietas”, principalmente através dos pré-livros, O livro de Lili e As mais belas histórias.

O livro de Lili utilizava frases interrogativas no final das lições como estratégia para chamar a atenção dos alunos e mantê-los interessados no que viria na próxima página.

Figura 6 - Parte interna do livro de Lili

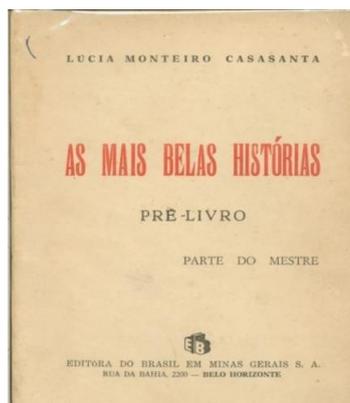


Fonte: Anos Dourados (2012).

O pré-livro da Coleção As mais belas histórias era um dos mais requisitados pelas escolas brasileiras. Esse pré-livro foi editado, ininterruptamente, até o ano de 1994, data em que deixou de ser editado.

⁹² Livro para iniciantes. No Brasil, o termo “pré-livro” aparece vinculado ao método global de contos, e se constitui como a reprodução, em miniatura, de cartazes que o professor apresentava para a classe e os alunos iam montando, aos poucos, na forma de um fichário. Dessa forma, o pré-livro vai sendo construído pelos alunos. Além dos cartazes com as histórias e imagens coloridas para serem trabalhados com os alunos, o pré-livro vinha acompanhado do manual do professor.

Figura 7 - As Mais Belas Histórias de Lúcia Casasanta 78ª edição, 1966



Fonte: Traça Livraria e Sebo (2023).

Um detalhe significativo sobre as ilustrações do pré-livro é que o material impresso não deveria ser colorido, pois os alunos deveriam ter a oportunidade de colorir as figuras.

Figura 8 - A casa de Pedrico⁹³

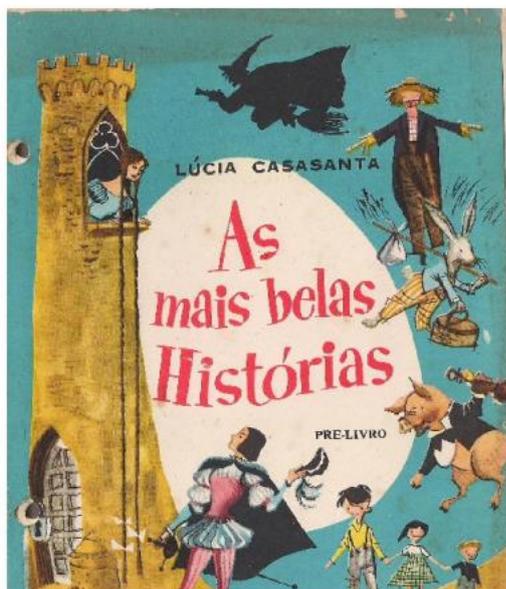


Fonte: Casasanta (1969, p. 20).

Outro detalhe do pré-livro é que ele tinha dois furos do lado esquerdo para que as crianças pudessem passar uma fita fornecida pela professora e, assim, prender as folhas do livro. A imagem abaixo mostra esses furos, ainda sem a fita.

⁹³ Imagens em preto e branco para oportunizar o colorido de cada aluno.

Figura 9 - O pré-livro: Os três porquinhos⁹⁴



Fonte: Biblioteca pessoal de Michelle C. Lima.

Apesar do sucesso do Livro de Lili e da Coleção As mais belas histórias, através da leitura das entrevistas realizadas com as(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) que constam nas teses e dissertações utilizadas para nortear esta pesquisa ficou evidenciado que, na contramão do discurso oficial, o método sintético também fez parte das práticas de alfabetização no estado de Minas Gerais, coexistindo em sala de aula com o método Global, comprovando, assim, contradições entre o prescrito e o vivenciado.

Segundo Chartier (1990), o novo não é incorporado sistematicamente assim que é proposto. A apropriação se dá respeitando as representações outrora construídas e veiculadas durante as práticas sociais.

Portanto, as práticas metodológicas implantadas nos grupos escolares não foram incorporadas de forma imediata e sem resistência.

As mudanças na educação, em especial na questão da inovação dos métodos de alfabetização, costumam ser lentas, controversas, conflituosas e dependem, em grande parte, das representações, apropriações e práticas das (os) professoras(es) alfabetizadoras(es).

Nas práticas de alfabetização, a tendência da(o) professor(a) é utilizar o método que domina melhor. Sendo assim, para que um determinado método seja bem sucedido, é preciso,

⁹⁴ Destaque para os dois furos na lateral esquerda do pré-livro. Era promissor para essa época pensar no aluno completar o seu livro.

antes de tudo, investir na formação do professor de modo que ele possa se apropriar verdadeiramente do método pretendido e esteja preparado e seguro para colocá-lo em prática.

Neste contexto, para um melhor entendimento das vivências e experiências das(os) alfabetizadoras(es) nos grupos escolares do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco de 1915 a 1971, se faz necessário apresentar essas vivências e experiências através das próprias vozes das(os) alfabetizadoras(es) entrevistadas(os) nas teses e dissertações elencadas no estado da arte dessa pesquisa. Tais vozes foram aqui representadas por citações de seus depoimentos. Também foram ouvidas, de maneira complementar, as vozes de alguns egressos de Grupo Escolares citados nesse estudo, bem como de diretoras, no sentido de que a singularidade desses depoimentos amplie as possibilidades de compreensão do cenário educacional dos Grupos Escolares do Triângulo mineiro, entre 1915 e 1971.

Iniciamos com o depoimento de Pafume, professora alfabetizadora no Grupo Escolar Bom Jesus, em Uberlândia, que em entrevista cedida a LIMA (2011) revela que ela:

[...] aprendeu todos os métodos para trabalhar com aquele que fosse mais conveniente. Então muita gente trabalhava com o método Global, mas outras com o método silábico ou o método alfabético [...] Então ficava assim, à escolha do professor e a diretora acompanhava com a vice-diretora para ver se estava dando resultado. Se não desse, pedia para mudar, mas se desse resultado ele deixava porque dependendo da pessoa ela se adapta mais àquele processo, a criança se desenvolvia, assim não podíamos tolher aquela pessoa daquilo (PAFUME, 2011, p. 94).

As lições ou historietas do método global constituíam-se de narrativas com sentido completo e as temáticas eram enriquecidas com as ilustrações. Porém, segundo as próprias alfabetizadoras entrevistadas, somente alunos muito dedicados conseguiam acompanhar esse método e alfabetizar-se com ele.

Segundo a narrativa de Pafume, o método global era “maravilhoso, mas precisa ser criança inteligente porque senão tem dificuldades” (2011, p. 144). Ela explica que principalmente as salas com grande diferença de idade entre as crianças eram mais difíceis de alfabetizar e ainda afirma que:

Eu trabalhei com o método Global, mas não me lembro do nome da cartilha dele. Eu sempre utilizei o método alfabético porque ele é o contrário do Global, que começa do texto, depois passa para descobrir as frases, depois para as palavras, depois para as sílabas e, finalmente, o alfabeto. Eu trabalhei com esse método durante quatro anos, mas os alunos têm que ser excelentes, porque se for um aluno que tem dificuldade, como troca de letras, por exemplo, não dá resultado. O melhor caminho mesmo é o método silábico para essas crianças, porque ela tem que sentir como se pronuncia aquela

sílaba, como se abre a boca, entre outras coisas. Isso ajuda muito (PAFUME, 2011, p. 140).

A entrevistada Mancini, professora alfabetizadora no Grupo Escolar Bom Jesus, em Uberlândia, em entrevista cedida a LIMA (2011) esclarece que enquanto alfabetizadora usou as cartilhas Caminho Suave, As mais Belas Histórias e Barquinho Amarelo, valendo-se do método silábico e global. Ela explica que a alfabetização silábica começa pelas vogais e depois o alfabeto.

[...] eu trabalhei muito pouco com o Global. Cheguei a trabalhar por um ano. Porque se a criança tiver um início, como tem hoje, aquelas que vêm do prezinho, não teremos dificuldade para trabalhar com o método Global. Agora, as crianças que nós recebíamos naquele momento não sabiam nada, por isso o método silábico era o melhor (MANCINI, 2011, p.167).

Antes de começar a usar as cartilhas, Mancini menciona que havia um período preparatório que introduzia letras e alfabeto. Nas palavras da entrevistada: “eu estou te falando, é o período preparatório para depois entrar com a leitura. Porque senão, não dá” (MANCINI, 2011, p. 168).

Ainda segundo Mancini, eram poucas as alfabetizadoras que conseguiam trabalhar o método Global sem uma preparação do aluno (o período preparatório). Apenas as alfabetizadoras que possuíam os alunos com mais noções básicas de escrita e leitura conseguiam trabalhar diretamente com o Global.

A alfabetizadora supracitada afirma que trabalhava de 3 a 4 dias cada lição da cartilha, até que a criança aprendesse. Só a partir daí poderia avançar para a próxima lição. Ela também cita o Mobral⁹⁵, explicando que deu aula para alunos adultos e que a maioria deles só queria aprender a assinar o nome, não tendo maiores pretensões de leitura e escrita.

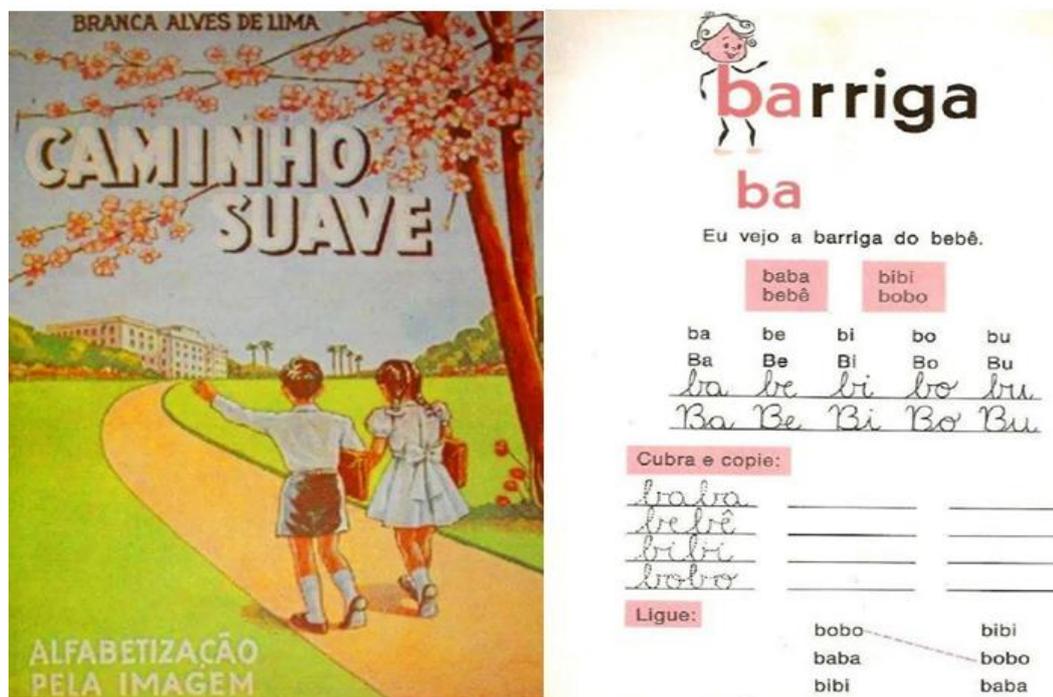
Assim, apesar do processo de alfabetização desse período seguir as normas propostas pelo Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais (PEPEMG) que prescrevia o método global como mais adequado, muitos(as) professores(as) alfabetizadores(as) permaneceram utilizando em sua prática, especialmente com aqueles alunos que não acompanhavam o método global, os modelos tradicionais de ensino da leitura, com destaque para a cartilha Caminho Suave⁹⁶, que foi muita citada nas entrevistas elencadas para

⁹⁵ Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967 no governo de Costa e Silva com o objetivo de alfabetização de jovens e adultos entre 15 e 30 anos.

⁹⁶ A capa da Cartilha Caminho Suave contém duas crianças atravessando por um caminho que leva até a escola, que está situada ao fundo da cena. Há um menino e uma menina em primeiro plano e em posição de movimento.

contribuir com essa pesquisa, como material de apoio no processo de ensino da leitura e escrita.

Figura 10 - Cartilha Caminho Suave: 1º livro de alfabetização pela imagem, Branca Alves de Lima, 1965 e parte interna da Cartilha



Fonte: É da sua época? (2012).

Assim, muitos(as) professores(as) alfabetizadores(as) mesclavam os conhecimentos advindos de suas práticas bem-sucedidas de alfabetização, especialmente por métodos tradicionais com os princípios do método global.

A entrevistada Aguiar, professora alfabetizadora no Grupo Escolar Bom Jesus, em Uberlândia, em entrevista cedida a LIMA (2011) afirma que:

Durante todos estes anos vivenciamos diferentes propostas de letramento e grandes respostas dos alunos às metodologias adotadas nas salas de Alfabetização. É de conhecimento geral que a resposta ao trabalho obtido depende muito da identificação do professor com a metodologia adotada. Em nossa trajetória profissional, trabalhamos com os métodos silábico, global, eclético e estrutural. Ainda me recordo das Cartilhas Sodré, Caminho Suave, Miloca, Teleco e Pipoca, Alegria do Saber, os Três Porquinhos, Davi meu Amiguinho, No Reino Encantado e algumas outras (AGUIAR, 2011, p. 147).

Fernandes, professora alfabetizadora no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, em Uberlândia, em entrevista cedida a LEPICK (2013) afirma que, por certo tempo, misturava os

métodos silábico e global na sua prática docente e somente após participar de cursos e Jornadas pedagógicas⁹⁷ adquiriu segurança e decidiu utilizar o Método Global.

Percebemos que a formação teórica fragilizada dos professores, em relação ao método global, trouxe novos desafios de formação profissional a serem superados. As jornadas pedagógicas surgiram dessa necessidade.

Segundo Fernandes,

Depois destas jornadas pedagógicas, nós passamos a usar o Método Global. Primeiro para nós foi uma mudança grande, mas se para nós era assim, imagine para os meninos. Como eu te falei, quando a gente começou era Caminho Suave, A, E, I, O, U, o método que veio com muitas tradições, depois veio o Método Global. Mas a gente não acreditava que os meninos iam aprender daquela forma, nós não tínhamos uma segurança para transmitir [...] Mas depois que a gente pegou o método, que viu que ele podia alfabetizar, foi muito bom. Mas até que a gente teve uma segurança, não foi fácil. Falo também por mim, porque eu falava, meu Deus do Céu, começar já com o todo aqui, uma frase completa (FERNANDES, 2013, p. 104).

A professora alfabetizadora Aguiar demonstra grande apreço pela alfabetização, como ela mesma enfatiza: “Desde que abracei a profissão de professora, de forma direta e indireta, trabalho com alfabetização. [...] a alfabetização sempre me encantou” (AGUIAR, 2011, p. 145).

Aguiar afirma ainda que a escolha da cartilha era feita pela diretora e que as cartilhas que utilizou vinham com manuais que, em sua opinião, ajudavam muito o trabalho do professor. Aguiar salienta: “Com este material, mesmo uma professora que nunca entrou em sala de aula conseguia dar uma boa aula” (AGUIAR, 2011, p. 152).

Porém, o livro escolar ainda não era política educacional; ou seja, era objeto que custava o que poucos podiam pagar. Prova disso foram as ações da caixa escolar para cuidar da compra de livros para quem não tinha condições de adquiri-lo. Aguiar explica que as cartilhas não eram fornecidas pelo governo, sendo sua aquisição de responsabilidade dos responsáveis pelos estudantes, mas esclarece que, na escola onde lecionava, as crianças que não podiam comprar a cartilha recebiam da Caixa escolar, cujos recursos eram conseguidos por meio de campanhas que a escola promovia.

Sobre as cartilhas, a alfabetizadora Saraiva, em entrevista cedida a MORAES (2008) diz,

⁹⁷ Nas jornadas pedagógicas eram ministradas aulas de demonstração sobre a aplicação do método global para professores alfabetizadores.

Tinham que comprar. Custou muito a surgir recurso do governo. O governo não mandava recurso, não mandava caderno, não mandava livro, não mandava lápis, não mandava nada. Depois passado uns tempos começou a vim lápis, caneta, caderno, livros, começou a vir a merenda, vinha ensacada, nós começamos a fazer a merenda, tinha a cantineira que fazia, era uma coisa boa sabe? Segurava as crianças na escola, porque eles não tinham o que comer em casa (SARAIVA, 2008, p. 224).

Com relação ao dinheiro da Caixa escolar, a entrevistada Diniz, ex-diretora do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, localizado na cidade de Ituiutaba, esclarece, em entrevista cedida a CUNHA (2011), que sua escola dependia⁹⁸ do que era arrecadado na Caixa escolar através de campanhas dos professores. Segundo ela:

Nunca houve repasse de dinheiro do governo. Naquela época era a famosa caixa escolar que era mantida pelos nossos alfabetizadores, diretores. Eles faziam campanha pra comprar vestuário, material, alimentação e remédio. Tudo era comprado através de campanha pelos nossos alfabetizadores e nossos diretores. Não tinha distribuição de cartilha nunca houve. [...] “nós não temos verbas o que vamos fazer?” Aí a gente ia fazer campanha de quermesse, de filme, de rifas, fazia também aqueles sorteios que o bilhete ia pela Loteria aí as pessoas ganhavam. Aquele dinheiro que foi doado pelos professores, a gente fez muita campanha porque a escola era famosa e a gente tinha barraquinha, conseguia muita coisa, tudo assim através de campanha (DINIZ, 2011, p. 143).

Pelas falas, tanto da ex-diretora Diniz, do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em Ituiutaba, quanto da professora alfabetizadora Aguiar, do Grupo Escolar Bom Jesus⁹⁹, em Uberlândia, a Caixa Escolar¹⁰⁰ era uma forma que as escolas tinham de suprir os investimentos insuficientes do governo destinados à manutenção dos Grupos escolares. Além disso, a Caixa Escolar também servia para compra de medicamentos. Os alunos do Grupo Escolar Coronel Carneiro, em caso de necessidade, utilizavam esses remédios.

Corroborar com essa afirmação a narrativa da alfabetizadora Macedo, do Grupo Escolar Clóvis Salgado em Ituiutaba, em entrevista a BEZERRA (2016),

Nossa! Fizemos tanta campanha para comprar materiais para a escola que você nem imagina. Àquela época, não podíamos contar com verba estadual, não. Se queríamos alguma coisa, tínhamos que correr atrás. Fazíamos várias reuniões, que eram feitas, a princípio, na minha casa, para decidir que campanhas íamos fazer. Ainda bem que eu podia contar com as professoras

⁹⁸ A caixa escolar surgiu em Minas Gerais em 1911. Sem a caixa escolar, a escola pública não sobreviveria.

