



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

MARIELLY MATEUS OBO



Escola de Educação Básica da UFU (Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha), em 1981. (Arquivos Biblioteca ESEBA-UFU)

**A GÊNESE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA - 1977 A 1988**

Uberlândia, 2024

MARIELLY MATEUS OBO

A GÊNESE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA DE 1977 A 1988

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

Uberlândia, 2024

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

O12 2024	Obo, Marielly Mateus, 1980- A Gênese da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia- 1977 a 1988 [recurso eletrônico] / Marielly Mateus Obo. - 2024. Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.785 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Educação. I. Ribeiro, Betânia de Oliveira Laterza, 1961-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título. CDU: 37
-------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



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, 40/2024/910, PPGED				
Data:	Dois de dezembro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[16:15]
Matrícula do Discente:	12312EDU036				
Nome do Discente:	MARIELLY MATEUS OBO				
Título do Trabalho:	"A gênese da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - 1977 a 1988"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Educação, política e pobreza: a formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais, 1909"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/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: Michelle Castro Lima - UFCAT; José Carlos Souza Araujo - UFU; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, 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 **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/12/2024, às 16:18, 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 **Michelle Castro Lima, Usuário Externo**, em 05/12/2024, às 10:12, 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 **José Carlos Souza Araujo, Usuário Externo**, em 09/12/2024, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5922337** e o código CRC **E5CA24FB**.

Dedico este trabalho ao meu querido esposo, por seu apoio e incentivo constantes, e aos meus filhos, cuja presença amorosa foi minha inspiração diária. Que esta conquista seja também um exemplo para vocês seguirem seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte inesgotável de luz e sabedoria, agradeço pelo dom da vida, pela força e pela inspiração que me sustentaram em cada etapa desta caminhada.

Ao meu querido marido, Carlos Massaharu, companheiro fiel de todos os momentos, sou profundamente grata pelo apoio incondicional e pelo incentivo constante em buscar meus sonhos e estudar com dedicação.

Aos meus filhos, Henrique Daisuke e Mariana Ayumi, gratidão pelo carinho, pela paciência e pela compreensão nos momentos mais desafiadores deste percurso. A presença amorosa de vocês foi e sempre será uma fonte de alegria e motivação.

Expresso também meus agradecimentos à minha orientadora, Betânia Laterza, por sua dedicação, cuidado e orientação, sempre disposta a compartilhar seus conhecimentos e a oferecer apoio quando mais precisei. Sua presença foi fundamental em cada passo desta jornada.

Aos professores da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), que gentilmente participaram da pesquisa, obrigada por todo o aprendizado e pela oportunidade de conhecer de perto o comprometimento e o carinho com que trabalharam para construir uma escola que se tornou referência. Sua dedicação e paixão pela educação foram verdadeiras inspirações para mim.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, agradeço pelos momentos enriquecedores de aprendizagem e reflexão que tanto desenvolveram para minha formação. Aos professores José Carlos Souza Araujo, Michelle Castro Lima, Armindo Quillici Neto e Elizabeth Farias da Silva, agradeço a gentileza em aceitar o convite para compor a banca de defesa, agregando valor e perspectivas importantes à minha trajetória acadêmica.

A todos que, de diferentes maneiras, contribuíram para a realização deste trabalho, minha sincera gratidão.

RESUMO

Este estudo, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação, investiga a gênese da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), com foco em sua constituição e desenvolvimento entre 1977 e 1988. Durante esse período, a ESEBA transita de uma instituição originalmente destinada aos filhos dos servidores da UFU para uma escola pública de acesso mais amplo. A pesquisa parte das seguintes questões: 1) Qual a conjuntura política e econômica que levou à criação da ESEBA? 2) Qual foi a justificativa para a construção de uma escola voltada exclusivamente aos filhos dos servidores da UFU? 3) Quais lideranças tiveram papel decisivo na fundação da ESEBA? 4) Quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas na escola? 5) Qual é a representação educacional e social da ESEBA na promoção de uma educação de qualidade? O principal objetivo é analisar, a partir de uma abordagem histórica, como a ESEBA foi estabelecida e consolidada como uma escola de acesso público, bem como avaliar seu impacto na promoção de uma educação de qualidade, atendendo às expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade de Uberlândia. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas. No exercício teórico-metodológico contou-se com autores como Saviani (1995; 2007; 2008; 2011; 2013), Araújo (2005; 2012); Nosella e Buffa (2013; 2005), Lombardi (2005), Sanfelice (2006; 2007; 2008; 2012), entre outros que abordam amplamente as discussões a respeito das instituições escolares. As fontes coletadas nos arquivos da UFU e da ESEBA revelaram os principais atores envolvidos na fundação da escola, com destaque para líderes políticos, e permitiram compreender os benefícios educacionais que a escola trouxe ao cenário local. A dissertação está estruturada em três capítulos principais: o primeiro contextualiza historicamente os Colégios de Aplicação no Brasil e o processo de federalização da UFU; o segundo aborda a gênese e implantação da ESEBA, analisando as condições econômicas, sociais e políticas que influenciaram sua criação; e o terceiro se dedica à análise das proposições pedagógicas desenvolvidas na escola e do papel que desempenhou na promoção de uma educação de qualidade, levando em consideração as demandas e expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade. Conclui-se que a gênese da ESEBA exemplifica como a interação entre fatores políticos, econômicos e sociais pode moldar e fortalecer uma instituição educacional, garantindo seu sucesso e impacto duradouro na comunidade.

Palavras-chave: História da Educação. Colégio de Aplicação. ESEBA. Instituições Escolares.

ABSTRACT

This study, developed within the scope of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia (UFU), in the research line of History and Historiography of Education, investigates the genesis of the UFU Basic Education School (ESEBA), focusing on its constitution and development between 1977 and 1988. During this period, ESEBA transitioned from an institution originally intended for the children of UFU staff to a public school with broader access. The research is based on the following questions: 1) What were the political and economic contexts that led to the creation of ESEBA? 2) What was the justification for establishing a school exclusively for the children of UFU staff? 3) Which leaders played decisive roles in the founding of ESEBA? 4) What pedagogical practices were developed at the school? 5) What is ESEBA's educational and social representation in promoting quality education? The main objective is to analyze, from a historical approach, how ESEBA was established and consolidated as a school with public access, as well as to assess its impact on promoting quality education, meeting the expectations of the academic community and society of Uberlândia. The research adopts a qualitative approach, using bibliographic surveys, documental analysis, and interviews. In the theoretical-methodological exercise, we relied on authors such as Saviani (1995; 2007, 2008, 2011; 2013), Araújo (2005; 2012); Nosella and Buffa (2013; 2005), Lombardi (2005), Sanfelice (2006, 2007, 2008, 2012), among others who extensively address discussions about educational institutions. The sources collected from UFU and ESEBA archives revealed the main actors involved in the founding of the school, highlighting political leaders, and allowed for an understanding of the educational benefits the school brought to the local setting. The dissertation is structured into three main chapters: the first one historically contextualizes the Practice Schools in Brazil and the federalization process of UFU; the second addresses the genesis and implementation of ESEBA, analyzing the economic, social, and political conditions that influenced its creation; and the third is devoted to analyzing the pedagogical propositions developed at the school and the role it played in promoting quality education, taking into account the demands and expectations of the academic community and society. It is concluded that the genesis of ESEBA exemplifies how the interaction between political, economic, and social factors can shape and strengthen an educational institution, ensuring its success and lasting impact on the community.