⁹⁹ Entrevista cedida a LIMA (2011)

¹⁰⁰ VER: Bahiense, P. N. (2014). “Não basta fornecer o mestre”: o funcionamento das caixas escolares em Belo Horizonte (1911-1918).

que sempre me apoiaram e não mediam esforços para ajudar. A campanha em que mais fomos felizes foi quando decidimos fazer nossas famosas quermesses. A comunidade em peso participava: vendíamos várias coisas e, graças a Deus, sempre tivemos um lucro positivo. Foi aí que surgiu o caixa escolar, que era destinado para acumular verbas para as emergências prioritárias, como, por exemplo, uniforme, agasalhos e materiais para as crianças carentes. Com isso, sempre procurávamos ter uma reserva no caixa, mesmo que fosse pouca; antes de acabar o dinheiro, já fazíamos outra campanha. (MACEDO, 2016, p.50)

A precariedade de material didático nos Grupos Escolares Ituiutabanos também foi digna de nota no jornal Folha de Ituiutaba (1960, p. 1):

Em tempo algum em toda a sua existência os grupos escolares de Ituiutaba receberam qualquer parcela de material para atender às suas necessidades. Era de ver as dificuldades que enfrentavam as diretoras e professoras para proporcionar aos alunos pobres os meios indispensáveis aos seus estudos. E isso era conseguido mediante recursos das caixas escolares, provenientes de constantes campanhas financeiras promovidas junto à população, que nunca faltou com seu auxílio aos necessitados, mormente em si tratando de crianças.

Professores eram encarregados de ajudar na manutenção das escolas, por isso, não é raro encontrar menção de doação de material feita por funcionários dos Grupos Escolares, como é o caso do Grupo Escolar Coronel Carneiro que, de acordo com RAMOS (2014), registrou em documento a seguinte doação: “Auxiliares e regentes de classes doaram ao estabelecimento um Duplicador Banda mod. 10B. no 4.627, no valor de Cr\$100.000,00, destinado à impressão de provas, avisos, etc.” (DOCUMENTOS AVULSOS).

A importância da Caixa escolar também se fez presente na merenda escolar, pois durante muito tempo não havia obrigatoriedade de fornecimento de merenda pelo governo.

No Grupo Escolar Cônego Ângelo a narrativa da ex-professora Vilela¹⁰¹, em entrevista cedida a ALVES (2017), transmite a ideia de precarização da merenda: “Tudo era muito rústico e difícil, principalmente a merenda. Era uma merenda precária, por exemplo, era servido muito mingau de fubá” (VILELA, 2017, p. 102). Nessa escola também não havia local adequado para os alunos lancharem, de forma que eles lanchavam em pé.

No Grupo Escolar Alice Paes, em Uberlândia, para a depoente um, em entrevista cedida a ROCHA (2012) a merenda era sinônimo de horror, em especial quando era sopa de fubá. A depoente um narra:

¹⁰¹ Nome fictício utilizado, segundo a pesquisadora ALVES (2017), para preservar o anonimato da informante.

No Grupo Escolar Alice Paes os alunos recebiam merenda. O absurdo é que os alunos eram obrigados a comer merenda. Havia um profissional que na hora do lanche passava de mesa em mesa para observar quem estava lanchando. O pior dia era quando ofereciam sopa de fubá como lanche. Que tristeza! A maioria dos alunos não gostava. O que se via era criança fazendo careta, vomitando, chorando [...] tormento total. Como naquela época éramos obrigados a levar copo e guardanapo tive uma fabulosa ideia. Utilizava como coador o guardanapo no copo. O líquido da sopa ficava no copo, o fubá e às vezes alguma verdura permanecia no guardanapo. Disfarçadamente, ia até o banheiro despejava o caldo do copo na pia, e no vaso, eu jogava a massa do guardanapo e dava descarga. Por muito tempo eu agi dessa forma, o horário do lanche sem ter que comer aquela sopa horrível era agradável. Um dia a arte foi denunciada, colocaram um serviçal no banheiro para vigiar os alunos. Não fui descoberta, mas o sacrifício voltou (DEPOENTE UM, 2012, p. 76).

Todavia, o depoente três, também ex-aluno do Grupo Escolar Alice Paes, em entrevista cedida a ROCHA (2012) afirma que gostava do lanche, pois teve uma infância difícil. Segundo o depoente três, “tinha que levantar cedo, ajudar a montar a barraquinha da feira, levar a égua para ser arreada e após essas atividades, se dirigia à escola a pé. Já cansado, faminto e sem ânimo para assistir as aulas, mal podia esperar o horário do lanche” (2012, p. 76).

Figura 11 - Alunos e professora no refeitório do Grupo Escolar Professora Alice Paes (1966)



Fonte: Acervo da Escola Estadual Alice Paes.

O depoente quatro, ex-aluno do Grupo Escolar Alice Paes, em Uberlândia, em entrevista cedida a ROCHA (2012) revela que havia diferença de merenda entre as escolas.

Ele diz: “Eu vou ser sincero, eu avaliava a escola pelo tratamento, e pela merenda. Lá na escola Rotary tinha uma merenda tão boa, lá a gente podia tomar leite a vontade, na escola Alice Paes as coisas eram mais regradas” (2012, p. 75).

De acordo com Moysés e Collares,

Até a década de 50 inexistia qualquer proposta sistematizada de merenda nas escolas. As escolas organizavam, através de iniciativa particular de cada unidade, suas caixas escolares, que forneciam alimentação aos alunos (todos, ou apenas os carentes, de acordo com a escola). Em todas as escolas, a caixa era mantida por contribuição voluntária dos alunos que podiam contribuir e de firmas locais. A proposta das caixas era, eminentemente, de cunho assistencialista, imprimindo um significado especial, classificatório, à expressão aluno da caixa. Na década de 50, com o fim da guerra da Coréia e a supersafra americana, ocorre um excedente agrícola nos Estados Unidos, que é doado à Unicef. Parte dessa doação é destinada ao Brasil, onde é direcionada aos programas de suplementação alimentar, vinculados ao Ministério da Saúde. E neste contexto que é instituída, em 31 de março de 1955, através do Decreto no 37.106, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), mais conhecida como Merenda Escolar (MOYSÉS; COLLARES, 1995, p. 33).

Conforme a fala da ex-diretora Diniz, do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado em entrevista cedida a BEZERRA (2016), esse grupo recebeu gêneros alimentícios para a merenda através do Programa conhecido como “Aliança para o Progresso”, que se tornou o principal responsável pelo fornecimento de gêneros para a política de alimentação escolar no Brasil.

Ela nos esclarece,

Eu me lembro que, naquela época, era o presidente Kennedy, nos EUA, e ele fez um Programa denominado Aliança para o Progresso, que possuía uma parceria com os países da América Latina. De lá vinha o alimento para a escola. Recebíamos trigo quebrado, porque o trigo do quibe é bem fino, esse trigo que eles mandavam possuía uma tessitura um pouco mais grossa. Quando feito pela primeira vez na escola, ninguém, nem professores, nem funcionários, muito menos os alunos queriam comê-lo, pois achavam o gosto muito estranho. Com a intenção de fazê-los gostar desse trigo, o misturei com a carne moída que modificou o sabor e todos os alunos aderiram a este alimento e acabaram gostando muito. Nesse Programa Aliança para o Progresso, que era de origem americana, vinha trigo, manteiga, leite e um queijo muito gostoso. Tudo isso aconteceu no período de 1960 a 1971, porque o presidente Kennedy foi assassinado em 1963 (DINIZ, 2016, p. 93).

A ex-diretora Martins, do Grupo Escolar Cônego Ângelo, em entrevista cedida a ALVES (2017), diz que os alimentos que vinham dos Estados Unidos foram bem-vindos e ainda elucida,

Quase sempre a gente ficava sabendo: —Ó, tal dia vai chegar merenda Americana, mais ou menos a gente ficava sabendo. Mas às vezes esses alimentos, muitas vezes, chegavam e ficavam estocados em algum canto. Quando vinha, já vinha perdido. Acontecia, às vezes, de perder, aí não tinha como aproveitar. Mas isso não foi tão grande assim, a perda. A ajuda foi maior (MARTINS, 2017, p. 104).

Em relação a tal assunto, percebemos que as escolas citadas tinham precarização no que se refere à merenda oferecida aos alunos, mas ainda assim na fala dos entrevistados que fizeram menção à merenda há um reconhecimento da importância de oferecê-la aos alunos na tentativa de favorecer o aprendizado desses estudantes em sala de aula e de evitar a evasão escolar, já que muitas crianças não tinham o que comer em casa.

Voltando aos conhecimentos escolares, notamos maior preocupação com os saberes considerados elementares, que compreendiam as competências básicas de leitura, escrita e cálculo. Em entrevista cedida a LEPICK (2013), a alfabetizadora Fernandes revela:

[...] às vezes, a gente esquecia um pouco da matemática, porque você ficava tão assim tão preocupada com a leitura, [...] porque o menino quando está lendo aí ele desenvolve a matemática. Porque a matemática é raciocínio, mas se ele estiver lendo bem, ele vai ler um probleminha, vai entender o que ele está lendo, o que você está pedindo para ele. E, realmente quando o aluno lê bem, ele é capaz de falar para você o que ele entendeu de todo aquele problema que ele tem que resolver, se é de somar, se é de diminuir. Na primeira série só usava estas duas operações, somar e diminuir, não entrava em multiplicação, nem divisão (FERNANDES, 2013, p. 190).

Boa parte das alfabetizadoras entrevistadas nas teses e dissertações elencadas para esse estudo fizeram referência a um programa de ensino (Programa de Ensino Elementar Primário de Minas Gerais) que servia de base para seus planejamentos de aula, devendo ser seguido de forma rigorosa, pois era um direcionamento para as aulas.

Trata-se de um livro distribuído em todas as escolas de ensino primário pelo governo de Minas Gerais. O livro chamava-se Programa de Ensino Primário Elementar. Boa parte das alfabetizadoras chamava o Programa de Ensino do estado mineiro de livro Programa¹⁰².

O Programa é composto de 305 páginas divididas em: Introdução; Língua Pátria; Aritmética e Geometria; Geografia; História do Brasil; Moral e Civismo; Ciências Naturais; Higiene e Puericultura; Desenho e trabalhos Manuais; Música Escolar; e Educação Física. Cada temática era trabalhada de acordo com as séries.

Conforme o Programa de Ensino, os objetivos do ensino da leitura eram: “o enriquecimento de experiências; a formação de interesse profundo pela leitura; a formação de

¹⁰² Em geral, havia um livro Programa para cada escola e ficava na sala da direção.

hábitos, atitudes e habilidades de leitura oral e silenciosa”. Para que fosse possível alcançar tais objetivos o programa foi dividido em períodos correspondentes às fases de aprendizado da leitura, sendo estes: o período preparatório (primeira série); período inicial (primeira série); período de treino intensivo (segunda série); período de expansão de gostos e de interesses (terceira série); e período de aperfeiçoamento (quarta série) (SEE/MG, 1961, p. 11).

Na primeira parte de Língua Pátria, na seção dedicada à primeira série, em seu início, há uma parte chamada de período preparatório, que deve preparar a criança para aprender a ler.

De acordo com as alfabetizadoras entrevistadas, tanto as que trabalhavam com o método Silábico, como as que trabalhavam com o Método Global de Contos, sempre no início do ano letivo os primeiros dias de aula eram dedicados às atividades do período preparatório. Normalmente esse período preparatório durava em torno de quinze dias, porém não existia uma quantidade determinada de dias, isso variava de sala para sala, dependendo do desempenho mostrado pelas crianças.

Sobre o período preparatório, a alfabetizadora Lobato, do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro em Uberlândia, em entrevista cedida a LEPICK (2013) esclarece,

[...] após o Período Preparatório iniciava-se a aplicação do Método Global Cada aluno possuía o seu pré-livro, mas este ficava com a professora e era entregue separadamente, fase por fase, conforme o avanço do aprendizado dos alunos. Isto para despertar maior interesse nas crianças, bem como despertar expectativas e a sensação de novidade. A primeira atividade era a entrega da capa do pré-livro, que era explorada ao máximo. Ressaltávamos o nome do pré-livro, sua autora e outros detalhes. Fazíamos então a entrega solene da capa do pré-livro, envolvendo o pessoal da diretoria e outros profissionais da escola, quando possível. O pré-livro era composto de cartazes miniaturas (Fase do Conto) e de fichas referentes às Fases da Sentenciação até a Fase da Silabação, para serem trabalhados no momento oportuno. Os alunos recebiam quatro envelopes vazios – um para cada fase e um de cada vez – onde seriam guardadas as fichas após a execução das atividades por eles. A entrega era feita de acordo com a etapa executada. O material da professora era o mesmo pré- livro, em tamanho maior: em forma de cartaz na Fase do Conto, ou em forma de fichas nas demais fases. Antes da apresentação do primeiro cartaz pela professora eram trabalhadas com enorme intensidade as Leituras Suplementares. Aí então era apresentado e explorado o primeiro cartaz pela professora e entregue aos alunos o correspondente cartaz em miniatura para ser anexado ao pré-livro. Várias atividades eram executadas pelas crianças a partir do momento em que já conseguiam memorizar o conteúdo como: colorir o cartaz miniatura, cópia do cartaz, dramatização, mímica e outras atividades inspiradas na criatividade da professora. Esta técnica era aplicada na introdução dos demais cartazes (LOBATO, 2013, p. 212).

A primeira parte do livro que trata sobre a Língua Pátria apresenta, no item I – Leitura, a necessidade do alfabetizador acompanhar o desenvolvimento do aluno, percebendo suas peculiaridades e, quando possível, avançando o conteúdo. Mas quando houvesse um aluno que não compreendeu o programa ensinado, era necessário retomar o conteúdo e trabalhá-lo com mais atividades. Nesse sentido, a professora Aguiar faz questão de ressaltar que “nunca deixei um aluno para trás” (2011, p. 148).

Em relação ao ensino da leitura, a professora Lobato narra em entrevista cedida a LEPICK (2013) que: “Nós (professoras) fazíamos um vasto material, cartazes, gravuras, etc. Com esse material nós inventávamos histórias, dramatizávamos, fazíamos mímica, inventávamos mil coisas para eles (alunos) fazerem” (LOBATO, 2013, p. 107).

Lobato também explica em seu depoimento,

As leituras Suplementares contribuíam para o aprendizado e a fixação dos cartazes que compunham o pré-livro, ajudavam a enriquecer o vocabulário e aguçar a criatividade do educando e possibilitava uma leitura contínua, dando uma visão do todo, não permitindo a fragmentação no ato de ler. As leituras Suplementares eram constituídas de cartazes confeccionados por nós, alfabetizadoras. Estas leituras auxiliavam no aprendizado de cada cartaz do pré-livro em suas cinco fases. Consistiam na elaboração de histórias baseadas no conteúdo de cada cartaz.

Vou exemplificar: O conteúdo do primeiro cartaz era:

Era uma vez...

Era uma vez...

três porquinhos.

Fazíamos cartazes ilustrados assim:

Era uma vez...

Era uma vez...

três gatinhos.

ou

Era uma vez...

Era uma vez...

três ratinhos.

Quanto mais cartazes elaborados, melhor (LOBATO, 2013, p.106).

A alfabetizadora Fernandes, em entrevista cedida a LEPICK (2013) faz uma associação entre as leituras suplementares e o plano de aula:

O plano de aula tinha de ter uma boa sequência. A lição que você ia trabalhar naquele dia ou naquela semana, que às vezes você não podia mandar, tinha que trocar alguma coisa. Por isso é que tinha aquela leitura complementar, porque, por exemplo, eu ia dar uma aula hoje e eu via que os alunos não pegaram nada daquela aula, então no outro dia, às vezes, a gente repetia aquela leitura, mas no terceiro dia eu já não podia repetir aquela leitura, então por isso fazia o plano de aula. E o cabeçalho, isto daí tinha que ser feito religiosamente, era o nome da escola, cidade, a série, o nome da professora (FERNANDES, 2013, p.123).

No que tange à prática em sala de aula para favorecer o aprendizado dos alunos, a entrevistada Aguiar elucida que seguia a sequência organizada pelo Programa de Ensino de Minas Gerais e cumpria a Grade Curricular do estado, trabalhando o grau de dificuldade de forma crescente e valorizando as Histórias Infantis, as Poesias e os Momentos Cívicos.

A professora Zacarias, em entrevista cedida a LIMA (2011) afirma que usava o método global e trabalhava com os cartazes que acompanhavam as cartilhas. Nas palavras dela:

Usamos vários livros “Os Três porquinhos”, “Sarita”, experimentamos até cair no “Barquinho Amarelo”. Teve também “O livro de Lili”, que era assim “Eu sou a Lili, Eu sou a menina Lili” essa era a primeira lição. Nós colocávamos os cartazes no quadro e líamos. As crianças tinham que repetir aquilo todos os dias, para eles irem memorizando, porque era tudo repetição (ZACARIAS, 2011, p. 153).

Dessa forma, podemos afirmar que o ensino se baseava por meio de repetição e do treino com excessivas cópias de textos dos cartazes, repetidas vezes. Dessa forma, os alunos tinham que memorizar não só a leitura, mas também a escrita de cada um dos cartazes.

Zacarias ainda nos esclarece que, apesar de utilizar o método global, prescrito pelas normativas do governo, “[...] uma criança não aprendeu. Esse não aprendeu mesmo, aí nós fomos para a silabação, pro ‘BEABÁ’, aquele que ninguém fica sem, pois vai mecanizando aquilo por uns dois anos, até que acontece” (ZACARIAS, 2011, p. 152).

No ensino primário dos grupos escolares de Minas Gerais, o emprego do método global exigiu do professor o domínio de técnicas para sua correta aplicação. Dentre essas técnicas, as professoras eram orientadas a utilizarem fichas e cartazes de leitura como recursos educativos na elaboração de suas aulas e, quando não recebiam os cartazes, os confeccionavam. Havia também a necessidade de criar outros cartazes para fixação do que estava sendo ensinado, assim as salas deveriam estar sempre com muitos cartazes.

Nas palavras de Mancini, em entrevista cedida a LIMA (2011),

nós trabalhávamos demais, porque tínhamos que fazer o cartaz da cartilha e depois tínhamos que fazer um cartaz semelhante usando outras expressões para a criança começar a enriquecer aquela cartilha [...] A gente tinha que copiar as imagens de cada texto da cartilha, copiava demais. Tínhamos que colocar vários cartazes na sala (MANCINI, 2011 p. 166).

Em relação à sua prática, Zacarias afirma:

[...] trabalhávamos muito com o material que a escola oferecia que eram os cartazes, ir ao quadro negro, as fichas e normalmente fazíamos fichas

também para treinar a palavra. Eu fazia ficha de cartolina para escrever, só que as fichas que escrevíamos era de letra cursiva e eles estavam ainda na letra de imprensa. Então nós tínhamos que usar os cartazes mesmo. O quadro mesmo, usávamos muito pouco. Eles copiavam direto do cartaz e para fazer a transferência que depois falávamos assim “O Barquinho Amarelo está escrito com a letra desse jeito; então nós vamos escrever com a nossa letra” e punha direitinho e tinha que observar se colocou direito. Até uns seis meses era caderno sem pauta, porque você não tinha obrigação de escrever na linha, mas a criança organizada já escrevia quase reto. Agora tinha criança que fazia diferente, para você ver a desorganização coordenativa deles (ZACARIAS, 2011, p. 156).

Também em relação à prática em sala de aula, percebe-se que no Grupo Escolar Alvarenga Peixoto, em Canápolis – objeto de estudo da dissertação de mestrado intitulada História e memória da alfabetização em Canápolis-MG: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971, da pesquisadora Vanessa Ferreira Silva Arantes –, havia grande preocupação com a prática de leitura nas salas de alfabetização, de forma que as professoras eram orientadas a utilizarem os cartazes de leitura como recurso educativo.

Assim, a orientação geral, por parte da direção do Grupo Escolar Alvarenga Peixoto em relação às classes de alfabetização, centrava-se nas práticas de leitura,

Leitura na 1ª série – é necessário que as regentes de 1ª série tenham bastante interesse em ensinar os alunos a ler bem. Só sabendo ler é que os alunos poderão desenvolver em todas as matérias. A maior parte da aula deverá ser de leitura, bem motivada. A profa. deverá fazer cartaz todos os dias da leitura, fichas com sentenças, palavras, sílabas e treinar muito com seus alunos. [...] Depois de bem preparados para a leitura, fazer cópia do cartaz com letra bem legível (ATA, 03/03/1973, p. 116).

Sobre as fichas que as alfabetizadoras confeccionavam para trabalhar com os alunos, a entrevistada Regina Eugênia Cury Diniz, em entrevista cedida a CUNHA(2011), ressalta que “fazia fichas, cartazes, caça-palavras” (2011, p. 147).

Ainda a respeito do uso de fichas, a alfabetizadora Lobato, em entrevista cedida a LEPICK (2013), nos esclarece que as utilizava para treino da escrita: “Outra atividade era a apresentação de Fichas Relâmpago, na qual a professora usando o seu material mostrava a ficha de maneira rápida e os alunos liam a frase e depois escreviam no caderno. Também fazíamos ditado e outros” (LOBATO, 2013, p.105).

Corroborando com as narrativas sobre o uso de fichas de palavras na prática de alfabetização, a entrevistada Carvalho, professora alfabetizadora no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, em Ituiutaba, em entrevista cedida a CUNHA (2011), afirma que fazia fichas com palavras e números e quando não tinha papel adequado fazia as fichas

em papel de pão e usava pincel com tinta vermelha. Ela explica que alfabetizava também de maneira lúdica, por exemplo, com macarrão de letrinhas.

Chama atenção a narrativa dessa alfabetizadora supramencionada, pois nenhuma outra entrevistada da mesma escola reclamou de falta de recursos materiais adequados para confecção das fichas de alfabetização. Esse silêncio pode ser um indício do receio das outras professoras de denunciar o fato ou talvez, a normalização da falta de recursos na referida escola.

Chartier (2000) aponta que, para se construir uma narrativa coerente e rigorosa sobre as práticas, é necessário “fazer emergir” os silêncios, os conflitos e as culturas presentes nos discursos que orientam “o trabalho ordinário dos docentes” (CHARTIER, 2000, p. 168).

Avançando a discussão sobre as dificuldades de ordem material para os recursos adequados nas escolas, a pesquisadora GASPARG (2006) afirma em sua dissertação que no Grupo Escolar Delfim Moreira, objeto de sua pesquisa, havia precariedade de materiais de todo tipo e ressalta os poucos recursos até mesmo para a aprendizagem da leitura, da escrita e das operações elementares, consideradas indispensáveis para o desenvolvimento das habilidades exigidas pela modernidade.

Esse tema foi tratado também por outra pesquisadora, FERREIRA (2007); ela constata, em sua dissertação de mestrado por meio de uma citação do jornal Folha de Ituiutaba, que o Grupo Escolar Camilo Chaves e o Grupo Escolar Mascarenhas estavam desprovidos até mesmo dos móveis adequados para atender crianças nas suas necessidades mais elementares e indispensáveis para que desenvolvessem suas capacidades de aprendizagem. Conforme a Folha de Ituiutaba (1956, p. 3), “o material didático era arcaico e minguaado”.

Nesse contexto, o sistema educacional se mostra adequado ao modelo do desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil, no entanto, apesar dos Grupos Escolares terem sido criados para associar um ar de pomposidade ao governo republicano, com seus prédios externamente palacianos, internamente enfrentavam dificuldades constantes, como era o caso dos materiais pedagógicos inadequados para ofertar uma educação de qualidade, o que evidencia a discrepância entre as recomendações oficiais e a realidade de muitos Grupos Escolares.

Com respeito aos métodos de alfabetização, a professora alfabetizadora Carvalho e a professora Moraes, ambas alfabetizadoras no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, em Ituiutaba, apresentam práticas divergentes.

A primeira afirma em entrevista cedida a CUNHA (2011) que não trabalhou com o método global e que para planejar suas aulas tinha auxílio de professoras mais antigas da escola, pois não tinha supervisora e que somente em 1964, com a chegada de uma supervisora, passaram a se reunir conforme a necessidade. Já a professora Moraes, também em entrevista cedida a CUNHA (2011) esclarece que ela foi a primeira a utilizar o método Global na cidade e que conheceu esse método durante o curso Normal da Escola Normal da capital mineira. Nas palavras da entrevistada Moraes:

Eu fui a pioneira do método Global porque aqui em Ituiutaba ninguém conhecia, foi conhecer depois que eu trouxe de Belo Horizonte. Olha, ele era difícil porque têm crianças que não se adaptam e tem outras que têm mais facilidade, porque depende muito do interesse e da atenção do aluno, só que era tão fascinante que todos eles amavam o método e o resultado era satisfatório (MORAES, 2011, p. 93).

As duas alfabetizadoras acima citadas afirmam que as professoras que tiveram possibilidade de frequentar o curso da Escola Normal da capital mineira conseguiam trabalhar com o método global com facilidade, pois nesse curso eram preparadas para isso. Porém, as alfabetizadoras que não tiveram essa possibilidade apresentavam resistência em relação ao método, não por discordarem das normativas do governo, mas pelo fato de não o dominarem plenamente, o que causava insegurança em sua aplicação, além de descrédito na sua eficácia e, assim, sentiam-se mais confortáveis em permanecer utilizando os métodos tradicionais que já conheciam e dominavam.

Daí, então, a resistência ao método global por parte de algumas alfabetizadoras deve ser associada à insegurança em sua aplicação, pois a maioria do professorado não estava disposto a abrir mão de um saber já consolidado por meio das cartilhas que usavam com seus alunos. Foi por esse motivo que o método global não alcançou todas as escolas de ensino primário de Minas Gerais, já que grande parte do professorado não queria se “arriscar” na utilização de um método que não dominavam, podendo comprometer a eficácia da alfabetização que proporcionavam aos seus alunos usando os métodos tradicionais, com os quais estavam familiarizadas e sentiam-se seguras para utilizar.

Para adquirir segurança na aplicação do método global, algumas professoras participavam das jornadas pedagógicas, pois nessas jornadas eram ministradas aulas de demonstração sobre a aplicação desse método.

Nas palavras da alfabetizadora Fernandes, em entrevista cedida a LEPICK (2013),

Depois destas jornadas pedagógicas, nós passamos a usar o Método Global. [...] depois que a gente pegou o método, que viu que ele podia alfabetizar, foi muito bom. Mas até que a gente teve uma segurança, não foi fácil. Falo também por mim, porque eu falava, meu Deus do Céu, começar já com o todo aqui, uma frase completa (FERNANDES, 2013,p.105).

A primeira Jornada Pedagógica da região aconteceu no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro em 1967 e vieram alfabetizadoras de todas as regiões abrangidas pela Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia (DRE). Depois as alfabetizadoras, que participaram como ouvintes da Jornada, deveriam fazer papel de multiplicadoras em seus municípios.

De acordo com Lobato, em entrevista cedida a LEPICK (2013):

Primeiro teve a participação de professores altamente qualificados em um curso promovido pela SEE/MG em Belo Horizonte, onde receberam orientações didático-pedagógicas, de conteúdos que seriam repassados às treze professoras alfabetizadoras escolhidas para darem aulas demonstrativas às professoras participantes pertencentes aos municípios jurisdicionados à DRE de Uberlândia. As treze professoras escolhidas aplicavam o Método Global e eram advindas de diversas escolas da rede estadual de Uberlândia. Os participantes da Jornada Pedagógica eram distribuídos em treze salas de aula para assistirem às aulas demonstrativas ministradas pelas alfabetizadoras aos seus respectivos alunos. Depois, as alfabetizadoras dos diversos municípios da jurisdição que assistiram às aulas demonstrativas seriam elementos multiplicadores em seus municípios ou escolas. A Jornada Pedagógica contou com a participação de supervisoras da SEE que acompanhavam e orientavam os trabalhos realizados no decorrer das atividades desenvolvidas durante a Jornada Pedagógica (LOBATO, 2013, p. 6).

Figura 12 - Aula de demonstração na I Jornada Pedagógica



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Clarimundo Carneiro.

Pela observação da foto acima é possível perceber a seriedade e atenção das docentes enquanto a professora formadora explicava sobre o método global. Pela disposição das cadeiras e posicionamento da formadora do curso entende-se que ocorria ali uma aula expositiva tradicional com a utilização de cartazes.

Figura 13 - Aula de demonstração sobre a aplicação do Método Global de Contos ocorrida na I Jornada Pedagógica na Escola Estadual Clarimundo Carneiro



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Clarimundo Carneiro.

Conforme Maciel,

O governo se via diante de muita resistência. Muitos professores estavam insatisfeitos, os pais também reclamavam. Os professores reclamavam falta de preparo na formação teórico-prática para levar adiante a nova proposta para alfabetizar; de tempo para preparar os jogos pedagógicos, de material adequado, de um material didático segundo os pressupostos do método global para a aprendizagem da leitura e da escrita (MACIEL, 2000, p. 150).

Percebemos também que alguns professores até tentaram utilizar o método global, porém por falta de suporte pedagógico adequado acabavam retornando à sua prática com os métodos tradicionais. A alfabetizadora Machado, em entrevista cedida a MORAES (2008) afirma que,

[...] eu não gostei muito porque ficava assim... eu achava que os meninos aprendiam muito decorado, sabe? Os mais espertos, mais inteligentes, eles

faziam... como é que fala? Aquela ligação. E outros que tinham mais dificuldades eles ficavam... Perdidos! É... quando a gente... fulano lê aqui ele inventava, sabe? Ele começava assim... ele inventava acho que ele achava que tinha que inventar. Não estava lendo o que estava escrito no livro. Então esses eu trazia pra minha casa pra eu ensinar e ensinava a silabação. Aqui ensinava direitinho, aqui, olha meu filho, aqui é o MA que faz MA, essa MA, não é NA não, é assim, tomava a lição deles aqui em casa (MACHADO, 2008, p. 163).

Interessante perceber através das narrativas das alfabetizadoras, leigas ou formadas, como seus saberes docentes foram sendo construídos enquanto prática na realidade social em que estavam inseridas.

É importante destacar aqui a dificuldade que a maioria das jovens do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e região do Alto São Francisco enfrentavam para cursar a Escola Normal. Primeiro porque, inicialmente, a Escola Normal ficava na capital, Belo Horizonte, e a maioria das famílias não tinha condições financeiras de manter as filhas em outra cidade para estudar, além da preocupação com a reputação das jovens que, em sua maioria, moravam em repúblicas durante os anos de estudo.

Segundo porque mesmo após a criação de Escolas Normais na região, elas eram escolas particulares e a maioria das jovens não tinha como pagar. Assim, durante muito tempo, grande parte do professorado da região do Triângulo Mineiro era leigo, ou seja, sem qualificação pedagógica e que, muitas vezes, vinham de outras profissões.

Isso fica claro na entrevista da alfabetizadora Pereira, cedida a MORAES (2008),

Eu não podia pagar, é porque meu pai não podia. Nós éramos muito pobres, a gente morava de agregado nas fazendas, papai tocava aquela rocinha que quase que era a conta de comer, minha filha. Era uma situação que... Apesar da bolsa de estudos [...] tinha uniforme de gala, uniforme de... Não dava conta! A gente vestia roupa que os outros davam; os fazendeiros que davam pra gente vestir, davam para os pais que desmanchava aquilo (PEREIRA, 2008).

Além disso, questões religiosas também impediam algumas estudantes de continuarem seus estudos, como relata Santana, em entrevista a SOUZA (2010), “pena que não pude continuar estudando, só fiz o curso primário. A Escola Normal São José era das freiras e não aceitava protestantes” (SANTANA, 2010, p. 121).

Por fim, impõem-se outra dificuldade que levava muitas jovens a não continuarem os estudos, como exemplifica o caso de Lacerda, ex-aluna do Grupo Escolar de Ibiá; em entrevista cedida a SOUZA (2010),

Concluí o primário, mas meu pai não permitiu que continuasse estudando. E, com isso, fiquei apaixonada. Nosso Deus! Meu potencial foi estancado. Eu tive um tio que falava: “Clarimundo, você está deixando perder a inteligência dessa menina. Você deveria deixar ela ir para a escola”. Mas pra que mulher estudar! Tinha muito menino pra olhar, muita coisa pra fazer, então eu não podia continuar estudando (LACERDA, 2010, p. 122).

Destaca-se na narrativa acima não só a questão de gênero, mas também um fato recorrente em famílias numerosas da periodização dessa pesquisa, de forma que nem todos os filhos conseguiam estudar, pois deviam tomar conta dos irmãos mais novos.

Face ao discutido, verificamos também, em alguns casos, que mesmo concluindo o Normal, algumas moças paravam de lecionar assim que se casavam, como é o caso da alfabetizadora Andrade que afirma em entrevista cedida a SOUZA (2010) que: “Fiz o curso de normalista na Escola Normal São José durante quatro anos, um ano de acomodação e três de formação. Me formei com 18 anos. [...] Já comecei trabalhando em dois turnos. [...] Mas me casei em 1955 e parei de lecionar” (ANDRADE, 2010, p. 122).

Abrindo um parêntese na questão da escolha profissional e da preocupação das famílias com a reputação das jovens que precisavam mudar de cidade para estudar, a entrevistada Pafume, em entrevista cedida a LIMA (2011), dá um depoimento no qual diz que queria ser médica, mas a família não deixou porque só existia curso de Medicina em São Paulo e no Rio de Janeiro e que, por isso, a maioria dos médicos eram homens, já que os pais não deixavam as filhas viajarem para estudar.

A entrevistada Moraes, em entrevista cedida a CUNHA (2011), quando perguntada sobre o porquê da profissão de professora, diz que: “naquela época a mulher sempre caminhava pela área da Educação, ou você era casada ou você era professora ou as duas coisas ao mesmo tempo” (2011, p. 153). Também acrescenta a essa informação, a narrativa de Santos, diretora entrevistada pela pesquisadora LEPICK (2013): “A única coisa que mulher podia fazer era ser professora” (SANTOS, 2013, p. 70).

Até mesmo Lúcia Casasanta¹⁰³ afirmou que sua opção pelo magistério era o destino de todas as moças de sua época, quase como um destino obrigatório.

Percebe-se pelas narrativas acima que o acesso das mulheres a outras profissões era difícil e dificultado.

Entretanto, há aquelas que sempre sonharam em ser professora, como é o caso da professora Freitas, que em entrevista cedida a MARTINS (2008) diz: “Eu fiz o que eu quis. Eu podia ser outra coisa, mas não quis. Quis ser professora” (FREITAS, 2008, p. 148).

¹⁰³ Ver: Souza, Ângela Leite. Lúcia Casasanta: uma janela para a vida. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1984.

Também a entrevistada Signorelli afirmou em entrevista cedida a CUNHA (2011) que sempre sonhou em ser professora.

Retomando as práticas do Ensino Primário, além da prescrição do método global, os grupos escolares, como representantes dos ideais republicanos, deveriam manter o espírito cívico-patriótico presente em todas as atividades e rotinas escolares, de modo que as festividades na escola incluíssem momentos de exaltação patriótica.

4.3 Festividades escolares

Os desfiles, as festas cívicas e os atos comemorativos passaram a compor não só o cotidiano das escolas públicas, mas também o calendário escolar oficial.

A questão cívica era tão importante que havia nas Escolas Normais uma disciplina de canto e música, para despertar e desenvolver o civismo.

Quadro 10 - Distribuição de disciplinas do segundo ciclo do curso Normal

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

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

Souza afirma:

A escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica, que lhe era própria (1998, p. 241).

A alfabetizadora Signorelli, do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, em entrevista cedida a CUNHA (2011), destaca a Hora Cívica, quando o Hino Nacional era cantado. Essa prática se fazia presente e era repetida em todos os grupos escolares mineiros, dispostos a formar o sujeito cívico, apto a servir a religião, a pátria e o trabalho.

Consolida tal afirmação a fala do depoente um, egresso do Grupo Escolar Alice Paes, em Uberlândia, em entrevista cedida a ROCHA (2012) que afirma que:

Os momentos cívicos ocorriam com frequência. No Grupo Escolar Alice Paes nunca participei individualmente, de momentos cívicos. Sempre tive dificuldade para decorar poesias, textos, parece-me que participava dos eventos quem tinha facilidade na decoreba, resalto que eram sempre os mesmos alunos [...] (2011, p. 68).

O mesmo egresso, depoente um, do Grupo Escolar Alice Paes, em Uberlândia, em entrevista cedida a ROCHA (2012) afirma que “a diretora era muito presente nos momentos cívicos, nessa hora não podíamos quase nem respirar, momentos de muita disciplina” (2012, p. 77).

Além da diretora, o depoente um menciona, em sua narrativa, que outra instância sempre presente nas práticas escolares concretizadas no Grupo escolar Alice Paes era a Igreja Católica. Conforme sua fala: “[...] Rezava-se todos os dias antes do início das aulas, havia um crucifixo com a imagem de Cristo, não me recordo se na secretaria ou na sala da direção. Em todos os momentos cívicos havia a presença de um padre. [...]” (2011, p. 87).