Keywords: History of Education. Application School. ESEBA. School Institutions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Localização de Uberlândia
Figura 2	Distrito Geo-Educacional
Figura 3	Ofício à Assessoria de Planejamento da UFU, 1978
Figura 4	Logo de 1977 e 1983
Figura 5	Jornal Correio de Uberlândia, 25 de novembro de 1988- Sorteio para preenchimento de vagas na ESEBA da UFU
Figura 6	Ofício de solicitação de integração entre Pré-Escola, 1º grau e 3º grau.
Figura 7	Capa de um dos temas do Teatro Infantil na ESBA/UFU, 1985
Figura 8	Jornal “O Triângulo”, de 19 de maio de 1984.
Figura 9	Projeto Teatro Infantil- Grupo Faz de Conta, 1986

Foto 1	Primeira Turma de 1º série (1979)
Foto 2	Sala de Aula 1979
Foto 3	Fachada da Escola Nossa Casinha, 1981- Campus Santa Mônica
Foto 4	Pátio da Escola Nossa Casinha, 1981- Campus Santa Mônica
Foto 5	Escola Nossa Casinha Pré-Escolar e 1º grau da UFU, 1981
Foto 6	Maternal manhã, Campus Santa Monica, 1980
Foto 7	Fotos dos alunos no novo prédio da EESBA- Campus Educação Física (1983)
Foto 8	Fotos dos alunos no interior do novo prédio da EESBA- Campus Educação Física (1983)
Foto 9	Fotos do Prédio ESEBA no Campus Educação Física.
Foto 10	Alunos do 3ª período com os professores de Educação Física Alberto e Geni e professora regente Isabela
Foto 11	Show das Estações- Integração de Áreas- Artes, Música, Educação Física e Interação Social, 1984
Foto 12	Semana das Profissões, 1982
Foto 13	Semana das Profissões, 1980

Foto 14	Projeto Integrado Educação Sexual, 1987
Foto 15	Projeto Integrado Violência nos meios de comunicação, 1984
Foto 16	Apresentação musical em sala de aula (1982)
Foto 17	Visita de Paulo Freire, nov. 1986
Foto 18	Registro de eventos realizados por alunos e professores
Foto 19	Excursão para Engenhos Coloniais, 1987 (5º séries)
Foto 20	Passeio ao Parque do Sabiá: pré-escola (maternalzinho, maternal e 1º período), 1983
Foto 21	Passeio de trem a Uberaba: 1º grau (2ª séries)
Foto 22	Excursão à Araxá, 1983 (3ª séries)
Foto 23	Passeio à “Cidade da Criança” - São Bernardo do Campo- SP (4ª e 5ª séries)
Foto 24	Registro das atividades do “Projeto Competindo e Educando”, 1984
Foto 25	Semana do Índio, 1980
Foto 26	Festa Junina, 1977
Foto 27	Festa Junina 1979
Foto 28	Festa Junina, professoras da Escola Nossa Casinha 1982
Foto 29	Formatura do Pré- 1982
Foto 30	Dia das mães, 1979
Foto 31	Professores fantasiados encenando a Peça Teatral- “Patinho Feio” (1982)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados de pesquisas produzidas pelas Instituições de Programas de Pós-Graduações credenciadas pela CAPS em nível de Mestrado e Doutorado, incluindo informações sobre a Instituição, Programa, Autor, Título, Orientador, Palavras-Chave e Data.
----------	---

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CPA	Conselho Pedagógico Administrativo
CAP	Colégio de Aplicação
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
DIEPS	Diretoria de Ensino de 1º e 2º graus
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
PGI	Plano Global Integrado
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SEE/MG	Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnU	Universidade de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Gênese da Escola de Educação Básica: notas explicativas sobre a pesquisa	1
A Construção da Pesquisa sobre a Escola de Educação Básica da UFU	4
As pesquisas sobre a Escola de Educação Básica da UFU	20
CAPÍTULO I- CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO DA ESEBA: A ORIGEM DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E A CRIAÇÃO E FEDERALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1930 A 1980)	29
CAPÍTULO II- A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU: DAS ORIGENS AOS CAMINHOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA	55
2.1- Uberlândia em transformação: cenário histórico para a criação da Escola de Educação Básica da UFU (1950 -1988)	55
CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: A ESEBA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (1977- 1988)	105
3.1 Engajamento Comunitário e Celebrações: festividades na ESEBA	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	160
FONTES ORAIS	173
LEGISLAÇÃO	173
OFÍCIOS	174
DOCUMENTOS	175
APÊNDICES	179
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	180
APÊNDICE B: LISTAGEM DOS ENTREVISTADOS PARA A PESQUISA	182
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCALRECIDO DA PESQUISA	185

INTRODUÇÃO

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos.

- FERNANDO TEIXEIRA DE ANDRADE

Gênese da Escola de Educação Básica: notas explicativas sobre a pesquisa

Este estudo foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vinculado à linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação. O foco principal é investigar a gênese da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), buscando compreender as interfaces de sua constituição e desenvolvimento entre 1977 e 1988, bem como os motivos por trás da construção de uma escola destinada aos filhos dos servidores da UFU.

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), criada em 1º de março de 1977 e registrada na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais entre 1977 e 1979 sob o nº 297/77/DEP/SEE do Departamento de Programas Culturais da Superintendência Educacional, destaca-se por seu projeto educacional diferenciado em comparação com as demais instituições de educação básica de Uberlândia. Idealizada por educadores da universidade, a ESEBA beneficia-se dos recursos metodológicos e materiais proporcionados pela instituição de ensino superior, conferindo-lhe uma trajetória única que justifica um estudo aprofundado.

Nesse contexto, a investigação abrange a gênese da escola, os motivos que fundamentaram sua criação, sua consolidação social e sua representatividade como instituição de ensino pesquisa e extensão. Esta análise busca compreender as interfaces da história da constituição e desenvolvimento da Escola de Educação Básica da UFU de 1977 a 1988, período marcado pela transição de uma instituição originalmente destinada aos filhos de servidores da UFU para uma escola de acesso público.

A Escola de Educação Básica (ESEBA), uma unidade especial de ensino da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), configura-se como um Colégio de Aplicação associado à instituição de ensino superior. Sua função primordial é a aplicação de práticas

pedagógicas difundidas pela universidade, atuando como um ambiente propício para inovações e experimentações pedagógicas. A ESEBA desempenha um papel importante na integração entre teoria e prática na formação de alunos e professores. Com um corpo docente composto por profissionais dedicados exclusivamente à carreira acadêmica, a instituição se destaca no ensino, pesquisa e extensão, contribuindo significativamente para a divulgação do conhecimento da UFU na sociedade.

Ao longo de sua trajetória, a ESEBA consolidou-se como um espaço privilegiado para a formação educacional, promovendo a interface entre os conhecimentos teóricos produzidos na universidade e as práticas pedagógicas aplicadas no cotidiano escolar. Essa interação propicia um ambiente de constante aprendizado e desenvolvimento, tanto para os estudantes quanto para os educadores envolvidos.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender, por meio de uma análise histórica, o processo de criação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e as transformações e estratégias que permitiram sua consolidação como uma escola pública com acesso amplo à comunidade. O estudo também busca explorar a relevância educacional e social da ESEBA na promoção de uma educação de qualidade, identificando os principais atores envolvidos em sua fundação, com destaque para os atores políticos que apoiam sua criação, e os benefícios que a escola trouxe ao cenário educacional local.

O estudo possui quatro objetivos específicos: (a) identificar o contexto político-educacional brasileiro dos anos 30 aos anos 80; (b) analisar a conjuntura política, econômico e social de Uberlândia durante o período estudado, identificando fatores que influenciaram o desenvolvimento da escola; (c) examinar os processos de criação e as transformações pelas quais a ESEBA passou, destacando os desafios e estratégias adotadas para sua consolidação como uma escola efetivamente pública; e, (d) avaliar as proposições e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo desse processo, bem como o papel da escola na promoção de uma educação de qualidade, considerando as demandas e expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade.