Supomos aqui que o padre participava das festividades e momentos cívicos como representante da Igreja católica, já que não era nem aluno, nem professor, nem gestor do referido Grupo escolar.

A Depoente dois, egressa do grupo escolar Professora Alice Paes, em Uberlândia, em entrevista cedida a ROCHA (2012) reforça a narrativa do Depoente um, também egresso do grupo escolar Professora Alice Paes, em Uberlândia em relação à presença da Igreja Católica na referida escola. Ela afirma:

Recordo-me que havia sim relação da escola com a Igreja Católica, em especial a Igreja Bom Jesus que foi construída também mais ou menos na mesma época da escola. Não sei precisar qual a importância que a Igreja Católica exercia no espaço escolar, entretanto em todos os eventos importantes a mesma se fazia presente. (2011, p. 109)

No Grupo Escolar Cônego Ângelo, em Ituiutaba, as apresentações religiosas eram destacadas nas festividades: contavam com a participação do padre rezando a missa no início de cada confraternização.

O grupo Escolar Osório de Moraes exigia a participação de alunos e professoras nas missas da comunidade, dando ao corpo docente a responsabilidade social de representar o Grupo Escolar nas cerimônias religiosas, demonstrando à sociedade o quanto essa instituição escolar era organizada e disciplinada e se atentava também às questões religiosas.

A exigência religiosa do Grupo Escolar Osório de Moraes era tanta que tinha orientações registradas em ata, conforme é possível verificar a seguir:

Os professores deverão se atentar para: o problema da água- exigir garrafinha e copo. O canto e a assistência a Santa Missa, exigir uma caderneta para a cópia de hinos. Receber os pontos da frequência a Missa, toda segunda-feira. Uma vez que o Grupo está abençoado cumprindo o dever de Cristão, deverá ter a presença das professoras junto – Que estas professoras que frequentam a Igreja cumpram os dois deveres de cristã e de professora junto aos alunos. E nunca fiquem juntas, mas pelo menos de 3 a 3 bancos. As senhoras professoras que têm voz, digo que cantam, fiquem do lado das meninas (LIVRO DE ATAS DO GRUPO ESCOLAR OSÓRIO DE MORAIS, 1955).

Em relação aos momentos cívicos, a Depoente dois, egressa do grupo escolar Professora Alice Paes, em Uberlândia, em entrevista cedida a ROCHA (2012) esclarece que:

Sempre fui convidada para participar das comemorações, onde eu declamava poesias, pois tinha facilidade para isso. Lembro-me que quando da chegada de um piano que a escola havia ganhado eu fui a escolhida para recebê-lo das mãos do Sr. Angelino Pavã¹⁰⁴; também fui escolhida para participar do plantio de uma árvore no pátio da escola. Não tenho conhecimento de quais eram os critérios da escolha para participar das festividades cívicas, porém a mim diziam que era pelo comportamento (2012, p. 137).

Sobre as atividades cívicas, a professora Freitas em entrevista cedida a MARTINS (2009) afirma que:

O civismo é um sentimento de brasilidade [...] representa o patriotismo. [...] Os meus alunos comemoravam muito o dia 13 de maio, falavam da bondade da princesa Isabel. Ela era exaltada por eles. Eles falavam de Castro Alves, da liberdade dos escravos. Nós comemorávamos o dia 21 de abril, o dia de Tiradentes, o dia do soldado, 25 de agosto, demonstrávamos o valor do soldado, porque ele tinha defendido a Pátria. A semana da árvore e a semana da pátria, também eram comemoradas. As comemorações aconteciam no

¹⁰⁴ Comerciante e vereador, participou ativamente da vida comercial e política da cidade de Uberabinha. Também é pai de Cora Pavan de Oliveira Capparelli, pianista que dá nome ao Conservatório Estadual de Música em Uberlândia.

pátio da escola. Em junho, as comemorações giravam em torno dos festejos religiosos, tinha as quadrilhas (FREITAS, 2009, p. 143).

Figura 14 - Alunos do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, uniformizados, desfilando pelo centro da cidade de Uberlândia, provavelmente no dia 31/08, aniversário de Uberlândia



Fonte: Foto do acervo do Grupo, sem data. No verso da foto consta o nome da empresa que fez o registro fotográfico: Potyguara – Fotos e Reportagens.

Dentro de uma perspectiva disciplinadora, a valorização das festividades cívicas funcionava como controle político e ideológico, sendo que, de todas as datas comemorativas do calendário escolar, a mais significativa e mais comemorada era o Sete de Setembro.

Na escola Treze de Maio, as datas cívicas eram exaustivamente trabalhadas, como se pode deduzir pela fala do ex-aluno, identificado somente como Entrevistado 3, em entrevista cedida a VILLAS BOAS (2015): “[...] nessa época, essas datas cívicas era muito é... dava bastante ênfase nessas datas. Todas as datas: 7 de setembro... era muito falado. Tinha semana que falava só nisso, só nessas datas” (Entrevistado 3, 2015, p. 97).

Desfilar no dia 7 de setembro era um ato de lealdade à pátria. Os desfiles eram admirados pela população que aguardava com expectativa, aplaudia e comentava. Nesses desfiles havia grande destaque para a beleza dos uniformes.

Alguns diretores utilizavam o dinheiro da caixa escolar para comprar uniforme para as crianças que não podiam pagar. No entanto, essa atitude não era regra e assim muitos alunos nunca desfilaram no 7 de setembro por falta de condições financeiras.

Figura 15 - Alunos do Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva reunidos para participar de desfile cívico



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

A narrativa do ex-aluno do Grupo Escolar 13 de maio, identificado somente como Entrevistado 4, em entrevista cedida a VILLAS BOAS(2015) é explicativa sobre a questão dos desfiles cívicos:

[...] desfiles eu participei no Rotary Clube. Eram selecionados os mais adiantados, aquele que não era tímido. Na época tinha que comprar uniforme para participar dos desfiles. Daí, como a gente era pobre, meu pai não deixava, não incentivava os três a participarem, era só um (2015, p. 139).

Conforme uma ex-aluna do Grupo Escolar Cônego Ângelo, em Ituiutaba, identificada como Sônia Lima¹⁰⁵, em entrevista cedida a ALVES (2017), “a maioria dos alunos não podia desfilar por conta de não ter um tênis ou sapato adequado. Eu mesma nunca desfilei” (2017, p. 126).

Outro elemento ligado às festividades escolares foi a formatura dos alunos, considerada um momento importante no funcionamento das instituições escolares. Representavam um reconhecimento público, um estímulo para que os estudantes prosseguissem nos estudos. Além dos familiares e comunidade escolar, eram convidadas pessoas destacadas do setor público e do setor privado para participar dessas formaturas.

Figura 16 - Formatura dos Alunos da 4a Série Primária do Grupo Escolar Professora Alice Paes (1966)



Fonte: Acervo da Escola Estadual Professora Alice Paes.

É possível inferir pela foto acima que a formatura era um momento de muita alegria para os alunos, pois estavam bem vestidos e felizes com o diploma na mão.

Em conclusão, essas comemorações foram vistas como estratégias que o governo criou para ressaltar a relevância da cultura nacional, propagando valores, ideais e convicções.

¹⁰⁵ Nome fictício utilizado, segundo a pesquisadora ALVES (2017), para preservar o anonimato da informante.

4.4 Disciplina e castigos

Conforme o discurso republicano, a escola era o instrumento de civilização do povo por meio da disciplina; desta forma, para que as práticas do Ensino Primário sob a prescrição do método global tivessem êxito, era necessário que o Grupo Escolar fosse capaz de manter a rigidez disciplinar pois, sem disciplinamento, não haveria aprendizagem.

Sobre isso, a alfabetizadora Ribeiro, em entrevista cedida a COSTA (2022) revela que manter a disciplina em sala de aula era questão de orgulho para os próprios professores. Ribeiro narra que:

Minha disciplina... ah! Excelente! Excelente! Nossa... isso eu primava, pela disciplina. E não era assim... o que precisava, podia me falar. Eles não tinham medo de mim, não. Mas eram disciplinados... ah, eram. Senão, não aprende. Com bagunça, não aprende, não. Eu considero a disciplina um fator importantíssimo para aprender a ler e escrever, porque é atenção. Com bagunça, não presta atenção... um brincando com outro, não presta atenção. Não havia castigo. Só se já tinha pelejado com aquele menino, na tabuada... Aí, se ele não sabia, eu falava: depois da aula, eu vou te perguntar outra vez. Mas aí era pouquinho, sabe? Só para o aluno perceber que precisava estudar. Muito raro eu fazia isso, ficava depois da aula, um pouco. Era só isso, castigo, não! E o menino que tinha dificuldade eu trazia para minha casa para estudar com ele. Para ele acompanhar a turma, porque senão ele ficava desanimado. Então... A única repreensão era ficar depois da aula, se não soubesse a leitura ou a tabuada (RIBEIRO, 2022, p. 511).

Assim, para o bom andamento da aprendizagem escolar era essencial que os professores fossem capazes de fazer com que os alunos permanecessem disciplinados, inclusive nos momentos de fila e de oração.

No Grupo Escolar Osório de Moraes, na cidade de Coromandel,

Ao sinal de entrada já deve a professora ir cumprir o seu dever de zelar pela disciplina de sua fila. Assim que entrar os meninos as senhoras professoras sigam cada uma para suas classes. Peço recomendar o melhor fazer o habito em suas classes, que as orações do início e do fim da aula sejam feitas de pé ao lado da carteira (GRUPO ESCOLAR “OSÓRIO DE MORAIS”, 1949).

No Grupo Escolar Marcolino de Barros, a tarefa coube, principalmente, ao inspetor Honório Guimarães, que não poupava detalhes ao descrever como alunos e professores deveriam se comportar em relação à ordem e disciplina:

Em classe, nenhum aluno abandonará a sua carteira sem permissão da mestra. Para falar a ella, o aluno erguerá o signal com o braço direito, mão aberta para a direcção do tecto. Dois ou mais alumnos não poderão falar ao mesmo tempo. Durante o horario, nenhum alumno sairá da classe sem licença da professora e do grupo sem a do Director. Nas classes haverá o

silêncio indispensável, que as professoras exigirão, afim de que a ordem colabore no êxito do ensino que ministram (GRUPO ESCOLAR MARCOLINO DE BARROS, termo de visita, fev. 1921).

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e o comportamento que se espera dos alunos é o de obediência. Conforme o inspetor Honório Guimarães: “O silêncio é a alma da ordem. Violada esta regra disciplinar, tudo está perdido” (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, nov. 1921).

No tocante à questão da disciplina, vale pontuar a narrativa esclarecedora da alfabetizadora Machado, em entrevista cedida a MORAES (2008) que demonstra que a rigidez dentro da sala de aula ia além da exigência de silêncio, materializando-se no controle dos corpos, como podemos notar pelas suas palavras:

[...] eu me lembro... eu comecei alfabetizar esse Dr. Carlos Moreira. Sabe? E ele era naquele tempo era muito difícil ele era canhoto então a gente não podia deixar o menino aprender escrever com a mão canhota gente! Gente, mas ele chorava tanto! Me lembro que escorria lágrima assim... (MACHADO, 2008, p. 233).

Os indícios ora apresentados tornam possível crer que a representação de um bom professor passava pela sua capacidade de manter em seu alunado um comportamento de disciplina e silêncio em sala de aula. Tal exigência causava sentimentos adversos, a depender do aluno.

As palavras da Depoente dois, egressa do Grupo Escolar Alice Paes, em entrevista cedida a ROCHA (2012) revelam admiração por suas professoras,

Lembro-me que minhas professoras tinham conduta de mestras as quais nos passavam ensinamentos, mas também eram amigas muito próximas a cada aluno. Sempre enfatizavam que deveríamos nos dedicar aos estudos, todas as matérias, pois tudo seria muito importante para nossa formação (2012, p. 148).

Já o Depoente três, também egresso do Grupo Escolar Alice Paes, em Uberlândia, em entrevista cedida a ROCHA (2012) narra que, “Naquela época não tinha como resolver entre professor e aluno, o professor mandava e ponto” (2011, p. 102). Continua dizendo “Professor era carrasco” (2012, p. 148). É representativa sua narrativa:

Reguada, cópia, puxão de orelha, era agressão física, e não tinha conversa, tinha que respeitar o professor e ponto. Se o pai ou a mãe fosse chamado lá na escola, além de apanhar da professora ainda apanhava da família, apanhava duas vezes (risos). Tinha que respeitar não importava se você tava certo ou não, ele era a autoridade na escola, tinha que respeitar o professor (2012, p. 143).

Em outro momento da entrevista, o mesmo egresso ainda complementa que:

Eu era muito atentado. [...] no primário foi a primeira vez que tentei fugir da escola. Lembro que uma vez um colega meu [...] falou uma besteira, e falou para a professora que era eu quem tinha falado a besteira, e a professora [...] mandou a mão na minha cara. Mais uma vez o professor tentou me dar uma reguada, fui mais esperto que ele e quebrei a régua [...] (2012, p. 102).

Ainda em relação à disciplina, a Depoente um, em entrevista cedida a ROCHA (2012) reitera que: “Não havia diálogo entre professor e aluno. A escola funcionava em silêncio. Os alunos sentiam medo dos professores e não se aproximavam dos mesmos” (2012, p. 145).

O tratamento revestido pela disciplina severa e ausência de diálogo marcava o perfil educacional da maioria dos Grupos Escolares e, em alguns casos, os pais fomentavam a ação severa da escola, e agiam com a mesma severidade em casa, como nos narra o Depoente um, egresso do Grupo Escolar Alice Paes, em Uberlândia, em entrevista cedida a ROCHA (2012), “Naquela época [...] quando chamava o pai, o pai ainda falava: pode bater se precisar pode bater e chegava em casa ainda tomava outra surra [...]” (2012, p. 144).

O Grupo Escolar Alice Paes, na visão do Depoente um, não era um espaço agradável porque era o autoritarismo que marcava o perfil educacional. Pelas palavras desse depoente:

Hoje me lembro com revolta e tristeza, naquela época não me espantava com tanta punição. O aluno ficava de castigo em pé diante da turma, após o horário também ficava fazendo cópias de frases tipo: “Devo obedecer a professora” ou “Devo fazer os deveres de casa” ou “Não posso conversar na sala de aula”, o aluno era dispensado após o término do “castigo” proposto. E o que era pior: a mãe ou o pai, mais a mãe, aguardava o filho fora da sala. Pior, ainda, era que chegando em casa a surra acontecia. Outro tipo de castigo era a não participação no recreio, sem direito ao lanche (2012, p. 144).

Contudo, havia alunos com outra visão sobre a escola. Uma delas, a Depoente dois, em entrevista cedida a ROCHA (2012), afirma que:

Era a certeza de um futuro sempre melhor que o presente, pois meus pais sempre me ensinavam que a instrução era o único caminho seguro para alcançarmos uma vida melhor em todos os sentidos. A família, em especial minha mãe, sempre batalhou e lutou muito pra que eu pudesse concluir meus estudos e ter uma vida melhor, com mais instrução e cultura. Devo a oportunidade de poder ter estudado à minha mãe, ela foi a minha grande incentivadora e provedora (2012, p. 110).

É preciso registrar que algumas famílias não aceitavam que seus filhos fossem castigados, como clarifica a fala da Depoente cinco, mãe de ex-aluno do Grupo Escolar Alice Paes, em Uberlândia, em entrevista cedida a ROCHA (2012) : “Não aceitava que o professor

batesse em meus filhos, eles sabiam que precisavam respeitar os professores e as regras da escola. Eu e o pai deles sempre conversávamos sobre como deveria ser o comportamento deles, na escola e na vida” (2012, p. 148).

A narrativa da ex-aluna Lemos, do Grupo Escolar Delfim Moreira em Araxá, em entrevista cedida a GASPAR (2006) evidencia a cobrança do silêncio em sala de aula e a presença dos castigos. Ela diz que “a professora ditava, então tinha que prestar muita atenção, ficar caladinho só escrevendo. Então, o aluno que falava qualquer coisa [...] aí, ele tinha castigo” (LEMOS, 2006, p. 150).

Também no Grupo Escolar 13 de Maio havia uma cultura do castigo, conforme narra o Entrevistado quatro, ex-aluno dessa escola, em entrevista cedida a VILLAS BOAS (2015),

Ah, tinha a questão do puxão de orelha, reguada [risos], às vezes o professor pegava a sua régua e te “sentava” ela, pegava em qualquer lugar. Eu, uma vez, sofri um corte no supercílio porque o aluno do meu lado, um colega, ele era meio custoso e ele usava uma reguinha de plástico – porque pouca gente usava régua de plástico, a maioria era de madeira, minha régua era de plástico... [Então] Ela [a professora] pegou minha régua pra bater no aluno do lado, e o aluno do lado saiu fora da régua, ela pegou na carteira, quebrou, e um pedaço voou em cima do meu supercílio [risos]. Aí, ela ficou apavorada – saiu sangue, aquela coisa – e me levantou, me levou lá pra diretoria, e sempre tinha uma caixinha de curativo, e eles fizeram um curativo, e ela ficou toda preocupada comigo (ENTREVISTADO 4, 2015,p.93).

Podemos afirmar que os egressos têm representações próprias e pertinentes sobre os professores do mesmo grupo escolar, revelando que a forma com que foram tratados estava associada ao comportamento disciplinar apresentado por eles dentro da sala de aula. Esse fato é compreensível, uma vez que no meio educacional as formas punitivas eram variadas e muitas vezes permitidas, sendo o professor analisado justamente pela sua capacidade de manter a disciplina.

Introduzida pelos jesuítas e perpetuada pela escravidão, a palmatória migra para as escolas tornando-se um dos instrumentos de punição mais utilizados nas escolas do Brasil, ao longo dos anos.

Corroborando para o entendimento da disciplina presente nos Grupos Escolares, no recorte temporal desta pesquisa, a dissertação de Ferreira (2007), que traz a fala do memorialista Paiva de Ituiutaba, cidade estudada pela pesquisadora em sua dissertação.

Conforme o memorialista supracitado:

Em cima da mesa, numa extremidade, a palmatória de aroeira, de meio metro e cinco furos; [...] Na quinta-feira, sucedia o argumento, que consistia

em cada classe ficar em fila, andando de um lado para outro e o professor, de palmatória¹⁰⁶ na mão, fazendo perguntas sobre a tabuada. Se errasse, dizia: “adiante”. Quem acertava, recebia a palmatória e aplicava o bolo¹⁰⁷ no colega que errou (PAIVA, 2007, p. 103).

Na dissertação *História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931 – 1961*, a alfabetizadora Pereira, em entrevista cedida a Moraes (2008), fala sobre como utilizava a palmatória, também chamada férula, em sala de aula, segundo ela, como recurso para garantir a aprendizagem.