A análise da conjuntura de Uberlândia no período de criação da ESEBA é fundamental para compreender as forças políticas, sociais e econômicas que influenciaram a fundação e o desenvolvimento da instituição. Baseando-se no pensamento de Gramsci (1976), a análise de conjuntura exige uma investigação profunda das "relações de força" que atuam em diferentes

níveis da totalidade social, especialmente as relações contraditórias entre infraestrutura e superestrutura. No caso de Uberlândia, essas forças foram determinantes para a criação da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), especialmente em um momento de expansão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e de transformações políticas locais e nacionais.

A ESEBA surgiu em um cenário em que a cidade de Uberlândia passava por um processo de modernização e desenvolvimento, com figuras políticas influentes como Rondon Pacheco e Homero Santos desempenhando papéis decisivos na federalização da UFU e na alocação de recursos para projetos educacionais. Ao analisar essa conjuntura, torna-se possível identificar como a criação da ESEBA atendeu a interesses específicos da elite local, ao mesmo tempo em que respondia a demandas mais amplas de crescimento econômico e fortalecimento da educação na cidade.

A presente pesquisa adota uma abordagem histórica, fundamentada na necessidade de compreender a gênese da ESEBA dentro das dinâmicas políticas, sociais e culturais de sua época. Ao investigar o período de sua criação, busca-se identificar os fatores históricos que influenciaram sua fundação, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para seu desenvolvimento. Essa perspectiva possibilita uma compreensão profunda dos processos que deram forma à instituição e de seu papel na promoção de uma educação de qualidade, levando em consideração as demandas e expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade à qual estava vinculada. Além disso, a pesquisa explora a interseção entre a escola e o contexto histórico mais amplo, oferecendo uma visão sobre como a ESEBA se inseriu e influenciou esse cenário.

Dentro dessa perspectiva investigativa, Justino Magalhães ressalta a importância de compreender e explicar os processos e "compromissos" sociais que são fundamentais para a constituição de uma instituição de ensino, especialmente no que diz respeito à sua regulação e manutenção normativa. Essa abordagem exige uma análise cuidadosa dos comportamentos, representações e projetos dos indivíduos em relação à realidade material e sociocultural do período analisado (Magalhães, 2004, p. 58).

Sobre a relevância da investigação das instituições escolares na história da educação brasileira, Saviani destaca que “o compromisso de reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras pressupõe a existência dessas instituições, cuja natureza duradoura implica

uma história que não apenas desejamos, mas também necessitamos conhecer” (Saviani, 2013, p. 29).

A Construção da Pesquisa sobre a Escola de Educação Básica da UFU

A pesquisa sobre a Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA) foi construída a partir de uma abordagem metodológica rigorosa, fundamentada em uma extensa coleta e revisão bibliográfica. Este processo destaca-se pela adoção de um método sistemático e planejado, considerado essencial para a obtenção de resultados confiáveis, conforme ressaltado por Leite *et al.* (2019). A investigação partiu da seleção e análise de livros e trabalhos publicados, que forneceram a base teórica necessária para responder às questões propostas. A busca por informações incluiu a consulta a diversas fontes, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), além de plataformas de pesquisa acadêmica, como Scielo e Google Acadêmico. Foram também explorados os repositórios de universidades, com especial atenção a teses e dissertações que abordam a história dos Colégios de Aplicação. Adicionalmente, a pesquisa abrangeu revistas e periódicos especializados em História e Historiografia da Educação, proporcionando uma base sólida para a análise histórica da ESEBA.

Na metodologia de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando técnicas como levantamento bibliográfico, análise documental, além da História Oral. Segundo Freitas (2002) as pesquisas qualitativas, ao adotar uma perspectiva sócio-histórica, enfatizam a importância dos elementos descritivos e das percepções individuais. Portanto, é fundamental que essas pesquisas enfoquem o particular como uma parte integrante da totalidade social, buscando compreender não apenas os sujeitos envolvidos, mas também, por meio deles, o contexto mais amplo em que estão inseridos.

Para a análise da representação simbólica, foram utilizadas fotografias do acervo da ESEBA e dos participantes da pesquisa. Segundo diversos autores, como Kossoy (2001) e Barros (1992), a potencialidade do uso de fotografias no estudo da história das instituições escolares é significativa. Eles argumentam que as fotografias nas escolas públicas são ferramentas de memória institucional e recordação, registrando o tempo presente e os acontecimentos significativos para professores, alunos e funcionários.

Na pesquisa qualitativa com abordagem sócio histórica, o foco não está em resultados previamente definidos; mas sim na busca por "compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (Bogdan, Biklen, 1994, p.16), em conexão com o ambiente em que esses sujeitos estão inseridos. Diferentemente de métodos que manipulam variáveis, essa abordagem procura apreender os fenômenos em sua complexidade, dentro de seu contexto histórico e social. Isso significa que a pesquisa não cria situações artificiais para análise, mas se desenvolve de forma orgânica, acompanhando o fluxo natural dos acontecimentos e das relações que se desenrolam no decorrer da história (Freitas, 2002).

Nosella e Buffa (2013) propõem uma metodologia de pesquisa que relaciona o particular ao contexto político, social e cultural, adotando uma abordagem dialética. Essa metodologia permite ao pesquisador reconstruir o passado a partir de uma perspectiva cultural específica, oferecendo uma análise mais profunda e contextualizada dos dados. Ao integrar múltiplas fontes de evidências, como documentos históricos e depoimentos orais, a pesquisa enriquece sua análise, o que aumenta tanto a validade quanto a confiabilidade dos resultados obtidos. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa qualitativa sócio-histórica revelou-se especialmente apropriada para investigar a conjuntura social, política e econômica que culminou na criação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA) e compreender os motivos subjacentes a essa iniciativa.

A pesquisa busca compreender a escola como um espaço em constante transformação, sujeito às influências das dinâmicas sociais, políticas e econômicas mais amplas. Ao analisar a instituição, o estudo busca identificar as contradições e tensionamentos que emergem da relação entre o local e o global, reconhecendo que a escola não é um ente isolado, mas um produto e produtor das relações sociais. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das complexidades que envolvem a vida escolar e as formas como a instituição se adapta e resiste às mudanças sociais.

Nosella e Buffa (2013, p. 82) defendem essa dialética aplicada à investigação de instituições escolares deve analisar a interdependência entre a forma como a sociedade produz sua existência material e a escola que emerge desse processo. Essa abordagem não se limita a uma análise abstrata de elementos isolados, mas foca na relação constitutiva entre ambos, uma vez que a sociedade e a escola só existem em mútua interdependência.

Assim, este estudo propõe compreender a escola como um ente dinâmico, em constante interação com o contexto social, político e econômico. A partir de uma perspectiva relacional, examinamos como a escola e a sociedade se influenciam e se transformam mutuamente. Essa abordagem permite ultrapassar uma visão fragmentada da realidade, possibilitando uma análise mais completa e abrangente da instituição.

Por meio dessa abordagem, este estudo busca analisar as interações entre o macro e micro, ou seja, compreender a influência existente entre o nacional, regional e o local, e suas relações e contradições no processo de criação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de contemplar as diversas camadas de influência que moldaram o cenário educacional no período investigado.

A fim de aprofundar a análise sobre a gênese da ESEBA, a pesquisa combinou o levantamento de documentos históricos, encontrados nos arquivos da UFU e da própria escola, com a análise de entrevistas gravadas. Essas entrevistas foram coletadas em duas etapas: uma parte foi extraída do acervo do CEHIS/UFU, enquanto outra parte foi realizada especificamente para este estudo, permitindo uma visão mais abrangente e atualizada sobre o tema.

O levantamento documental envolveu a identificação, coleta, organização e análise de uma ampla variedade de documentos presentes nos arquivos da UFU e da ESEBA, como Relatórios, Regimentos Internos, Resoluções, Plano Geral de Aplicação (PGA), Projeto de Educação Pré-Escolar, Ofícios e Memorandos, Informativos, Correspondências, Atas, Normativos, Relatórios, Editais, Planejamento Global Integrado (PGI/ESEBA), além de arquivos fotográficos e acervo de fitas cassetes do CEHIS/UFU.

Além dos documentos arquivísticos, a pesquisa baseou-se em uma extensa revisão bibliográfica que fundamentou teoricamente e contextualmente o estudo, oferecendo uma compreensão sólida do cenário histórico, político, econômico e educacional em que a investigação está inserida. Foram consultadas obras relevantes, contribuindo para a construção de uma narrativa coerente e fundamentada, que reflete a complexidade do processo de criação e consolidação da ESEBA.

Adicionalmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e abertas com indivíduos que desempenharam papéis significativos na história da ESEBA, particularmente durante seu

processo de fundação e desenvolvimento. Essas entrevistas, além de complementar a análise documental, ofereceram perspectivas pessoais e vívidas que enriqueceram a compreensão dos eventos e das decisões que moldaram a trajetória da escola.

Conforme observado por Pesavento (2003), a análise cuidadosa de documentos é essencial, uma vez que eles podem revelar evidências ou indícios que respondem às questões da pesquisa. A articulação criteriosa desses indícios é fundamental para construir uma narrativa histórica que seja verossímil e coerente. Ao confrontar continuamente as inquietações e problemáticas da pesquisa com os documentos e testemunhos coletados, foi possível elaborar uma narrativa sobre o passado. Como Pesavento ressalta:

Tudo o que foi, um dia contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontecerá terá no futuro, várias versões narrativas. [...] reescrita da História, pois a cada geração se revisam interpretações. [...] a História trabalha com a mudança no tempo, e pensar que isso não se dê no plano da escrita sobre o passado implicaria negar pressupostos. (Pesavento, 2003, p. 16)

Além disso, de acordo com Godoy (1995), compreender profundamente um fenômeno exige que ele seja examinado em seu contexto específico, integrando-se ao ambiente em que ocorre. Para alcançar essa compreensão, o pesquisador deve adotar uma abordagem qualitativa, envolvendo-se diretamente com o campo de estudo. Isso permite captar o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes, considerando uma diversidade de pontos de vista e de dados coletados. Essa dinâmica é essencial para apreender a complexidade do fenômeno, situando-o em seu cenário de ocorrência e oferecendo uma análise rica e contextualizada.

Nesse sentido, uma das técnicas de coleta de dados utilizada para construção da pesquisa foi a História Oral. Essa escolha destaca os resultados valiosos que podem ser obtidos por meio de uma pesquisa historiográfica que vai além da investigação documental arquivística, incorporando o depoimento oral como um instrumento de pesquisa qualitativa. A adoção da História Oral como técnica de pesquisa está alinhada à perspectiva defendida por Thompson (2002, p. 25), que possibilita a exploração das experiências de vida das pessoas diretamente envolvidas com o objeto de estudo, conferindo à história uma dimensão mais ampla e humana.

Para a coleta e análise das fontes orais, seguiu-se a abordagem de Thompson (2002, p.9), que define a História Oral como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas a partir da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências. Com isso, a pesquisa atribui um sentido histórico à instituição educativa por meio das narrativas dos

atores envolvidos e das motivações por trás de suas ações, considerando tanto os aspectos políticos quanto os simbólicos.

Esse é um desafio interpretativo, pois o arquivo documental é complementado pela memória, possibilitando que a História Oral incorpore relatos que documentam as vivências dos protagonistas na história da ESEBA. Dessa maneira, as experiências pessoais são legitimadas como fontes históricas, ampliando o escopo da pesquisa ao oferecer uma visão mais completa das transformações políticas, sociais e pedagógicas da instituição.

Magalhães (1999) ressalta que a construção de uma história que articule memórias e arquivos, com o objetivo de alcançar uma síntese multidimensional que traduza um itinerário pedagógico, uma identidade histórica e uma realidade em transformação, demanda uma interpretação crítica e complexa. Tal abordagem deve ser focada na instituição educativa como uma totalidade em constante organização e desenvolvimento, considerando as diversas dimensões e desafios que perpassam seu projeto pedagógico.

Le Goff (1996) complementa essa visão ao destacar que a preservação da memória histórica pessoal, que por sua própria natureza é parcial e seletiva, está intrinsecamente ligada às lembranças de eventos históricos vividos ativamente por indivíduos ou grupos. No entanto, essa memória não pode ser vista como uma narrativa objetiva ou completa. A imparcialidade histórica se concretiza quando a memória se transforma em história formal, distanciando-se das experiências pessoais para adquirir um caráter mais amplo. Memórias individuais, compostas por episódios e lembranças pessoais, ganham relevância pública à medida que transcendem o interesse privado e impactam um público maior, tornando-se, assim, parte do interesse coletivo.

Esses argumentos sublinham a importância de combinar como instrumento de pesquisa fontes orais e documentais no estudo da história da ESEBA, permitindo uma análise que não apenas documente fatos, mas também capture as percepções e experiências daqueles que vivenciaram o processo de criação e desenvolvimento da escola. Dessa forma, a pesquisa busca uma visão mais profunda e contextualizada da instituição, integrando memórias pessoais ao patrimônio coletivo da história educacional.

Com base nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas com ex-professores que atuaram na ESEBA durante o período estudado, visando complementar as informações obtidas

das fontes documentais. Essas entrevistas fornecem uma visão mais detalhada e contextualizada sobre a formação e o desenvolvimento da instituição.

Rodriguez (2008) observa que a memória se reconfigura conforme a posição do indivíduo e as relações que este estabelece nos diversos grupos a que pertence. Memórias individuais entrelaçam-se com a memória coletiva e histórica, incorporando elementos que vão além da experiência pessoal. A autora destaca também que a memória está inserida em dinâmicas de poder, refletindo conflitos de classe na disputa por controle sobre o que será lembrado ou esquecido. Esse embate se revela em escolhas sobre a preservação de documentos, os fatos dignos de estudo e as datas a serem celebradas. Além disso, a memória se organiza em torno de referências espaciais, alinhando-se aos ambientes sociais dos grupos.

Considerando essas reflexões, a entrevista emerge como uma ferramenta essencial, complementando fontes tradicionais como as bibliográficas e documentais. Alves (2016) aponta que essa abordagem permite a coleta de testemunhos diretos e pessoais, revelando perspectivas muitas vezes ausentes dos registros convencionais. Ao ser integrada a outras metodologias de pesquisa, a História Oral como instrumento complementar pode preencher lacunas nos registros históricos, trazendo à luz informações sobre eventos e experiências que, de outra forma, poderiam ser negligenciados.

Dessa forma, a aplicação da entrevista no estudo da ESEBA proporciona uma compreensão mais ampla e rica sobre os eventos e decisões que moldaram a instituição. Essa técnica capta nuances e pontos de vista que, muitas vezes, não são refletidos em documentos escritos, permitindo uma análise mais profunda e abrangente. A pesquisa, portanto, se beneficia de um quadro metodológico capaz de revelar as complexidades e especificidades do objeto de estudo, contribuindo significativamente para o campo da História da Educação.