Pereira afirma:

Eu vou te explicar como eu usava a palmatória. Tinha cinco alunos na tabuada de 2, de somar, eu os punha tudo de carreirinha certo? E falava assim, dava uma semana: olha quem não souber a tabuada vai tomar bolo dos colegas. Vocês que escolhem, vocês que vão saber se quer apanhar ou se quer bater (PEREIRA, 2008, p. 152).

A fala de um ex-aluno, denominado apenas como WA, do Grupo Escolar Professor Ildelfonso Mascarenhas da Silva, em entrevista cedida a BADUY (2020) elucida como se dava a punição dos alunos, via palmatória,

Todos os alunos riam de nós, pois tinha um menino [...] que ele sabia tudo. E eu morria de raiva dele. Ele acertava tudo que a professora perguntava. Então, ela o punha para bater na gente. Ele ficava só esperando, com a palmatória na mão, até cuspiam nela para a dor ser maior. Eu morria de raiva dele. Mas tinha que ser assim: se errasse, apanhava. Isso [com] os meninos pequenos; [...] nos maiores a professora batia com a régua (WA, 2020, p. 120).

Mediante o exposto, podemos afirmar que a punição deveria ocorrer sempre após a falta cometida, sendo normalizada e aceita pela maioria das famílias, conforme nos narra a alfabetizadora Pereira, em entrevista cedida a MORAES (2008), em relação ao uso da palmatória:

Tinham que seguir, ninguém errava senão, o outro passava o bolo, mas na hora de dar esse bolo [...] isso aqui é uma tradição que eu tenho, e acontece que os pais estão cientes, porque quando o pai vinha matricular o aluno eu contava pra ele e aí eu perguntava: serve pro senhor assim? Porque se não servir eu não vou querer pegar esse aluno, tem muitas escolas, porque nessa época tinha escola demais na redondeza. Não! nós queremos do jeito que a senhora ensina (PEREIRA, 2008, p. 153).

Ainda sobre a palmatória, afirma Souza:

¹⁰⁶ Peça circular de madeira com 5 orifícios, formando uma cruz e provida de um cabo. Era usada para bater na palma da mão da pessoa castigada.

¹⁰⁷ Palmada da palmatória.

A palmatória e o castigo físico eram condizentes com a única forma social reconhecida de manifestação de autoridade, espelhava a brutalidade das relações de domínio da época na política, no trabalho, no exército, na família e na casa; a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, enquanto expressão do direito legítimo de comando, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias (1998, p. 86).

Porém, nem todo castigo era físico, segundo narrativa de Molinar, um ex-aluno do Grupo Escolar Brasil Uberaba em entrevista cedida a SILVA (2017): “Naquele tempo a professora que queria colocar a menina ou o menino de castigo, como dentro da sala de aula eram separados os meninos de um lado e as meninas de outro, a professora colocava o menino para sentar com a menina. Aquilo era uma vergonha” (MOLINAR, 2017, p. 166).

Em relação aos castigos físicos, a professora Freitas, em entrevista cedida a MARTINS (2009), afirma que foi orientada na Escola Normal de Uberlândia, a não dar castigos rigorosos. Conforme Freitas,

Os professores davam a matéria que era ensinada na escola primária. [...] Falavam muito que cada criança reagia de modo diferente, por isso devíamos ter muita paciência. Não devíamos dar castigos rigorosos, severos, para não afastar a criança da escola [...] (FREITAS, 2009, p. 140).

A ex-aluna Marina Silva¹⁰⁸, do Grupo Escolar Cônego Ângelo, em entrevista cedida a ALVES (2017) também se referiu a castigos em sua escola: “[...] sabe a cartilha e aquelas lições? Se não desse conta, a gente ficava na hora do recreio estudando e copiando aquela lição que a gente não aprendeu. Naquele tempo havia castigos e muita cópia de exercício”. (2017, p.114). Fica evidente pela fala dessa ex-aluna que lições não compreendidas tinham de ser revistas durante o recreio como castigo.

A rigidez não era restrita à sala de aula, conforme sinaliza Faria Filho, “o pátio, passa a ter nos grupos escolares mineiros, a função de possibilitar que meninas e meninos pudessem “realizar” o recreio no mesmo momento sem, no entanto, se misturarem” (FARIA FILHO, 2014, p. 95).

Exemplifica a fala acima a narrativa da Depoente um, ex-aluna do Grupo Escolar Alice Paes, em entrevista cedida a ROCHA (2012):

¹⁰⁸ Nome fictício utilizado, segundo a pesquisadora ALVES (2017), para preservar o anonimato da informante.

Relato um castigo ocorrido comigo: Corri atrás de um menino no pátio. Coisa de criança. Foi um escândalo. Fui levada para a sala da direção e o menino também, sempre longe um do outro. Naquele dia não participamos mais da aula. Ficamos na direção até a chegada dos nossos pais. Ouvi comentários assim: “Menina brincando com menino, que vergonha!” Quando minha mãe chegou parecia que o mundo tinha acabado. Minha mãe bronqueou muito na escola, no caminho e em casa foi aquela surra. Fui proibida de brincar com qualquer menino. Embora tenha ocorrido o fato relatado acima, eu não era uma aluna indisciplinada, estava sempre cumprindo as normas da escola. Não era tratada nem bem nem mal pelas professoras, para elas acho que eu nem existia. A direção da escola quase não aparecia e quando isso acontecia era para chamar a atenção dos alunos quanto a postura e higiene (2012, p. 77).

No Grupo Escolar Osório de Morais, em Coromandel, a diretora Olga Santos disse em entrevista cedida a DIAS (2019) que deixava todas as recomendações registradas em relação aos recreios, salientando que a responsabilidade pelo comportamento dos alunos era exclusivamente das professoras, que deveriam reger o pátio durante este período.

A regência de pátio fica assim distribuída: as professoras do lado que está saindo primeiro digo do lado par, farão a vigilância do pátio dos meninos ficando assim distribuído. Uma professora no portão para impedir que subam alunos durante o recreio. Outra na divisa do pátio bem além da cozinha. E uma terceira em baixo do cedro que temos aqui na frente proibindo que os meninos cheguem nas grades. Isto as senhoras professoras podem trocar entre as três os postos determinados. As que vão fazer regência do pátio das meninas devem ficar nos seguintes pontos. Uma debaixo do 1º cedro, cuidar para que não cheguem na grade. A segunda debaixo do 2º cedro, estendendo a sua vigilância para a cozinha e a cisterna. Nunca permitindo que um aluno entre. Esta será a última a deixar o posto, porque geralmente dado o sinal é que muitos correm, para lavar as mãos dentro do balde. A terceira ficará na divisa do pátio com os meninos e estenderá a sua vigilância até a cozinha nunca permitindo que os alunos cheguem nem na porta para importunar a cozinheira (GRUPO ESCOLAR “OSÓRIO DE MORAIS”, 1948b).

É possível constatar que, no Grupo Osório de Morais, outra prática escolar importante que buscava garantir a separação entre meninos e meninas era as aulas de recreação, pois como ainda não havia uma quadra ou um lugar específico para as atividades recreativas, o conjunto das professoras era dividido em grupos, ficando algumas responsáveis pelas meninas e outras pelos meninos.

Figura 17 - Recreação dos meninos do Grupo Escolar Osório de Moraes, 1940



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Osório de Moraes.

Figura 18 - Recreação das meninas do Grupo Escolar Osório de Moraes, 1940



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Osório de Moraes.

No que tange aos castigos físicos, alguns Grupos escolares não os permitiam, como é o caso do Grupo Escolar Minas Gerais, objeto de estudo da pesquisadora SOUZA (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962, que registrou nas atas das reuniões pedagógicas, que as professoras “não podiam lançar mão dos castigos físicos, mesmo que os

próprios pais deem plena liberdade” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 21/08/1954 a 17/03/1956).

Este mesmo grupo escolar também registrou em ata a recomendação de que as professoras deveriam fazer visitas domiciliares aos seus alunos, com o intuito de conhecer o contexto familiar dessas crianças e aproximarem-se dos pais, conforme explicitado no texto abaixo:

Professoras e pais devem se conhecer bem, para que a criança receba o tratamento que lhe é adequado. Muitas crianças são consideradas como difíceis porque trazem de casa seus problemas e estes, ignorados pela professora, agravam-se em lugar de solucionarem-se. É, pois, uma necessidade urgente e inadiável que pais e mestres entrem em entendimento. (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 27/07/1946 a 06/11/1948).

Também no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, em Uberlândia, as alfabetizadoras eram orientadas pela diretora Santos a agir com rigor para manter o controle da disciplina, porém sem recorrer a agressões físicas ou morais, e eram instruídas a falar baixo e de maneira carinhosa, para que a criança se sentisse à vontade para ouvir a professora, ou seja, as professoras deveriam ser rígidas, porém carinhosas.

Ficou registrado em Ata da referida escola a fala da diretora Santos,

Não aplicar castigos, pois, muitas vezes, uma criança indisciplinada é apenas uma criança desajustada. A criança que não possui em seu lar carinho, amor e segurança, que é maltratada, que sofre castigos amiúdo, que presencia desentendimento entre os pais, que alimenta mal, etc; vive revoltada contra tudo. Torna-se má, inquieta, derrotista, amargurada, teimosa, etc. Está sempre pronta a se vingar nos outros daquilo que sua sorte lhe negou. Portanto, qualquer castigo, na escola, será inútil, só servirá pra tornar a criança humilhada e ainda mais revoltada. Se a criança sente falta de um lar feliz, se passa necessidades, se é maltratada, deve a professora, compensar êsses males, dando-lhe afeto e compreensão na escola. Deve chamar a si a criança para que consiga o seu principal objetivo que é ensinar (LIVRO DE ATAS DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 1963, p. 1).

A mesma diretora ainda complementa que o professor deve ser respeitado pela criança sem precisar de gritos, conforme registro em ata,

A professora deverá falar baixo, ser severa, exigente, porém compreensiva, a fim de obter bons resultados. [...] Ao chamar a atenção do aluno pela terceira vez, e ele ainda se mostrar rebelde aos conselhos dados, manda-lo logo a diretoria para não prejudicar a classe. Quanto menos mandar alunos à diretoria melhor para a professora. Não tocar as mãos nos meninos, pois não são nossos filhos, e precisamos ser superiores e não igualarmos em suas fraquezas (ATAS DAS REUNIÕES, 1970, p. 72).

Porém, a Entrevistada 1, ex-aluna do Grupo Escolar Treze de Maio em Uberlândia, disse que “As professoras era tudo boazinhas, tudo tratava eu bem, tratava a sala bem; só que, se tivesse coisa errada, o castigo era rígido [...] Ela mandava ficar de joelho no milho, batia com régua”.(2015, p.94)

A dissertação, O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, MG – 1911 a 1930 traz uma prática interessante de controle da disciplina dos alunos. Para registrar e manter a ordem havia dois cartões¹⁰⁹ que serviam de controle de comportamento: o cartão azul indicando “Mau” e o branco indicando “Bom”. Ao final da aula, os alunos levavam para casa a fim de que os pais assinassem para saber como foi o comportamento da criança. Havia um limite para o número de cartões azuis e, atingido o limite, o aluno era punido.

Nota-se que os castigos corporais foram perdendo poder, pois ocorreu um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, a dor física através da palmatória foi sendo substituída por longos períodos de pé, no canto da sala, ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo na escola após o horário de aula.

Por fim, como demonstração de uma mudança de postura, o art. 327 do Regulamento do Ensino Primário baniu castigos físicos e posições humilhantes na escola, bem como a privação de refeições e recreio. As únicas punições permitidas eram as notas más, a reclusão na escola após os trabalhos escolares e o comparecimento perante o diretor e o inspetor.

4.5 Questão higienista

Em conformidade com a cultura escolar da periodização dessa pesquisa, a boa organização escolar estava diretamente ligada à ordem e disciplina, mas também à limpeza, pois além de abarcar os preceitos disciplinadores, conforme o discurso republicano, a escola também deveria se deter na questão higienista, como evidencia a fala do senhor ALMEIDA (2006), ex-aluno do Grupo Escolar Delfim Moreira, em entrevista à pesquisadora Gaspar, em sua dissertação intitulada Ecos do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908 -1931) – Araxá – MG. Ele afirma que: “É que eu, por exemplo, minha mãe não me deixava ir sujo pro Grupo. Tinha um status, uma coisa, tinha que ir limpinho, arrumadinho. [...]” (2006, p. 175).

¹⁰⁹ A disciplina estava expressa na forma de violência simbólica pelos cartões azul e branco.

A fala do depoente ALMEIDA (2006) comprova o ingresso do ideário higienista na educação com o intuito de contribuir com a higienização dos costumes, corroborando para construção de estilos de ser e estar na sociedade, naquele período.

Continuando a discussão, Mauá¹¹⁰, ex-aluno do Grupo Escolar Brasil Uberaba, em entrevista cedida a SILVA (2017), diz que: “Lembro que tínhamos que tomar banho antes de ir para aula, o sapato engraxado, o uniforme bem limpo, cabelos arrumados. E se tivesse algo errado, era cobrado”. (MAUÁ, 2017, p.173)

Conforme o inspetor Honório Guimarães do Grupo Escolar Marcolino de Barros: “o aluno comparecerá com sua roupinha de pobre, porém limpa” (TERMO DE VISITA, G. E. Marcolino de Barros, fev. 1921).

O discurso higienista promoveu nos Grupos escolares o chamado Pelotão da saúde¹¹¹, cujo objetivo se observa nas memórias da entrevistada Lemos, ex-aluna do Grupo Escolar Delfim Moreira da cidade de Araxá, em entrevista cedida a GASPAR (2006): “Eu era a chefe. Nós tínhamos um horário na semana, eu chefiando três ou quatro colegas, íamos escovar os meninos, passar pente fino, cortar unha dos meninos [...]” (LEMOS, 2006, p. 175).

No Grupo Escolar 13 de Maio, segundo um entrevistado não identificado, para compor o “pelotão da saúde”,

Eram determinados alguns alunos mais velhos que fazia a vistoria. Tinha a vistoria mesmo, olhava orelha, a unha, se tava grande, essas coisas tudo. Antigamente, na minha época, essa questão do banho não era uma questão muito frequente, tinha pessoas, mesmo os adultos, tinha gente que tomava banho uma vez por semana, só no sábado. Mas a maioria chegava em casa, passava uma água no rosto, nas mãos e dormia, nos pés. Antigamente falava lavar os pés e o rosto pra dormir. Banho mesmo era mais era no sábado. Mais aí as professoras vinham porque tinha aquela sujeira no rosto, nessas juntas. Eles chamavam de macuco. [...] eles faziam essa vistoria tudo, se tinha machucado, essas coisas. Os alunos mais velhos faziam a vistoria, eles recebiam uma certa informação de como fazer essa vistoria do professor. [...] Era constrangedor. Era muito constrangedor! [...] no dia que eles falavam que ia ter vistoria, todo mundo se preocupava em tomar um banho melhor de ter um asseio melhor. Ah, e também a vistoria era feita na roupa, se tava limpinha. Não precisava ser uma roupa de primeira qualidade, mas tinha que ter muita limpeza. Asseado (2015, p. 99).

Ainda sobre o pelotão da saúde, a Entrevistada 4, do Grupo 13 de Maio, em Uberlândia, em entrevista cedida a VILLAS BOAS (2015), explica,

¹¹¹ O Pelotão de Saúde já exercia atividades nas escolas mineiras desde os anos 1930, sendo constituído por alunos mais comportados de algumas turmas, que deveriam manter vigilância sobre o estado de limpeza do corpo e dos modos dos seus colegas. O Pelotão de Saúde tinha grande relevância na escola.

Tinha os jalequinho com os bonezinhos, cruzinha vermelha, e a gente ficava doidinha pra ir nas salas. Geralmente era a quarta série que fazia esse trabalho, era os maiores. E aí a gente achava bão, só pra ver se os meninos tavam com a unha suja, se tinha piolho. Como os alunos eram escolhidos para participar do “pelotão da saúde”? Fazia votação na sala, ou se alguém se oferecesse, era bem aberto isso aí. Porque tinha menino que não ia, que tinha vergonha. Eu não, eu era cara de pau, eu achava bom. Então, a gente tinha um caderninho com o nome de todos os alunos, aí anotava: uniforme limpo, unha cortada, cabelo limpo, aí marcava lá um “xizinho” onde o menino não tava atendendo os quesitos. Aí a professora de Ciências, junto com a direção da escola, trabalhava com esse menino, chamava a mãe, tirava nota, a gente ficava doidinha pra dedar os meninos (2015, p. 100).

Quanto à higiene dos alunos, a escola passou a ser responsabilizada pela transmissão dos valores higiênicos necessários à construção da civilidade desejada. Também os professores tinham essa função, conforme notamos na orientação de inspetores em visita ao Grupo Escolar Marcolino de Barros, na cidade de Patos de Minas, em 1921: “Em dia instituído pelo Director, os professores revistarão nas classes, o cabelo, unhas, objetos escolares dos alumnos, prelecionando sobre moral e hygiene” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921¹¹²).

No Artigo 133 do Decreto de 1906 consta que era dever do professor: “6.o Ao abrir a aula, verificar o asseio dos dentes, cabellos, orelhas, mãos e vestuário do alumno, fazendo observações e dando conselhos aos que não estiverem devidamente assejados” (MINAS GERAIS, 1906, s/p).

Segundo Mourão (1962, p. 21), a primeira atividade diária do professor era “[...] examinar a limpeza dos alunos e rezar antes de dar início aos trabalhos”. Esse exame fazia parte do hábito dos docentes, isto é, da revista diária de unhas e roupas, seguindo os princípios higienizadores e a necessidade de difundir, via escola, uma educação para a saúde.

A professora Freitas, em entrevista cedida a MARTINS (2009), reitera: “sobre a higiene, cada professora cuidava de seus alunos. Na escola tinha bastante água, pias para lavar as mãos, cada aluno levava o seu copo, alguns alunos tomavam água na mão e a gente chamava a atenção porque estavam sem copo” (2009, p. 144).

No Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, em Uberlândia havia, além do Pelotão da Saúde, a higiene bucal e o atendimento dentário. Conforme registro em Ata, havia

¹¹² FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes de. Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928), 2007.

na escola dois dentistas para dar assistência dentária aos alunos e proferir palestras sobre saúde dentária (ATA DE REUNIÃO, 12/06/1966, p. 60-61).

Figura 19 - Pelotão da saúde



Fonte: Acervo do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro. Fotografia desconhecido.S/D.