Para garantir a integridade ética da pesquisa, todas as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU foram seguidas rigorosamente. Após a obtenção da autorização formal da Direção da ESEBA e a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética, conforme Parecer Consubstanciado 6.413.381 de 7 de outubro de 2023, foi iniciada a consulta aos arquivos e documentos da instituição. Antes das entrevistas, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram apresentados aos participantes, garantindo-lhes plena compreensão sobre a natureza, os objetivos e os métodos da pesquisa, além de esclarecer possíveis benefícios e riscos, assegurando o consentimento informado.

As entrevistas, conduzidas de forma semiestruturada, foram arquivadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFU. O método de pesquisa utilizou uma amostragem não probabilística intencional¹, selecionando indivíduos que desempenharam papéis relevantes na história da ESEBA, identificados a partir dos documentos arquivísticos. Essa escolha metodológica permite uma exploração profunda dos relatos dos entrevistados, captando nuances não apenas em suas palavras, mas também em suas expressões gestuais, entonações vocais e silêncios, ampliando o entendimento sobre o processo histórico da instituição.

Simultaneamente, conduzimos uma pesquisa documental centrada no período de 1977 a 1988, investigando desde a origem da instituição até sua consolidação como escola pública de acesso público. Esse estudo abrange a criação da escola e suas subseqüentes transformações, examinando as perspectivas de diretores, servidores e professores. Além disso, a análise considera as estruturas políticas, legislativas, históricas e culturais envolvidas nesse processo. O exame minucioso dos documentos presentes nos arquivos da ESEBA e da UFU, incluindo atas, regimentos, legislações, ofícios e correspondências, proporcionou uma compreensão mais profunda do processo histórico em questão.

Sanfelice (2006, p. 23) destaca vários aspectos importantes a serem considerados ao analisar uma instituição, sublinhando o caráter singular de sua origem. Ele ressalta que as razões que levam à criação de uma unidade escolar são diversas, podendo variar desde políticas educacionais em vigor até movimentos sociais mobilizados ou iniciativas de grupos confessionais ou empresariais. Segundo o autor, a análise da origem de uma instituição frequentemente revela elementos surpreendentes e inesperados. Esse tipo de investigação permite não apenas compreender as motivações e circunstâncias históricas que levaram à criação da escola, mas também explorar os conflitos, desafios e conquistas que moldaram seu desenvolvimento ao longo do tempo.

De acordo com Nosella e Buffa (2005, p. 365), ao investigar uma instituição, o pesquisador deve realizar uma análise detalhada que aborde tanto o interior da instituição quanto seu papel social e os indivíduos envolvidos em seu funcionamento. Isso inclui a coleta e análise de dados empíricos como documentos, fotografias, plantas arquitetônicas, cadernos e

¹Amostragem não probabilística intencional é uma técnica de seleção onde os participantes são escolhidos com base em critérios específicos relevantes para o estudo. Essa abordagem visa obter informações detalhadas e pertinentes de indivíduos que possuem conhecimento ou experiência significativa sobre o tema investigado (Mahaluça, 2016).

livros didáticos. Os autores destacam que “[...] é essencial tanto indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para definir seu significado social da mesma forma, quanto analisar os currículos utilizados para compreender seus objetivos sociais.”

A análise dos dados foi estruturada de maneira dialética, seguindo etapas específicas: a) ordenação dos dados coletados de documentos, entrevistas e referenciais teóricos; b) transcrição e apresentação das entrevistas preservando sua integridade; c) classificação dos dados por meio de leitura crítica e rigorosa; d) comparação crítica entre os dados empíricos e as categorias teóricas selecionadas, com o objetivo de responder às questões de pesquisa elaboradas ao longo do estudo.

Conforme Magalhães (2004), compreender a trajetória histórica de uma instituição educacional vai além de apenas situá-la no sistema educativo. É necessário contextualizá-la no âmbito da evolução da comunidade e da região onde está inserida, para atribuir-lhe um significado histórico mais abrangente. O estudo, portanto, propõe aprofundar a compreensão do processo histórico de criação da ESEBA, bem como seu papel na promoção de uma educação de qualidade, utilizando uma variedade de fontes, incluindo literatura especializada, documentos e depoimentos orais.

Oliveira e Gatti Júnior (2002) reforçam a importância de reavaliar os planos espaço-temporais ao estabelecer uma relação dialética entre a instituição educativa e sua comunidade. Ao focar na dimensão meso, essa abordagem busca desvelar os múltiplos significados que configuram as instituições educativas, conferindo aos seus agentes – diretores, professores, alunos e a comunidade em geral – o status de sujeitos históricos. Isso permite reconhecer a relevância dos pequenos gestos, vozes e práticas escolares muitas vezes ignoradas, valorizando o currículo e os projetos educativos em sua totalidade.

Nosella e Buffa (2013) propõem categorias de análise que englobam aspectos fundamentais, como: o contexto histórico da criação da escola; seu processo evolutivo; vida escolar; arquitetura; perfil dos alunos (origem social, destino profissional); perfil dos professores e administradores; saberes e métodos pedagógicos; normas disciplinares; e eventos significativos. Essas categorias permitem uma análise abrangente das práticas e dos desafios enfrentados pela instituição ao longo do tempo, contribuindo para a construção de um entendimento crítico e detalhado de seu desenvolvimento.

O estudo da história das instituições educacionais tem se tornado uma área de crescente relevância no campo da pesquisa histórico-educacional, como destacam Gonçalves Neto e Carvalho (2020). Esse interesse reflete uma tendência global, envolvendo acadêmicos de diversas partes do mundo ocidental, incluindo o Brasil. No cenário brasileiro, apesar de desafios como a escassez de fontes organizadas, historiadores e educadores têm se dedicado a investigar a história da educação escolar no país, com o objetivo de interpretar as principais instituições educativas em diferentes regiões.

Tanto no Brasil quanto no exterior, as abordagens de pesquisa costumam seguir padrões semelhantes, concentrando-se na criação e evolução das instituições educacionais ao longo de seu ciclo de vida. Esses estudos investigam aspectos como a arquitetura escolar, o corpo docente, os perfis dos alunos e os conteúdos transmitidos nas instituições, com o intuito de identificar os elementos que conferem identidade a essas instituições (Gatti Júnior, 2007). Nesse sentido, busca-se entender o que torna cada instituição única no contexto social em que está inserida, mesmo que tenha sofrido transformações ao longo do tempo.

No caso da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), a pesquisa dentro do campo da História e Historiografia da Educação visa desvelar suas origens, compreender suas transformações ao longo do tempo e situar a escola dentro dos contextos político, econômico e social que influenciaram sua criação e consolidação como uma escola pública de acesso público. O objetivo principal é entender os processos que moldaram a instituição, além de analisar seu papel na promoção de uma educação de qualidade que atenda às demandas da comunidade acadêmica e da sociedade à qual está vinculada.

Conforme Sanfelice (2008), a investigação da história de uma instituição educacional é um estudo de um objeto singular, mas que não se limita a uma visão isolada. A pesquisa sobre instituições escolares permite representar a realidade tal como ela é, integrando uma análise da totalidade histórica. Esse tipo de estudo é crucial para compreender a história e a cultura educacional, assim como os objetivos subjacentes às práticas educativas.

Estudos sobre instituições escolares, como argumenta Souza-Chaloba (2019), contribuíram de maneira significativa para a historiografia da educação brasileira. Esses estudos ajudaram a consolidar novas categorias de análise e novos objetos de pesquisa, ampliando o conhecimento sobre a organização e o funcionamento do sistema escolar no país.

Araújo (2012) enfatiza a importância de uma abordagem comparativa na análise das instituições educacionais, destacando a necessidade de situá-las em relação ao ambiente urbano, regional, estadual e à totalidade social. A integração entre o estudo das instituições escolares e a organização do sistema escolar é fundamental para compreender a singularidade de cada instituição dentro de um movimento histórico mais amplo, permitindo uma visão mais completa do papel das instituições educacionais no contexto social e histórico.

Essa abordagem metodológica amplia o campo da pesquisa educacional, proporcionando um entendimento mais profundo das instituições e das dinâmicas que influenciam seu desenvolvimento, consolidando seu papel na promoção de uma educação de qualidade e na construção de uma identidade educacional única.

A abordagem comparativa, além de ampliar as investigações sobre instituições escolares, proporciona uma base sólida para explorar suas perspectivas futuras. Isso envolve não apenas a aplicação de metodologias comparativas e a formulação de questionamentos instigantes, mas também a realização de estudos sob diferentes condições contextuais. No caso da ESEBA, é essencial abordar os desafios culturais, sociais e políticos enfrentados durante seu desenvolvimento, assim como seus benefícios e o papel da instituição na promoção de uma educação de qualidade. Esse processo de investigação deve considerar as demandas e expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade com a qual a ESEBA esteve historicamente envolvida.

O estudo sobre a história da criação da ESEBA, como Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, visa não apenas revisitar seu papel educacional e social, mas também impulsionar uma "renovação epistemológica" no campo dos estudos históricos das instituições escolares. Segundo Magalhães (2004), essa renovação está relacionada ao aprofundamento na análise das múltiplas dimensões históricas das instituições educacionais. Magalhães destaca que:

[...] a centralidade e a atualidade dos discursos historiográficos no quadro educacional estão associadas a uma renovação epistemológica através da interdisciplinaridade e da multifatorialidade, com recursos a diversos tipos de informação. [...] a história enquanto meio de representação, intelecção e interpretação da realidade em transformação, tende a construir-se como um fator de racionalidade para a inovação e para a decisão, por parte das sociedades, dos estados e das pessoas. (Magalhães, 2004, p. 111).

Neste contexto, a história educacional é vista como um recurso vital para compreensão das transformações institucionais e sociais, além de servir como guia para inovações futuras e tomadas de decisão fundamentadas.

Entretanto, a condução desta pesquisa enfrentou desafios significativos na localização e recuperação de fontes históricas relacionadas à ESEBA. Muitas das fontes encontradas estavam dispersas, inadequadamente armazenadas ou em risco de deterioração, o que compromete sua preservação e a integridade dos relatos históricos. Devido a essas limitações, foi necessário empreender esforços consideráveis para garantir que as condições adequadas para a preservação dessas fontes fossem estabelecidas, assegurando a continuidade e a validade da pesquisa. A organização meticulosa das fontes disponíveis, aliada à preservação dessas informações, tornou-se fundamental para evitar a perda de dados relevantes para a análise histórica da ESEBA e para a construção de um entendimento mais profundo sobre seu papel no cenário educacional brasileiro.

Essa pesquisa, portanto, não só recupera a história da ESEBA, mas também contribui para o campo da História da Educação ao adotar uma metodologia que busca preservar a memória institucional, reconhecendo a importância de uma narrativa completa e crítica sobre seu desenvolvimento ao longo do tempo.

A tarefa de localizar indivíduos envolvidos na criação da ESEBA também apresentou dificuldades consideráveis. Além das dificuldades em contatar essas pessoas, houve desafios para garantir sua participação na pesquisa, agravados pelo fato de que alguns dos potenciais entrevistados já haviam falecido. No entanto, a abordagem da pesquisa oral se mostrou crucial, permitindo ao historiador acessar informações não documentadas ou mencionadas formalmente durante o processo de criação e consolidação da instituição escolar.

Ao pesquisar a história da ESEBA, este estudo buscou ir além de uma simples narrativa cronológica, adotando uma abordagem analítica que destaca as interconexões entre a instituição e o cenário social mais amplo. Fundamentado nas contribuições de autores renomados da área, como Saviani, Araújo, Nosella e Buffa, Lombardi, Sanfelice, entre outros que abordam amplamente as discussões sobre as instituições escolares, o trabalho apresenta uma nova interpretação da trajetória da ESEBA, revelando aspectos pouco explorados em pesquisas anteriores. A interação de fontes documentais e depoimentos orais permitiu uma reconstrução

histórica rica em detalhes e nuances, oferecendo uma contribuição significativa para o aprofundamento dos estudos sobre a história da educação.

A pesquisa foi estruturada com base em categorias de análise como a conjuntura social, política e econômica, os atores que desempenharam papéis fundamentais na criação da instituição, e a organização administrativa e pedagógica. Essas categorias permitiram problematizar a investigação em torno das seguintes questões centrais:

- 1) Qual a conjuntura política e econômica que levou à criação da ESEBA?
- 2) Qual foi a justificativa para a construção de uma escola voltada exclusivamente aos filhos dos servidores da UFU?
- 3) Quais lideranças tiveram papel decisivo na fundação da ESEBA?
- 4) Quais práticas pedagógicas foram desenvolvidas na escola?
- 5) Qual é a representação educacional e social da ESEBA na promoção de uma educação de qualidade?

A análise aponta que a origem da ESEBA está fortemente relacionada a um movimento político impulsionado por lideranças locais e pelos interesses internos da Universidade Federal de Uberlândia. Conforme argumentado por Alberto (2023), a criação da ESEBA foi resultado do crescimento e da expansão da universidade durante o processo de federalização, que envolveu múltiplas esferas políticas e interesses particulares. Alberto destaca:

[...] foi resultado de movimentações políticas locais em conjunto com esfera estadual e nacional, fundamentadas em projetos desenvolvimentista, impulsionadas por interesses políticos e particulares. Novamente como em sua implementação, a federalização da universidade não advém de um projeto universitário, a instituição foi federalizada com diretrizes voltadas para a formação de mão de obra necessária ao mercado (Alberto, 2023, pág.280).

Diferentemente dos Colégios de Aplicação, que surgiram como centros voltados à experimentação pedagógica e à formação docente em âmbito nacional, a ESEBA foi criada em 1977 em um contexto distinto, marcado pela expansão das universidades federais e pela necessidade de atender demandas internas da Universidade de Uberlândia (UnU). Sua criação destinava-se prioritariamente aos filhos de professores e técnicos administrativos da instituição, configurando uma escola com acesso restrito a um público específico.

Esse caráter exclusivo conferiu à ESEBA um perfil peculiar, aproximando-a de uma instituição de arranjo privado. Como argumentado por Nunes (2002), essa configuração privilegiava a um grupo econômico específico, consolidava a ideia de uma "escola benefício." Pinto (1998) complementa ao destaca que a escola, inicialmente criada pela iniciativa privada, tinha a pretensão de se tornar pública. Tal perspectiva é corroborada pelo Ofício enviado pela Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FMECIU), mantenedora da Escola "Nossa Casinha" (ESEBA), ao Conselho Estadual de Educação (1979, p. 3) que explicita o esse propósito ao declarar que a escola era mantida para os filhos de seus empregados, como parte de um plano de assistência aos seus colaboradores, o que contrastava com o ideal de uma escola pública que deveria ser acessível a todos.