De acordo com o Depoente 4, ex-aluno do Grupo Escolar 13 de Maio, em Uberlândia, em entrevista cedida a VILLAS BOAS (2015), ele era humilhado por uma professora por causa de sujeira. Nas palavras do depoente,

Eu estudei na escola Dr. Duarte também, eu apanhava muito lá de uma professora, o nome dela era [...] Lá na escola Dr. Duarte, os professores não tratava a gente bem, às vezes a gente chegava com macuco, e o professor humilhava a gente, mas isso foi lá no Dr. Duarte, lá na escola Alice Paes, era mais difícil isso acontecer (2015, p. 100).

Conforme orientação da legislação educacional de 1968, condutas relacionadas aos hábitos de higiene eram avaliadas pelos diretores das escolas até mesmo através do boletim escolar.

Figura 20 – Boletim escolar do GE Governador Clóvis Salgado indicando a desenvoltura discente em algumas matérias, incluindo Hábitos de higiene.

Grupo Escolar "Governador Clóvis Salgado"
ITUIUTABA - MINAS

BOLETIM

Aos pais:
Se seu filho está bem, dê-lhe as parabenizações.
Se notar que ele precisa de ajuda, procure-nos e conversaremos sobre o assunto.
Queremos conhecer bem o seu filho. Esforçamo-nos para corresponder à confiança em nós depositada.
Com a cooperação e compreensão dos senhores isto é possível.
Vamos trabalhar juntos.
Queremos, com esse boletim, avaliar, não só o progresso do aluno em conhecimentos, como também em formação e desenvolvimento de hábitos, atitudes e habilidades.

USAREMOS A ESCALA DE VALORIZAÇÃO

O - Ótimo
MB - Muito Bom
B - Bom
M - Médio
N - Necessita Melhorar

NOME DO ALUNO *Gilton Donizeti Martins*
SÉRIE *4ª 11-B*
PROFESSORA *Fra Maria Gomes*
DIRETORA *Maria Miguel Any Diniz*
ANO _____ PROMOVIDO _____

MATERIAS	M E S E S									Média Anual	Dica	Média Final	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL	
	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Ago.	Set.	Out.	Nov.					
LIN- GUA- GEN														<i>Silvino de Oliveira Martins</i>
Letura		8	7		6,5		6		-					
Composição		5	5		5		5		-					
Gramática		4	4,5		5,5		5		-					
Média		5,5	4,5		5,5		5		-					
Matemática		3,5	3,5		4,5		1		-					
Estudos Sociais		3	3		3		-		-					
Ciências		-	-		2		2		-					
Moral e Cívica		0	3		3		5		-					
Religião		-	-		-		-		-					
Faltas		-	-		-		-		-					
Comportamento		6	6		7		6		-					
Média Mensal		3,5	4,7		3,4		2,3		-					<i>Observação: Falta no 1º prova final - Reprovado</i>
Cooperação														
Iniciativa														
Obediência														
Pontualidade														
Responsabilidade														
Interesse pelo Trabalho														
Hábitos de Ordem														
Hábitos de Higiene														
Hábitos de Higiene														

Fonte: Acervo do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, s. d.

Corroborando com a questão da importância higienista no interior dos Grupos escolares, observamos a presença das disciplinas Higiene e Educação Sanitária no currículo de algumas Escolas Normais atuantes no período dessa pesquisa, pois dominando conhecimentos higienistas, as professoras atuavam como disseminadoras dos preceitos higiênicos e de saúde e poderiam estimular em seus alunos mudança de hábitos e novas atitudes pela escolarização, resultando em melhores perspectivas de uma vida sadia.

Nesse sentido, alguns Grupos Escolares orientavam as professoras no tocante à higiene de seus alunos, como é o caso do Grupo Escolar Minas Gerais. Nesse grupo escolar, em ata de reunião com os docentes, eles receberam a seguinte orientação: “[...] a higiene na classe deve ser conseguida de uma maneira branda, discreta, com conselhos, determinações, não

humilhando a criança para não melindrar os pais quando dela tiverem conhecimento” (GEMG. Atas das reuniões das professoras: 15/07/1944 a 06/07/1946).

Sem embargo, os ideais higienistas que se desenvolviam na sociedade recaíram sobre as escolas, atuando diretamente sobre a infância. Segundo Jurandir Freire Costa, a concepção da criança como entidade físico-moral e da educação higiênica como instalação de hábitos que repetia-se na totalidade dos estudos médicos sobre o tema e era uma noção partilhada por todos os adeptos do higienismo. Pode-se dizer que a importância dos colégios para o movimento higiênico nasceu do déficit nacionalista dos estabelecimentos do ensino. Ao longo do século XIX, nenhum compromisso com a nação, com o país, sensibilizava os diretores dos colégios, atentos aos seus próprios interesses ou, no máximo, aos interesses privados das famílias dos alunos. Foi essa lacuna cívica que permitiu e apoiou a invasão higiênica no terreno da educação (PIEADADE FILHO, 2009, p. 5-6).

Orientações de sentido higienista também eram repassadas pelos inspetores às funcionárias que cuidavam da limpeza do prédio escolar, evidenciando a importância do asseio rigoroso do prédio e suas dependências, “A servente deve varrer sempre as varandas e os passeios, que circundam o prédio escolar, trazendo também limpo o terreno próximo onde os meninos procuram a forma. A impressão do asseio deve dominar quem entra no grupo, à primeira vez no dia” (TERMO DE VISITA, G.E. Marcolino de Barros, fev. 1921)¹¹³.

Por conseguinte, no que concerne aos professores que atuavam nos Grupos Escolares entre 1915 e 1971, é possível perceber que se apropriaram e colocaram em prática os ideais republicanos de civilizar, moralizar e higienizar, de modo a formar o sujeito cívico, respeitador das normas e colaborador da sociedade que surgia, disposto e apto a servir a religião, a pátria e o trabalho.

Todavia, conforme Faria Filho:

[...] as crianças das classes populares, e por extensão seus familiares e vizinhos, não carecem apenas de disciplina e de sentimentos de ordem e obediência ou de hábitos de higiene, elementos por demais importantes para a vida da cidade e para a integração na cultura urbano-industrial que se constituía. Eles careciam também dos conhecimentos escolares necessários e adequados que lhes possibilitassem melhor viver e orientar-se nesse novo mundo que se construía (FARIA FILHO, 2000b, p. 177).

Portanto, a instrução pública era a garantia ideológica de uma ordem harmoniosa.

¹¹³ FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes de. Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928). 2007.

4.6 Avaliação da Leitura e Escrita

A forma de avaliar os alunos era por meio de provas. No ensino primário, a promoção de um ano para outro acontecia após o aluno se submeter a diversas avaliações, devidamente previstas no calendário.

Conforme o artigo 102 do Código de Ensino Primário (CEP) mineiro, no curso primário, o aproveitamento do aluno será aferido por meio de provas mensais, prova parcial e exame, a que se atribuirão notas graduadas de 0 a 10, sendo que o mínimo exigido para aprovação, de um ano para outro, ou para a conclusão do ensino primário, era de 5 (cinco) pontos no exame final e nota mínima igual ou superior a 4 (quatro) em língua pátria, aritmética e geometria (MINAS GERAIS, 1962).

Ainda conforme o artigo 102 do CEP mineiro, havia um calendário de avaliações a ser seguido.

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

- I- Provas mensais- em março, abril, maio, agosto, setembro e outubro;
- II- Prova parcial- na segunda quinzena de junho;
- III- Exame- nos primeiros 10 (dez) dias de dezembro.

Quadro 11 - Avaliação da aprendizagem na escola primária de Minas Gerais

TIPO	PERÍODO	CARACTERÍSTICA	CÁLCULO
Provas mensais	Março, abril, maio, agosto, setembro e outubro	Exercícios, arguições, trabalhos práticos e provas escritas a que o aluno é submetido durante o mês.	A nota mensal era obtida pelo cálculo da média aritmética, somando-se as notas obtidas em cada atividade.
Prova Parcial	Segunda quinzena de junho	Contemplava todo o programa desenvolvido ao longo do primeiro semestre.	A nota da prova parcial não era calculada por disciplina, mas pela média aritmética das notas de todas as disciplinas, apuradas globalmente.
Exame Final	Primeiros dez dias de dezembro	Todo o conteúdo ministrado ao longo do ano em: língua pátria, aritmética, geometria, geografia do Brasil, história do Brasil, ciências naturais e higiene, instrução moral e cívica.	A nota do exame era obtida pelo resultado da média aritmética das notas atribuídas ao aluno em cada disciplina.
Média Anual	Era obtida por meio da soma das notas mensais com a nota da prova parcial, dividindo o total por 2 (dois).		
Nota Final	Calculada a partir do somatório da média anual e da nota do exame, dividindo-se o total por 2 (dois).		

Fonte: Minas Gerais (1962).

No meio educacional brasileiro, entre 1915 e 1971, os processos de avaliação eram muito valorizados e controlados, seja pela diretora, seja pela delegacia de ensino e até pela Secretaria de Educação Estadual, que enviava avaliações externas. Por esse motivo, as práticas avaliativas também merecem um olhar cuidadoso.

O aluno avançava através de séries. Uma vez que demonstrasse domínio do conteúdo presumido para dada série via avaliação, era promovido à série seguinte.

As representações acerca do que era ser um aluno ideal passavam pela obtenção de boas notas. Sendo assim, as avaliações eram usadas para classificar o desempenho dos estudantes, garantindo por meio de uma pontuação, a aprovação ao final do ano escolar.

Em relação às avaliações do primário, temos a narrativa esclarecedora da professora Aguiar, em entrevista cedida a LIMA (2011):

As avaliações eram chamadas de provas e aplicadas mensalmente. A professora passava a prova no quadro, o aluno a resolvia sem o seu auxílio. Após a correção, o aluno refazia as questões erradas no caderno de classe e levava o caderno de Provas para casa, para os pais assinarem. Depois de assinado, o Caderno era devolvido à Escola. A professora sempre atenta ao desenvolvimento da sala acompanhava a atividade, estimulando a leitura, corrigindo a pronúncia, a pontuação, os sinônimos e a fluência, mantendo a classe em atividades constantes. A correção feita em sala, ora era coletiva, ora trocavam-se os cadernos e cada aluno corrigia o caderno de um colega. Ninguém se sentia constrangido com essa postura e nem mesmo quando advertido pela professora. Errar fazia parte do aprender (AGUIAR, 2011, p. 148).

De acordo com a alfabetizadora Saraiva, em entrevista cedida a MORAES (2008), as avaliações eram escritas no quadro e os alunos copiavam, porque ainda não havia mimeógrafo.

Alguns alunos entrevistados relatam que ficavam apreensivos e com muito medo na hora das provas, especialmente da tabuada. Nesse sentido, podemos verificar que a tabuada era “o terror” dos alunos.

As diretoras acompanhavam e orientavam a prática das professoras, além disso, também supervisionavam as avaliações antes que as professoras pudessem aplicá-las em sala de aula.

Segundo a professora alfabetizadora Ferreira, em entrevista cedida a LEPICK (2013):

As provinhas mensais era a gente que fazia, mas mostrava para a diretora. Tinha que passar pela diretora porque se estivesse muito pesado ela diminuía e se estivesse muito fraquinha ela aumentava. E as notas das provas a gente passava para o boletim. Todo mês a gente fazia provinha e mandava as notas para as mães, e a mãe tinha de assinar. Era muito trabalho, a gente trabalhava

muito corrigindo essas provas, e ainda tinha que passar notas para esses boletins. Geralmente a gente levava tudo para casa porque na sala de aula era para trabalhar com os meninos, e a gente não podia ficar perdendo tempo ali (FERREIRA, 2013, p. 116).

Sobre as avaliações, é representativa também a fala da professora Lobato,

As avaliações mensais eram realizadas através de aplicação de provas e eram dadas notas de 0 a 10. Para as avaliações das atividades diárias, eu usava um critério diferente: colocava “V” (visto) nos exercícios de casa e nos realizados em sala de aula para os alunos que não correspondiam ao desejado, e o estimulava a melhorar para atingir o 10. Para o aluno que correspondia ao que foi solicitado eu dava a nota 10. Este também era incentivado a continuar fazendo da melhor forma possível. Porque eu acredito, que usando esse critério eu não rotulava aquele menino que não conseguiu fazer como se esperava, não o colocava em uma situação de humilhação diante do que conseguiu o 10 (dez). E com o aluno que conseguiu o dez também houve justiça, valorizando-o pelo cumprimento de tudo que foi pedido. Então para aquele que ganhou um visto eu dizia: - Olha meu filho, hoje você não ganhou dez, mas você sabe por quê? Você já percebeu que seu caderninho não está bonitinho, a sua letra é muito melhor do que essa aqui. Você vai melhorar porque eu quero te dar o dez, só que agora você não fez por merecer, mas você vai trabalhar nisto e vai ganhar o seu dez (LOBATO, 2013, p. 116).

As professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, em Uberlândia, narram que seus alunos também faziam avaliações externas que eram enviadas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais e que essas provas vinham lacradas e só podiam ser abertas no momento da aplicação, o que lhes causava preocupação, já que não sabiam o que seria cobrado. Além disso, essas provas externas, que eram as provas finais, não podiam ser aplicadas pela regente da sala.

Sobre isso, a alfabetizadora Fernandes, professora no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro, completa,

As provas vinham de Belo Horizonte, não era você que elaborava, e nós não tínhamos conhecimento do que ia cair na prova. Eu acho que não era só para a nossa cidade. As provas eram para Belo Horizonte, para todo lugar, inclusive vinha coisa que nossos alunos não conheciam porque não era da realidade deles, não era (FERNANDES, 2013, p.116).

As professoras também eram muito cobradas em relação a uma correção justa e coerente das provas, conforme exemplifica uma ata de reunião do Grupo Escolar Clarimundo Carneiro,

Correção – Cada regente corrigirá as provas de sua classe, mas, é preciso que ela seja criteriosa, justa e conscienciosa. Se houver reclamações de pais haverá então sindicância na correção da regente ficando a mesma sujeita às

consequências que advirem se for constatado o seu erro (ATAS DAS REUNIÕES, 1969, p. 54 verso ¹¹⁴).

Outra prática comum de avaliação dos alunos na primeira série do primário era o exame de leitura que, em geral, era aplicado pela diretora, no final do ano para fins de aprovação para o ano seguinte. Nesses testes de leitura, avaliava-se o aprendizado do aluno e o trabalho da alfabetizadora, conforme nos revela a professora Ferreira, em entrevista cedida a LEPICK (2013): “Era ali que mostrava que o menino já sabia ler. Era ali que mostrava o trabalho da gente, se o menino leu então você ensinou direito” (FERREIRA, 2013, p.117).

Sobre o exame de leitura, continua Ferreira,

Desciam para sala (da diretora) uns dois, três meninos e um já ia fazendo o teste. Ela (diretora) falava: leia aqui para mim. Mas como o menino já tinha dado uma ensaiadinha, ele lia direitinho. E interpretava, porque tinha que interpretar. (E eles não tinham medo de fazer este teste com a diretora?) Não tinham nada, nada. A gente falava: olha, você aprendeu a ler tão bonitinho que a diretora vai adorar ver você ler. Ela vai te dar o livrinho para você ler primeiro para você treinar e não gaguejar. Você ensaia bonitinho, ela vai te dar um tempo. Depois você mostra para ela que você sabe ler, que você aprendeu a ler, porque você é inteligente, você é bom nisso. O menino era tão incentivado, a gente incentivava tanto o menino que ele lia bonitinho. E tinha que fazer o teste de leitura para passar para a segunda série. Hoje não, hoje tem menino na quarta série que não sabe ler. A secretaria de educação fala que não pode reprovar menino, vai passando menino sem saber nada. Tem menino que vai fazer vestibular que não sabe escrever. Eu lembro que eu e a Edir falávamos que este método (global) é bom demais (FERREIRA, 2013, p.117).

Segundo Molinar, ex-aluno do Grupo Escolar Brasil Uberaba, em entrevista cedida a SILVA (2017),

Sempre tinha que estar estudando, pois havia muito ditado de frases variadas e depois a professora fazia as correções com caneta vermelha, por exemplo, se você escrevia festival com “u” ela vinha com a caneta vermelha e colocava a letra “l” por cima. Tomava leitura na frente de todo mundo, morria de vergonha (MOLINAR, 2017, p. 168).

Seguindo adiante com a discussão, Molinar fala sobre uma prática muito comum entre as professoras para avaliar se os alunos estavam estudando e aprendendo. Ele narra:

Havia uma batalha de tabuada e a sala era dividida em um grupo de meninos e meninas, com isso um ia perguntando para o outro grupo sobre a conjugação de verbo e ao mesmo tempo a professora fazia a avaliação para ver como estava o aluno. Com isso, o aluno devia sempre estar estudando

¹¹⁴ Ver LEPICK, 2013, p.116.

porque a professora não avisava quando seriam essas batalhas de verbo. Era surpresa (MOLINAR, 2016, p. 164).

De acordo com as professoras do Grupo Escolar Brasil Uberaba, aconteciam provas mensais, que eram aplicadas por elas, e as chamadas provas semestrais, que eram dadas pela diretora.

Confirma essa alegação, as narrativas de duas ex-alunas do referido Grupo: Mariano e Moisés. Mariano esclarece em entrevista a SILVA (2017) que: “No final de cada mês fazíamos prova, mas do dia a dia avaliava os alunos com nota. Teve uma época que os alunos tinham que desenvolver redação, todos os dias” (2017, p. 104). Moisés completa: “Tinha provas, ditado e redação. Havia uma avaliação de fim de semana e anotava tudo e somava com as provas” (2017, p. 104).

Conforme o CEP mineiro, o cálculo da nota mensal era obtido pelo cálculo da média aritmética, somando-se as notas obtidas em cada atividade a que o aluno era submetido. Já a nota da prova parcial era calculada pela média aritmética das notas de todas as disciplinas de forma global, ou seja, não era calculada por disciplina. A nota do exame final era obtida pelo resultado da média aritmética das notas atribuídas ao aluno em cada disciplina. Por fim, a média anual era obtida por meio da soma das notas mensais com a nota da prova parcial e dividindo o total por 2, ao passo que a nota final era calculada a partir do somatório da média anual e da nota do exame, dividindo-se o total por 2 (MINAS GERAIS, 1962).

Faz-se necessário, por fim, registrar que não somente os alunos eram alvos de avaliação, pois também as professoras sofriam pressões. Assim, recebiam constantes visitas dos inspetores e diretores nas salas de aula, com o intuito de fiscalização do seu trabalho, o que sugere que suas práticas estavam sob vigilância.