Conforme Nunes (2002), o nome "Nossa Casinha", embora carregado de afeto para os alunos e suas famílias, reforçava de forma implícita a ideia de uma instituição privada, contribuindo para a construção de uma identidade particular e exclusiva para a escola

A ESEBA, em sua origem, foi denominada "Escola Benefício" por ter sido criada para atender, exclusivamente, os filhos de servidores da UFU, a um custo irrisório para esses. A FEMCIU subsidiava suas despesas. Ter filhos na ESEBA significava receber salário indireto (Nunes, 2002, p. 96)

Com base nas reflexões apresentadas por Nunes (2002) é possível analisar o arranjo de caráter privado que caracterizou a ESEBA em sua origem, especialmente por sua natureza peculiar de atender um público restrito: filhos de professores e técnicos da Universidade de Uberlândia (UnU). Essa delimitação, que perdurou até 1988, tensiona a definição tradicional de escola pública, pois, embora formalmente vinculada a uma universidade federalizada logo após sua criação, a ESEBA funcionava como um "nicho de elite".

Essa configuração da ESEBA reflete o que Nunes (2002), indica como a exclusividade no acesso que distorce os princípios de uma escola pública. Essa exclusividade consolidou um modelo de benefício prioritariamente para atender aos interesses internos da universidade, em detrimento das demandas mais amplas da comunidade. Assim, a ESEBA apresentou características que se aproximavam de uma instituição de caráter privado, mesmo sendo financiada com recursos públicos, evidenciando uma tensão entre seu propósito inicial e os valores esperados de uma escola pública

Araújo (2005) contribui para essa discussão ao explorar a relação entre público e privado na educação, demonstrando como esses conceitos assumem diferentes significados ao longo da

história. Em alguns contextos, público e privado parecem opostos, enquanto em outros coexistem de forma complementar. Essa complexidade é essencial para compreender como a ESEBA, ao ser criada para atender exclusivamente aos filhos de professores e técnicos da Universidade de Uberlândia (UFU), reforçava traços de uma identidade privada, mesmo sendo formalmente vinculada ao setor público.

Nesse sentido, Dourado e Bueno (1999) destacam que a relatividade conceitual entre o público e o privado se intensifica quando as instituições são definidas por critérios impregnados de subjetividades e valores ideológicos. Essa perspectiva nos permite compreender como a concepção inicial da ESEBA dialogava com demandas políticas e sociais específicas, ao mesmo tempo em que contribuía para fortalecer uma identidade de caráter privado em seu funcionamento.

Cabe destacar que, a presente pesquisa se insere no cenário do regime civil-militar² no Brasil, um período marcado por políticas de expansão do acesso ao ensino superior, alinhadas com os esforços de desenvolvimento econômico e formação de mão de obra qualificada. Dentre as medidas adotadas pelo governo, destaca-se a federalização de faculdades isoladas, a criação dos Colégios de Aplicação e o estabelecimento de escolas técnicas e profissionalizantes. Essas iniciativas buscavam não apenas aumentar o acesso à educação, mas também ajustar o sistema educacional às demandas do desenvolvimento econômico nacional.

No contexto educacional de Uberlândia, o rápido crescimento da cidade na década de 1960 merece destaque, impulsionado pela construção da nova capital federal, Brasília. Esse desenvolvimento foi catalisado pela necessidade de criar instituições de ensino superior que atendessem às demandas locais, contribuindo para a modernização da região. O surto industrial promovido pelo regime militar atendeu às aspirações de grupos locais e visou suprir a crescente necessidade de profissionais qualificados, além de responder à demanda por serviços resultante do processo de urbanização (Pereira, 2012).

Segundo Guimarães (2010), esse crescimento econômico levou a um aumento expressivo da classe média local, o que gerou uma demanda maior por educação, tanto no

² O regime civil-militar foi um período da história brasileira em que o país foi governado por militares das Forças Armadas, que assumiram o poder após o golpe de Estado de 1964 e governaram até a redemocratização em 1985. Caracterizou-se por centralização do poder, repressão política, censura à imprensa, perseguição a opositores políticos, violação dos direitos humanos, intervenções na economia e sociedade civil, entre outras medidas autoritárias.

ensino superior quanto no ensino básico. Contudo, é importante salientar que, embora o regime civil-militar tenha promovido a expansão quantitativa do sistema educacional, essa ampliação foi acompanhada de medidas autoritárias, como censura e perseguição a professores e estudantes considerados subversivos. O autor também destaca que, apesar do aumento no acesso à educação, o regime limitou a liberdade acadêmica e moldou o sistema educacional conforme os interesses do Estado.

Portanto, a presente pesquisa visa não apenas ampliar o conhecimento sobre a educação pública federal ao focar na história da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), mas também abordar os desafios e conquistas enfrentados ao longo de sua trajetória. Este trabalho representa a primeira dissertação de mestrado dedicada à história da ESEBA, o que pode abrir caminho para novas pesquisas na área da História da Educação e das Instituições Escolares. Ao explorar a gênese da ESEBA, a pesquisa oferece uma visão abrangente das interseções sociais, políticas e culturais que marcaram sua formação e desenvolvimento, proporcionando uma contribuição significativa para a sociedade.

Atualmente, observa-se um crescente interesse pelos estudos sobre instituições escolares no âmbito da história da educação. Essas pesquisas, conforme apontam Nosella e Buffa (2013), ganharam destaque, especialmente a partir da década de 1990, marcada pela expansão das linhas de investigação, diversificação teórico-metodológica e adoção de diversas abordagens de pesquisa.

Nesse sentido, Gatti Júnior (2000) ressalta que a construção de interpretações sobre a vida das instituições educacionais é enriquecida, sobretudo, pelos avanços significativos nos estudos sobre representações sociais, cultura escolar, elite, trabalho, grupos e classes sociais. Além disso, essa construção se beneficia da consolidação de tradições historiográficas mais robustas em áreas como História Oral, História da Imprensa, História do Pensamento Educacional e História das Ideias.

A singular relevância da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA) na comunidade a torna um objeto de interesse para compreender sua trajetória, processo de constituição e consolidação histórica, além de sua representatividade como instituição de ensino, pesquisa e extensão. Embora existam estudos sobre a ESEBA, o tema ainda carece de investigações acadêmicas mais aprofundadas. A escolha desse objeto de

pesquisa justifica-se pela sua importância no campo da História da Educação e das Instituições de Ensino.

Essa análise busca não apenas preencher lacunas existentes na literatura, mas também oferecer uma visão abrangente sobre a evolução da ESEBA, destacando os fatores históricos, sociais e pedagógicos que moldaram sua identidade. Assim, a pesquisa contribuirá para um entendimento mais profundo da educação pública federal em Uberlândia e do papel da ESEBA como um modelo inovador de instituição educacional.

A escolha do objeto de pesquisa, voltada para a História da Educação e, mais especificamente, para a História das Instituições Escolares, foi motivada pela minha experiência como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil na ESEBA entre 2018 e 2023. A relevância da pesquisa sobre a fundação da ESEBA tornou-se evidente ao reconhecer o papel importante desempenhado pela escola na aplicação de práticas pedagógicas da universidade, destacando-se como um espaço de inovação e experimentação pedagógica, sendo referência na comunidade.

Segundo Prost (2008, p. 88), é inimaginável pensar “que seja possível ser um bom historiador sem um pouco de paixão”, e essa paixão representa um desafio pessoal. Essa motivação é o que alimenta a curiosidade existencial dentro do campo da história, responsável pela constância da pesquisa, pelo esforço dedicado e pela alegria que são frequentemente experimentadas no exercício dessa profissão. Para mim, a ESEBA sempre fez parte da minha jornada acadêmica, o que justifica a escolha desse objeto de estudo. Reconheço não apenas a importância desse estabelecimento de ensino, mas também da universidade à qual ele está vinculado.