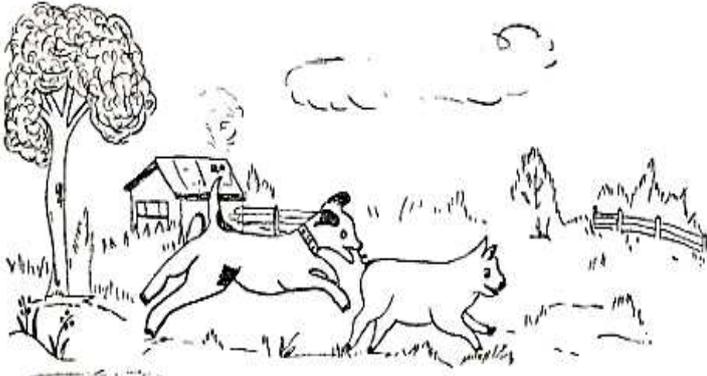
A professora Faria do Grupo Escolar Padre Mário Forestan afirma, em entrevista cedida a OLIVEIRA (2018), que:

A diretora observava a disciplina, ela achava que o importante era só disciplina. Se os meninos estavam caladinhos, a professora é ótima, não importa o que eles estão fazendo. Agora, se os meninos eram bagunceiros, essa professora era péssima, não tinha domínio de sala. Então, a professora era avaliada só pela disciplina, mas não pelo conteúdo, pelo que foi dado (FARIA, 2018, p.94).

Faria completa: “Depois de certo tempo, a professora era considerada boa pelas notas dos meninos, porque tinha uma prova no final do ano. Se os meninos se saíam bem, a professora era boa; se os meninos se saíam mal, a professora era péssima”. Contudo, Faria não achava justa essa forma de avaliar as professoras porque, segundo ela,

[...] os meninos eram selecionados por desenvolvimento mental, então os ruins e os que tinham dificuldade, ficavam numa sala só; os que eram bons ficavam tudo numa sala só, as salas eram homogêneas, os alunos eram separados de acordo com a sua capacidade. O que acontecia? A professora que estava com os meninos bons, era uma ótima professora; a professora que pegava os meninos com dificuldade era uma péssima professora, mas porque ela não conseguia melhorar os meninos. Eu acho que foi muito bom quando começaram a misturar os meninos, adiantados e atrasados numa mesma sala, porque um aluno aprende com o outro [...] (2018, p. 145).

Figura 21 - Digitalização de parte de uma prova utilizada em 1962 para avaliação final dos alunos de primeira série

<p>AGRUPAMENTO DE INSPETORIAS SECCIONAIS DE _____ - 1962</p> <p>PRÓVA FINAL DE LINGUA PÁTRIA -- 1.ª Série</p> <p>Aluno - _____</p> <p>Professora - _____</p> <p>Grupo Escolar - _____</p>	
	
<p>Este é o Rabicó.</p> <p>Rabicó é o porquinho de Marizinha.</p> <p>Rabicó é teimoso, teimoso...</p> <p>Sabem o que o porquinho fez?</p> <p>Ele saiu do chiqueiro.</p> <p>Furou um buraco no muro e fugiu do quintal.</p> <p>Rabicó entrou no galinheiro.</p> <p>As galinhas ficaram assustadas: cló, cló, cló...</p> <p>O gatinho correu: miau, miau, miau...</p> <p>Veio o esborro e mordeu o rabo de Rabicó.</p> <p>Rabicó voltou correndo, correndo...</p> <p>Rabicó agora não foge mais.</p>	
1	<p>Quem era Rabicó?</p> <p>Um coelhinho</p> <p>O gatinho de Marizinha</p> <p>Um porquinho teimoso</p> <p>O patinho fujão</p>

Fonte: Acervo pessoal da professora alfabetizadora Silva, entrevistada pela pesquisadora Lepick.

5 DESCOBERTAS E DESAFIOS DA PESQUISA

Concluir nunca foi tarefa fácil, porém foi necessário colocar um ponto final, por conta dos prazos acadêmicos. Desejava estudar mais, conhecer mais, ler mais, pois a área escolhida merecia um cuidado acadêmico maior do que as possibilidades reais que tínhamos de saúde e de tempo. O tempo sempre foi nosso inimigo, pois trabalhar e estudar nunca foi fácil, mas necessário, pois precisamos de alforria.

Assim, esse trabalho visou produzir conhecimentos no âmbito da História da Educação, cujo foco foram “Histórias Singulares de Alfabetizadoras Mineiras no período de 1915 a 1971”, especialmente compreender a importância das narrativas para a história da Educação, como também sobre as práticas de Leitura e Escrita vivenciadas nos Grupos Escolares do interior de Minas Gerais.

Nessa pesquisa, nos deparamos com um grande desafio inicial, pois ao realizar o aprofundamento do Estado do Conhecimento sobre a temática pesquisada descobrimos que grande parte das teses e dissertações utilizadas na construção do corpus do texto não trazia anexadas ao trabalho as entrevistas realizadas com as alfabetizadoras, sujeitos históricos envolvidos no processo da alfabetização que eu pretendia investigar. Analisar na íntegra as entrevistas era essencial para o estudo que pretendia realizar.

Diante do desafio apresentado, foi preciso realizar uma readequação da metodologia. Dessa forma, passamos a analisar teses e dissertações que abordavam a temática pesquisada, independentemente da metodologia utilizada.

Em seguida, outro desafio também se fez presente. Desta vez, relacionado com a localidade a ser pesquisada. De início, a intenção era analisar a região do Triângulo Mineiro, no entanto, devido a relevantes dissertações de cidades do Alto Paranaíba e de uma tese muito significativa da Zona do Alto São Francisco, foi necessário ampliar a região investigada, com o intuito de enriquecer o conhecimento produzido nesse estudo.

Com a readequação da metodologia e a ampliação das regiões, foi necessário refinar o olhar na busca por indícios que possibilitassem desvelar os modos de fazer a leitura e a escrita nas delimitações de tempo e espaço propostas neste trabalho.

Os indícios encontrados e as singularidades que se inter cruzaram nos deram suporte para adentrar ao campo de pesquisa e recordar um tempo passado, tomando alguns apontamentos possíveis.

Diante da urgência da modernização do Brasil, baseada na lógica republicana de ordem e progresso, a educação desponta como elemento fundamental de transformação da

sociedade, sendo o domínio da leitura e da escrita um indicador importante do nível de desenvolvimento do país.

Assim sendo, entra em curso um amplo projeto civilizador, via escola pública, para educar as massas e formar integralmente o cidadão republicano adequado aos tempos modernos. Nesse sentido, era necessária uma reconstrução educacional por meio de um tipo de escola institucionalizada que consolidasse e atendesse aos ideais da República.

Foi nesse cenário que culmina a criação dos Grupos Escolares, tornando essa instituição um símbolo da instauração de uma nova ordem e evidenciando a crença no poder redentor e civilizador da educação.

Em Minas Gerais, considerado um dos estados expoentes na educação nacional, esse modelo de renovação de ensino foi institucionalizado pela reforma João Pinheiro, decretada e regulamentada em 1906.

Nas regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Alto São Francisco, região esta a oeste do estado de Minas Gerais, tal projeto civilizador chegou com a criação e instalação do Grupo Escolar da cidade do Prata, ocorrida em 18/09/1908, sendo seguido pela criação dos Grupos Escolares de Araguari, Ituiutaba, Uberaba, Araxá e Uberlândia.

Em termos regionais, nossa cidade, denominada anteriormente de Uberabinha, atualmente de Uberlândia, somente em 1915, um dos marcos temporais da presente pesquisa, começou a funcionar o primeiro Grupo Escolar, denominado Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, colocando nossa cidade no caminho e no ritmo modernizador da época, demonstrando que os Grupos Escolares foram difundidos de forma gradativa para o interior do estado.

Os grupos escolares foram responsáveis durante anos a fio pelo ensino das primeiras letras, chamado de ensino primário, ocorrendo a difusão e a adesão oficial aos métodos analíticos em consonância com o ideário escolanovista, que destacava o Método Global como ideal para o processo de alfabetização.

A partir da década de 1920, com o movimento da Escola Nova, o Brasil viveu um momento de disputa entre os métodos de orientação sintética e os métodos de orientação analítica; nesta época, despontou em Minas Gerais o nome de Lúcia Casasanta como a principal divulgadora e defensora do Método Global para a aprendizagem da leitura no país. Muito embora sua rede de relações tenha sido essencial para seu papel de destaque, não se pode negar que ela foi uma das mais respeitadas educadoras do Brasil, tendo sido professora de Metodologia da Língua Pátria na renomada Escola Normal de Belo Horizonte.

Lúcia Casasanta incentivava suas alunas normalistas a criarem materiais de alfabetização, inclusive por meio de concursos, e assim surge O Livro de Lili, criação de sua aluna Anita Fonseca que foi amplamente utilizado nas escolas brasileiras, bem como a coleção As mais belas histórias, criada pela própria professora Lúcia Casasanta.

Além dos pré-livros, que tinham a incumbência de divulgar e praticar o método global nas escolas primárias, destaca-se a utilização de cartazes e fichas nesse processo de alfabetização.

No entanto, apesar de sua importância, os Grupos Escolares foram uma política educacional de privilegiamento das cidades em detrimento da zona rural, onde se encontrava a maioria da massa popular que precisava ser alfabetizada e, por isso, não bastaram para sanar o analfabetismo do país. No campo persistiam as escolas isoladas, tidas como um mal necessário.

O método global foi defendido como o mais adequado para promover melhorias no ensino primário, respondendo às novas demandas de leitura necessárias para o processo de urbanização e industrialização do país.

No estado de Minas Gerais havia determinações oficiais para o uso do método global desde a Reforma do ensino, em 1906, até a década de 70, quando ocorreu o enfraquecimento desse contexto pedagógico.

Porém, apesar do processo de alfabetização desse período seguir as normas propostas pelo PEPEMG, que prescrevia o método global como mais adequado, muitos(as) professores(as) alfabetizadores(as) permaneceram utilizando em sua prática, especialmente com aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades, os modelos tradicionais de ensino da leitura; já outros(as) mesclavam os métodos tradicionais com os princípios do método global, em uma espécie de hibridismo metodológico.

As narrativas revelam que a utilização do método global exigiu das alfabetizadoras o domínio de técnicas para sua correta aplicação; no entanto, grande parte delas demonstrava insegurança na sua utilização e, conseqüentemente, resistência ao método, não por discordarem das normativas do governo, mas pelo fato de não o dominarem plenamente; por isso, persistiram em suas práticas com os métodos tradicionais, fato esse que fez com que o método global não alcançasse todas as escolas de ensino primário de Minas Gerais.

Por meio das narrativas presentes no estado do conhecimento dessa pesquisa foi possível descobrir que, na República, os Grupos Escolares visavam a formação de uma nação próspera e uma sociedade moderna e letrada. Desta forma, importaram-se em desenvolver em seus alunos virtudes morais e sentimentos cívicos, com o intuito de disciplinarização da

criança, destacando a questão higienista, representativa do vínculo entre instrução pública e a saúde de maneira geral, e também com destaque para as festividades escolares, especialmente ligadas aos deveres cívicos e cultos à nação brasileira.

As narrativas das alfabetizadoras trouxeram à tona suas histórias, memórias e representações que, ao se entrecruzarem, revelaram as marcas que uma realidade vivida e experimentada deixou nessas mulheres.

Entre elas foi possível entender que grande parte das alfabetizadoras do período estudado pela presente pesquisa escolheu essa carreira porque, dentro dos valores da época, era a profissão socialmente aceita para as mulheres, especialmente por ser considerada um universo culturalmente feminino, ocasionando a feminização do magistério, devido, em certa parte, a uma perspectiva maternalista da educação aliada a baixos salários.

Outrossim, descobrimos que as alfabetizadoras que conseguiram frequentar as Escolas Normais mais conceituadas tornaram-se referência em suas escolas, principalmente na divulgação do método global. Aqui é preciso registrar que a maioria das alfabetizadoras mineiras, na periodização dessa pesquisa, não tinham condições de frequentar instituições de renome, seja por questões de gênero, financeiras e até morais. Questões de gênero porque a maioria das mulheres era enredada em obrigações domésticas que as afastavam das salas de aula; questões morais porque as estudantes que mudavam de cidade para estudar eram muitas vezes “mal vistas” por estarem longe da vigilância familiar; e, por fim, questões financeiras porque grande parte das estudantes pertencia a famílias pobres. Assim, conseguir frequentar uma Escola Normal não era tarefa fácil, ao contrário, era uma tarefa difícil e dificultada.

Dito isto, descobrimos via as narrativas que, apesar das normativas favoráveis ao método global, nos Grupos Escolares de Minas Gerais coexistiu mais de um método de alfabetização; melhor dizendo, os métodos analíticos sempre conviveram com os sintéticos.

Também descobrimos com o auxílio das narrativas das alfabetizadoras a falta de material didático adequado na maioria dos Grupos Escolares mineiros e a sobrecarga de trabalho, sobretudo em relação à confecção de cartazes, um dos principais instrumentos para alfabetização pelo método global.

A sobrecarga de trabalho era acentuada pelo fato de muitas alfabetizadoras levarem seus alunos com mais dificuldade na leitura e escrita para terem aulas de reforço gratuitas em suas casas, mesmo que essa prática não fizesse parte das exigências escolares.

Constatamos nas teses estudadas que nesse período castigos físicos, materializados especialmente pela palmatória, foram amplamente utilizados e só foram condenados a partir da chegada ao Brasil da concepção escolanovista.

Ademais, muito interessante foi verificar a inexistência¹¹⁵ de políticas públicas relacionadas à merenda escolar, mesmo sendo uma condição importante para assegurar a permanência na escola dos alunos das camadas menos favorecidas.

No decorrer da pesquisa nos deparamos com dissertações e teses utilizando a História Oral ora como método, ora como técnica. A História Oral como técnica realiza entrevistas, não havendo necessidade de colocar nome nem sobrenome dos sujeitos entrevistados, além de não precisar anexar a transcrição das entrevistas realizadas. Já a História Oral como método precisa identificar os sujeitos entrevistados com nome e sobrenome, anexando obrigatoriamente as transcrições das entrevistas, conferindo assim à oralidade uma materialidade documental que vale como fonte oral.

Dessa forma, neste estudo há dois tipos de narrativas, uma que identifica as alfabetizadoras pelo nome próprio e sobrenome e outra que não nomeia os narradores, tratando-os pela alcunha de depoente, egresso, entrevistado ou ainda através de nomes fictícios ou somente pelas letras iniciais de seus nomes.

Estabelecidas essas diferenças, entendemos nesse estudo que as alfabetizadoras que aturam nos Grupos Escolares do interior de Minas Gerais, em especial das regiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e Alto São Francisco, são fontes orais de extrema importância para a História da Educação e da alfabetização, pois ao narrar suas memórias sobre a alfabetização, o fazem com a propriedade de quem vivenciou os momentos que precisamos compreender.

Dessa forma, optamos em valorizar suas narrativas, colocando-as da mesma forma que citamos as fontes bibliográficas e documentais, por toda a pesquisa, elevando as alfabetizadoras ao status de autoras que, como tal, tornam-se, a partir desse trabalho, possíveis referências bibliográficas para estudos futuros.

A possibilidade inédita de serem referenciadas juntamente com nomes renomados da área da alfabetização evidencia a importância da História Oral como método na mudança de paradigmas e sua relevância para a História da Educação brasileira.

Acreditamos que os objetivos dessa pesquisa foram atingidos e esperamos que os resultados apresentados possam contribuir para o registro e estudo da história da alfabetização mineira.

As pesquisas sobre essa temática têm despertado interesse entre os historiadores da Educação, ocupando espaços importantes no campo educacional, legitimadas pelos aportes da

¹¹⁵ Somente em 1955 foi criada a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE).

História Cultural; por isso, mesmo concluindo, não temos a intenção de esgotar a temática e nem as possibilidades de análise. Ao contrário, ao fim deste trabalho entendemos que foi possível revelar novos campos de investigação, abrindo oportunidades de estudo para outros pesquisadores.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Raphael Lorenzeto de. **Mapa das mesorregiões de Minas Gerais**. 2006. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MinasGerais_Mesorregions.svg?uselang=pt-br#file. Acesso em: 24 maio 2023.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALVES, Suzele Sany Lacerda. **O Grupo Escolar José Emílio de Aguiar: um capítulo da história da educação primária de Coromandel-MG (1961-1971)**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.
- 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.
- ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro. **Dicionário bibliográfico de Minas Gerais – período republicano: 1889-1991**, p. 34.
- ANOS DOURADOS. **Imagens escola**: livro de Lili. [S.l.], 8 ago. 2012. Disponível em: <http://www.anosdourados.blog.br/2012/08/imagens-escola-livro-de-lili.html>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, Vanessa Ferreira Silva. **História e Memória da Alfabetização em Canápolis-MG: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba-UNIUBE, Uberaba, 2013.
- ARAÚJO, J. C. S. Os Grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.
- ARAÚJO, J. C. S. Os grupos escolares em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro (1906). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. **Anais**. Uberlândia: EDUFU, 2006b. v. 1. p. 213-225.
- ARAÚJO, J. C. S. Grupos escolares e região: concretizações e obstáculos à política educacional mineira na Primeira República. In: **35a. Reunião Anual da ANPEd**, 2012, Porto de Galinhas, PE. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012.
- ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, S. T. de. A Escola Primária em Minas Gerais e no Triângulo Mineiro (1891-1930). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SOUZA, Sauloéber Tárσιο de. **Grupos Escolares na modernidade mineira: Triângulo e Alto Paranaíba**. Campinas: Alínea, 2012.

ARAÚJO, J. C. S.; RIBEIRO, B. de O. L.; SOUZA, S. T. de. (org.) **Grupos Escolares na Modernidade Mineira: Triângulo e Alto Paranaíba**. Campinas: Alínea, 2012.

ARAÚJO, Marta. Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946 - Lei Orgânica do Ensino Primário. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 34, n. 20, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3951>. Acesso em: 7 mar. 2023.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: a transmissão da cultura**. Tomo terceiro. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BADUY, Marina. **Grupo Escolar Prof. Ildelfonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

BAHIENSE, P. N. (2014). “**Não basta fornecer o mestre**”: o funcionamento das caixas escolares em Belo Horizonte (1911-1918). *Interfaces Científicas - Educação*, 2(3), 49–58. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v2n3p49-58>.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2ª ed. v.16. São Paulo: Cortez, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Obras escolhidas**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 197-232.

BEZERRA, Luciene Teresinha de Souza. **Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.81>.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Educação na Constituição de 1946. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 191-199.

BOMENY, Helena. Educação e Brasil na Primeira República. In: MOURA, Alda; GOMES, Ângela de Castro (org.). **A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 319-320.

BOMENY, Helena. Reformas Educacionais. In: ABREU, Alzira Alves (org.). **Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República: 1889 - 1930**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2015, v. 1, p. 7559-7571.

BOTH, Sérgio José. **República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930)**. 2013. 222 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BRASIL. **Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890**. Approva o regulameto da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 7 mar. 2023.

<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i114.5520>

BRASIL. **Constituição (1934)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 16 de julho de 1934.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 6.758 de 1 de janeiro de 1925**. Aprova os programas do ensino primário.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Brasília: 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 24 de janeiro de 1967**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961 Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição de 1946**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1946a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto – Lei n.8.529 – de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasil, 1946b. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 1 (EC 01/1969)**. Brasília, DF, 1969.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALICCHIO, Vera. **Atos Institucionais**. FGV-CPDC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>. Acesso em: 23 maio 2022.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONCALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 20, n. 49, p. 255-271, maio 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000200255&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2022. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/60386>

CARVALHO, Carlos Henrique de. **República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães**. Uberabinha- Minas Gerais 1905-1922. Uberlândia: Edufu, 2004.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. **A configuração do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no contexto republicano** (Uberabinha- MG, 1911-1929). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

CARVALHO, L. B. O. B.; CARVALHO, C. H. **O lugar da Educação - na modernidade luso-brasileira no final do século XIX e início do XX**. Campinas: Alínea, 2012.

CARVALHO, L. B. O. B. de. Reformas educacionais em Minas Gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, 2021, p. 219-237. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3776/3192>. Acesso em: 25 abr. 2022. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i46.8640082>

CASASANTA, Lúcia Monteiro. **As mais belas histórias**. Belo Horizonte: Brasil, 1969.

CERTEAU, M. **Teoria e método no estudo no estudo das práticas cotidianas**. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (Org.). Cotidiano, Cultura popular e Planejamento urbano (Anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3-19.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Portugal: DIFEL-Difusão, 1990.

CHARTIER, Roger. **A História hoje: dúvidas, desafios, propostas**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994, p. 97-113.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos**. Trad. Maria Helena Camara Bastos. Revista História da Educação, (UFRGS), Porto Alegre, RS, v. 5, n. 10, p. 141-154, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30528/pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

COHN, Maria Aparecida Figueiredo. A instrução pública para trabalhadores: o Grupo Escolar Estevam de Oliveira de Juiz de Fora-MG. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2007.

CORDEIRO, A. G. S.; STAMATTO, M. I. S. A regulamentação do ensino na Primeira República. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 7, p. 1-36, 2018.
<https://doi.org/10.17648/rsd-v7i1.92>

COSTA, Júlio Resende. **Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2022.
<https://doi.org/10.48021/978-65-270-0851-4>

CUNHA, Tânia Rezende Silvestre. **História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – 1957-1971**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>

DIAS, Maria Juliana. **História Do Grupo Escolar Osório De Moraes: sujeitos e práticas escolares (1932-1971)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

É DA SUA ÉPOCA? **1980** - Cartilha Caminho Suave - Branca Alves de Lima. [S.l.], 8 maio 2012. Disponível em: <http://edasuaepoca.blogspot.com/2012/05/1980-cartilha-caminho-suave-branca.html>. Acesso em: 05 ago. 2023.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira republica**. Passo Fundo: UPF, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. (org). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-376-9>

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

FARIA FILHO; Luciano Mendes de; VAGO Tarcísio Mauro. **A Reforma João Pinheiro e modernidade pedagógica**. In: MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais 2000. p. 37.

FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes de. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano**: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

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) – Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

FERREIRA, Norma S. A. Pesquisa em leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002. Acesso em: 5 mai. 2023.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FOLHA DE ITUIUTABA. Abundância de material para os grupos escolares locais. Ituiutaba, MG, 27 de agosto de 1960, ano XIX, n. 1.089.

FONSECA, Anita. **O livro de Lili**. São Paulo: Brasil, s.d., 19ª e 25ª ed.

FONSECA, Anita. **O livro de Lili, Manual da professora**. 2ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1942. p. 17.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel (org). **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **MÉTODOS E METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO**. Glossário Ceale. Belo Horizonte: UFMG, 2022.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA. **Conjunto de cartazes: História dos 3 porquinhos**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://fccultura.org/museu/index.php/acervo/pinacoteca/1102-conjunto-de-cartazes-historia-dos-3-porquinhos>. Acesso em: 02 ago. 2023.

FURG. PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. **Pesquisa**: uso de operadores booleanos e caracteres especiais. 2022. Disponível em https://biblioteca.furg.br/images/TuT_PPCPesq__uso__ope__booleanos.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro. **Ecossistema do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908-1931) – Araxá – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Uberlândia, 2006.

GATTI, Gisele Cristina do Vale. **Tempo de cidade, lugar de cidade, lugar de escola: dimensões do ensino secundário no Ginásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 143-179.

GINZBURG, C. Representação: palavra, a ideia, a coisa. In: GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001, p. 85-103.

GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2023, s/p. em: 20 dez.2022.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. 2004. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. 2000. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2000.

GRUPO ESCOLAR “ALVARENGA PEIXOTO”. **Ata da reunião realizada no dia 03 de março**. Canápolis, 1973.

GRUPO ESCOLAR “MARCOLINO DE BARROS”. **Termo de visita realizada em fevereiro de 1921**. Patos de Minas.

GRUPO ESCOLAR “OSÓRIO DE MORAIS”. **Ata da reunião realizada no dia 15 de maio**. Villa de Coromandel, 1955.

GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. **Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. 1. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan.-jun. 2001.

KRAMER, S. **Alfabetização, dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

KRAMER, Sônia; JOBIM E SOUZA, Solange (org.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 2003. 159 p.

LE GOFF, Jaques. Memória - história. Trad. Bernardo Leitão e Irene Ferreira. **Enciclopédia Einaud**, v. 1. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

LE GOFF, Jacques. **São Luís Biografia**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LEPICK, Vanessa. **Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

LIMA, Branca Alves de. **Caminho suave: alfabetização pela imagem**. 132ª edição, 2015.

LIMA, Michelle Castro. **História de alfabetizadoras uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus - 1955 a 1971**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Uberlândia, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 255 -266.

LOURENÇO, Luís Augusto Bustamante. **O Triângulo Mineiro, do Império à República: o extremo oeste de Minas Gerais na transição para a ordem capitalista (segunda metade do século XIX)**. Uberlândia: EDUFU, 2010.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-247-2>

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**, Pelotas, n. 11, p. 147-168, abr. 2002.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casassanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização e métodos ou métodos de alfabetização. In: Guia da Alfabetização nº 2. **Escrita e Leitura como tornar o ensino significativo**. São Paulo, SP: Editora Segmento, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Rosa Maria de Sousa. **Ser professora na República**: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

MASCARENHAS, C. Direito à educação, federalismo e financiamento nas constituições brasileiras: o passado, o presente e o futuro. **Revista Eletrônica da PGE-RJ**, [s. l.], v. 4, n. 1, 2021. DOI: 10.46818/pge.v4i1.222. Disponível em: <https://revistaeletronica.pge.rj.gov.br/index.php/pge/article/view/222>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MEGID, Jorge Neto. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo, 2002

MEIHY, José Carlos. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (orgs.). **Reformas Educacionais** – As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas: Autores Associados, 2011.

MINAS GERAIS. **Lei n. 41, de 8 de agosto de 1892**. Dá nova organização a instrução pública do Estado de Minas Gerais. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1892. Disponível em: <http://dspace.almg.gov.br/xmlui/handle/11037/4716>. Acesso em: 7 nov. 2013.

MINAS GERAIS. **Lei nº 439, de 1906**. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal superior do estado e dá outras providências. Minas Gerais, set. 1906.

MINAS GERAIS, Secretaria do Interior. **Relatório do Secretário do Interior Manuel Tomaz de Carvalho Brito ao presidente do Estado**. 1907. (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. **Decreto nº 6.758, de 01 de janeiro de 1925**. Programa do Ensino Primário de 1925. Minas Gerais, 1925.

MINAS GERAIS. **Decreto n 8. 094, de 1927 – 22 dez. 1927**. Aprova o Programma do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Official, 1928. v. III.

MINAS GERAIS, Secretaria de Educação do Estado de. **Programa Ensino Primário Elementar**. 3ª ed. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1961.

MINAS GERAIS. **Lei nº 2610, de 8 de janeiro de 1962**. Contém o Código do Ensino Primário. Belo Horizonte, MG, 8 jan. 1962. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/2610/1962/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, A. A. **Vida de Professores**. Porto: Porto, 1992.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e Ofício de Alfabetizadoras: Ituiutaba 1931 – 1961**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

MOREIRA, Luís Eduardo Ferreira Barbosa. **A influência da reforma Benjamin Constant no currículo de matemática do Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 118p.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização**. Belo Horizonte: 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000a. <https://doi.org/10.7476/9788539302697>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilhas de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Campinas: **Cadernos Cedes**, Ano XX, n. 52, 2000b. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300004>

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: **Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília, 2006.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: CRPE/MG, 1962.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 67, jul./set. 1995.

NORA, Pierre *et al.* **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 10, 1993.

NÓVOA, António (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

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

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. A pesquisa sobre instituições escolares. Videoconferência promovida pelo HISTEDBR – 20 anos, UNICAMP, em 24/11/2005, interligada com o **II Colóquio sobre Pesquisa e Instituições Escolares UNINOVE**, São Paulo. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Paolo_Nosella_artigo.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

OLIVEIRA, Bianca Simoneli de. **Ituiutaba (MG) na rede urbana tijuicana: (re) configurações sócio-espaciais no período de 1950 a 2003.** Dissertação (mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

OLIVEIRA, Geracilda Maria de. **Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan - 1958 a 1974.** 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1342>.

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de. **Metodologia da Linguagem.** São Paulo: Saraiva, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001.

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

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, J. C. (org.). **Caderno de Formação: Formação de Professores Educação Cultura e Desenvolvimento.** v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 85-102.

PEREIRA, J. C.; MOREIRA, J. C. Uma Nova Cultura Escolar: a implementação de espaços e de mobiliários no Grupo Escolar de Lavras-MG. **Revista Educação & Emancipação**, [s. l.], v. 13, p. 1-361, ISSN: 2358-4319, 2020.
<https://doi.org/10.18764/2358-4319.v13n3p277-299>

PEREIRA, Jardel Costa. **Grupo Escolar de Lavras: produzindo uma instituição modelar em Minas Gerais (1907-1905).** 2005. 436 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A História e História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PIEIDADE FILHO, Lúcio de Francis dos Reis. Asseados e valorosos: o pelotão da Saúde Oswaldo Cruz e sua eugenia. **Temporalidades: Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 1-20, ago./dez. 2009.

PINTASSILGO, António Joaquim. A profissão e a formação no discurso dos professores do ensino lexical português. In: **Colóquio Internacional: História, Políticas e Saberes em Educação Escolar**, 2005, Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, 2005. p. 01-23.

PONTES, Hildebrando. **História de Uberaba e a Civilização no Brasil Central**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1978.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

RAMOS, Geovanna de Lourdes Alves. **Trilhas e rastros da educação primária: história do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, Uberlândia-MG, 1940-1970**. 2014. 351 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2014.32>.

ROCHA, Angélica Pinho Martins. **Grupo escolar professora Alice Paes: trajetória dos egressos e currículo escolar (Uberlândia - Minas Gerais 1965-1971)**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. **A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)**. UFMG, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 21ª edição. Petrópolis. Editora vozes. 1998.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” Em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set.-dez. 2006, p. 37-50.

ROSSI, E. R. Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 317-325, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/38493>. Acesso em: 1 jul. 2023.
<https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v39i3.38493>

SANTOS, Isabelle Dias Carneiro. O Direito à Educação à Luz das Constituições Brasileiras e sua Efetividade Atual. **Revista Jurídica Luso Brasileira**, v. 3, p. 795-814, 2015.

SANTOS, M. F. **A educação na primeira República: “Doutor positivista”**. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.html>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SANTOS, Mileide Mateus dos. **O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, MG, 1911-1930.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

SANTOS, Sônia Maria dos. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras – entre saberes e práticas.** 2001. 335f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890.** Diário Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo, mar. 1890.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do Século XX.** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – vol. III – Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005a. (vol. III). p. 30-39.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** São Paulo: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 303-350.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** São Paulo, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associado, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 383p.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** (UFF), Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.
<https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>

SEE/MG. **Programas de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Belo Horizonte: 1961.

SILVA, Dalva Maria de Oliveira. **Memória: lembrança e esquecimento.** Trabalhadores Nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro (décadas de 1950 e 1960). 1997. 150.f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Marcos. **História da educação brasileira**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; CESAD, 2009.

SILVA, Monique Adrielle da. **História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960 -1971**. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.175>.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 37. ed. rev. atual. São Paulo: Malheiros, 2013.

SOARES, Magda Beata. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1987.

SOARES, Magda Beata. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

SOUTO, Adilour Nery. **Entre o prescrito, o lido e o possível: novas ideias pedagógicas disseminadas pelos impressos educacionais e suas formas de apropriação no fazer do Grupo Escolar de Ibiá-MG, 1932 a 1946**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

SOUZA, Marilsa Aparecida Alberto Assis. **O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962**. 2012. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da escola primária: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX**. 2007. p. 1-12. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/485.pdf>. Acesso em: 22 mai.2023.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **O Legado Educacional do Século XIX**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Sauloéber Tarsio. O ofício de mestre: ideologia e poder nas falas dos docentes deputados (legislaturas de 1963 e 1967). In: Seminário Nacional 20 Anos De Histedbr, 7., 2006, Campinas. **Anais...** CD ROOM e Caderno de Resumos, UNICAMP: Campinas, 2006.

SOUZA, Sauloéber Tarsio. O universo escolar nas páginas da imprensa tijuicana (Ituiutaba, MG – anos de 1950 e 1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, UFU, v. 9, n. 2, jul./dez. 2010.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O direito à educação nas constituições brasileiras**. Revista da Faculdade de direito da Universidade Metodista de São Paulo, v.5,n.5, p.161,2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/464/460>. Acesso em: 22 jan.2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TRAÇA LIVRARIA E SEBO. **As mais belas histórias**: pré-livro - parte do mestre. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.traca.com.br/livro/448723/as-mais-belas-historias-prelivro-parte-do-mestre#>. Acesso em: 01 ago. 2023.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-169, set./dez. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008>

VEIGA, Cynthia Greive. Monopolização do ensino pelo estado e a produção da infância escolarizada. In: **Simpósio Internacional Processo Civilizador**, Campinas, 10, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares**: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 88, n. 219, 2007. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>

VILLAS BOAS, Márcia Silva de Melo. **Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia, MG - 1962-71**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.368>.

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, set./dez., 1995.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: WARDE, M. (org.). **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro: IEC, 2000.

VOSGERAU, Dilmeire Sant´Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

WIRTH, John. **O fiel da balança**: Minas Gerais na federação brasileira (1889-1937). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

ZOTTI, S. A. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. 1. ed. Campinas: FE; HISTEDBR, 2006, p. 1-27.

FONTES ORAIS

AGUIAR, Mary Auristela. **Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971.** 2011.

ALMEIDA, Raul. **Entrevista cedida à pesquisa Ecos do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908 -1931) – Araxá – MG.** 2006.

ANDRADE, Ana Rosa Ferreira. **Entrevista cedida à pesquisa Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946): uma expressão estadual.** 2010.

CARVALHO, Nanci Rodrigues de. **Entrevista cedida à pesquisa História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971.** 2011.

DIAS, Marli M. **Entrevista cedida à pesquisa Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização: a escola estadual João Pinheiro — Ituiutaba (MG), 1908-1988.** 2007.

DINIZ, Maria Mirza Cury. **Entrevista cedida à pesquisa História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971.** 2011.

DINIZ, Regina Eugênia Cury. **Entrevista cedida à pesquisa História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971.** 2011.

FARIA, Nadir Soares de. **Entrevista cedida à pesquisa Modos de fazer das alfabetizadoras do Grupo Escolar Padre Mário Forestan – 1958 a 1974.** 2018.

FERNANDES SILVA, N. **Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 A 1973.** 2013.

FERREIRA, C. B. **Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 A 1973.** 2012.

FREITAS, Florespina Soares de. **Entrevista cedida à pesquisa Ser professora na República: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950).** 2009.

LACERDA, Elza Maria de. **Entrevista cedida à pesquisa Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946): uma expressão estadual.** 2010.

LEMOS, Maria Dora Drumond de Paula. **Entrevista cedida à pesquisa Ecos do progresso: práticas e representações sociais no Grupo Escolar Delfim Moreira (1908 -1931) – Araxá-MG.** 2006.

LOBATO, E. **Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973.** 2013.

MACEDO, Jerônima. **Entrevista cedida à pesquisa Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971.** 2016.

MACHADO, Jerônima Alves dos Santos. **Entrevista cedida à pesquisa História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931-1961.** 2008.

MANCINI, Silvia Alves. **Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971.** 2011.

MARIANO, Margarida Maria Rodrigues. **Entrevista cedida à pesquisa História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971.** 2017.

MARTINS, Maria. **Entrevista cedida à pesquisa A gênese do Grupo Escolar Cônego Ângelo no interior de Minas Gerais 1963-1947.** 2017.

MAUÁ, Wadi Cury. **Entrevista cedida à pesquisa História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971.** 2017.

MOISÉS, Norma. **Entrevista cedida à pesquisa História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971.** 2017.

MOLINAR, Luiz Gonzaga Vaz. **Entrevista cedida à pesquisa História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971.** 2017.

MORAES, Dirce Franco de. **Entrevista cedida à pesquisa História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – 1957-1971.** 2011.

PAFUME, Sebastiana. **Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971.** 2011.

PAIVA, Hélio B. **Entrevista cedida à pesquisa Da centralidade da infância na modernidade e sua escolarização: a Escola Estadual João Pinheiro— Ituiutaba (MG), 1908-1988.** 2007.

PEREIRA, Ivanilde Terezinha. **Entrevista cedida à pesquisa História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931-1961.** 2008.

RIBEIRO, Marília de Carvalho. **Entrevista cedida à pesquisa Entre o prescrito e o realizado no Grupo Escolar Yolanda Jovino Vaz (1961-1971).** 2022.

SANTANA, Nair Rocha. **Entrevista cedida à pesquisa Grupo Escolar de Ibiá, MG (1932 a 1946): uma expressão estadual.** 2010.

SANTOS, Carmelita Vieira dos. **Entrevista cedida à pesquisa Modos de Alfabetizar no Grupo Escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973.** 2012.

SARAIVA, Aracy. **Entrevista cedida à pesquisa História e ofício de alfabetizadoras: Ituiutaba 1931-1961.** 2008.

SIGNORELLI, Maria Elisa Alves. **Entrevista cedida à pesquisa História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971.** 2011.

SILVA, Maurício Severo da. **Entrevista cedida à pesquisa Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão.**2006.

ZACARIAS, Onília Guedes Junqueira. **Entrevista cedida à pesquisa História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971.** 2011.