Nosella e Buffa (2013) destacam que a seleção do objeto de pesquisa é um passo primordial que influencia todo o trabalho do pesquisador. As pesquisas mais significativas frequentemente se concentram em instituições escolares que possuem um significado social reconhecido pela sociedade, seja pela tradição, pelo impacto na formação de alunos, entre outros fatores. Além disso, é fundamental que o objeto escolhido tenha uma densidade histórica, ou seja, que ao longo do tempo tenha alcançado os objetivos propostos e apresente traços significativos da história da própria sociedade. Portanto, a escolha do objeto de pesquisa não é uma decisão estática, mas um processo de construção que leva em consideração esses aspectos.

A história de uma instituição escolar torna-se uma representação do passado a partir das práticas e ações de determinados grupos e sujeitos. À medida que as instituições escolares se desenvolvem e realizam suas finalidades, uma cultura escolar se forma. Em contrapartida à noção de entidades autônomas, as instituições escolares estão intrinsecamente entrelaçadas com a realidade social, política, cultural, econômica e educacional, como observa Sanfelice (2007). Mesmo uma análise detalhada do interior de uma instituição não fornece, por si só, uma explicação imediata. A identidade institucional, mesmo quando adquirida, resulta das influências externas e é dialeticamente incorporada em seu ambiente interno.

Conforme observado por Magalhães (2004), contar a história de uma instituição educacional envolve compreender e explicar os processos sociais que a moldaram, considerando-os como elementos constitutivos. Essa narrativa histórica é uma construção subjetiva, influenciada pelas circunstâncias históricas, pelas imagens e representações dos envolvidos e pelos aspectos biográficos e grupais. Assim, a historicidade de uma instituição não é estática nem isolada; ao contrário, ela emerge do contexto histórico e social, resultando das interações e ações dos indivíduos envolvidos.

Dessa forma, a análise da ESEBA se insere nesse contexto, buscando revelar não apenas a trajetória da instituição, mas também a dinâmica das relações sociais que a cercam e influenciam sua evolução ao longo do tempo. A pesquisa pretende contribuir para uma compreensão mais aprofundada do papel da ESEBA como uma instituição educacional que, além de atender às demandas da comunidade, também se torna um espaço de construção identitária e cultural no âmbito da educação superior em Uberlândia.

As pesquisas sobre a Escola de Educação Básica da UFU

Após revisão da produção científica sobre a Escola de Educação Básica da UFU, constatou-se uma lacuna significativa nos estudos históricos sobre a gênese dessa instituição. Tal lacuna serviu de motivação a presente pesquisa, que busca elucidar a trajetória da ESEBA desde sua fundação, em 1977, até sua consolidação como escola pública, de acesso público, em 1988.

Para realizar esse levantamento, foram consultados bancos de teses e dissertações disponíveis em repositórios institucionais de universidades brasileiras, além dos acervos do Banco de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES) e da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD- IBICT). O objetivo foi mapear os estudos que abordam a ESEBA, identificando os principais enfoques temáticos e metodológicos, bem como as fontes e recortes temporais utilizados.

A análise dos trabalhos englobou os seguintes critérios: a) objetos de pesquisa: foco dos estudos sobre a ESEBA, incluindo a relação com a universidade e a comunidade; b) objetivos propostos: questões centrais que os pesquisadores buscaram responder; c) abordagens temáticas e metodológicas: métodos de análise e teorias aplicadas aos estudos; d) fontes utilizadas: tipos de documentos e depoimentos consultados; e e) recortes temporais: períodos históricos que serviram de base para as investigações. Os objetos de pesquisa, os objetivos propostos, as abordagens temáticas e metodológicas, as fontes utilizadas e os recortes temporais.

Os resultados detalhados dessas pesquisas são apresentados no quadro a seguir, que sistematiza as informações, permitindo uma visão geral sobre o estado do conhecimento referente à ESEBA dentro da historiografia da educação.

Quadro 1- Dados de pesquisas produzidas pelas Instituições de Programas de Pós-Graduações credenciadas pela CAPS em nível de Mestrado e Doutorado, incluindo informações sobre a Instituição, Programa, Autor, Título, Orientador, Palavras-Chave e Data.

Instituição/Programa	Autor	Título	Orientador (a)	Palavras-chave	Data
Planejamento Coletivo e Trabalho Pedagógico de Educação Física na Escola de Educação Básica da UFU: avanços e possibilidades.	Andrade, Eliana Vieira de.	Mestrado em Educação	Carmo, Apolônio Abadio do	Educação Física, Planejamento, Formação Continuada	1999
Produções de Espaço - Tempo no Cotidiano Escolar Um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil	VIEIRA, Analúcia de Moraes	Mestrado em Educação	Geraldi, Corinta Maria Grisolia	Não informado	2000
Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada	Muñoz Palafox, Gabriel Humberto	Doutorado em Educação	Chizzotti, Antonio	Currículos; Planejamento Educação física para crianças; Currículo Professores;	2001

para a transformação da prática educativa				Formação profissional; Educação Permanente	
As Máscaras Nossas de Cada Dia na Organização Escolar.	Fructuoso, Maria Lúcia Silva.	Mestrado em Educação	Castanho, Maria Eugênia de Lima Montes	Relações intrapessoais e interpessoais; Grupos; Organização Escolar.	2001
Pelas Fendas, Brechas e Fissuras... Os Saberes da Formação Continuada de Professores	Dias, Fátima Rezende Naves	Mestrado em Educação	Cicillini, Graça Aparecida	Não informado	2001
Escola de Educação Básica - ESEBA: saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia	Nunes, Ana Maria Ferola da Silva.	Mestrado em Educação	Silva, Marcelo Soares Pereira da Silva	Não informado	2002
As relações de contrajunção na produção textual de alunos de 8ª série.	Oliveira, Lazuíta Goretti de	Mestrado em Linguística	Não informado	Não informado	2004
Poéticas Visuais em Construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar	Lelis, Soraia Cristina Cardoso	Mestrado em Artes	João Francisco Duarte Júnior.	Não informado	2004
A organização do trabalho escolar na escola de educação básica da Universidade Federal de Uberlândia no período de 1997 A 2003: dilemas,	Rezende, Leandro.	Mestrado em Educação	Silva, Marcelo Soares Pereira da	Políticas educacionais Organização do trabalho escolar Ensino fundamental Educational politics	2006

contradições e possibilidades				School labor organization Elementary education Política e educação Escolas - Organização e administração Escola de Educação Básica (ESEBA)	
Grupos de estudos de professores de Ciências: limites e possibilidades para formação continuada	Fernandes, Cláudia Regina Montes Gumerato	Mestrado em Educação	Cunha, Ana Maria de Oliveira	Educação Professores; Formação Professores de ciências; Formação de professores; Grupo Formação Continuada; Ciências; Reflexividade Group; Continuing Education Reflexivity Science.	2006
O fórum de classe numa escola pública: significados e práticas direcionados à construção de uma coletividade	Muniz, Luciana Soares	Mestrado em educação	Cunha, Myrtes Dias da	Cotidiano; Coletivo; Avaliação; Fórum de classe School everyday life; Collectivity, Evaluation, Classroom meetings; Avaliação educacional.	2006
Olhares psicopedagógicos: desvendando	Faria, Paula Amaral	Mestrado em educação	Miranda, Maria Irene	Concepção de aprendizagem;	2014

concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da educação infantil da ESEBA, em Uberlândia, Minas Gerais				Educação Infantil; Psicopedagogia; Educação de crianças; Educação – Aprendizagem.	
Conduções cênicas: a “Ação” e o movimento através dos princípios e procedimentos metodológicos de Gilles Gwizdek	Pereira, Marcio Dias	Mestrado em Arte	Silva, Narciso Laranjeira Telles da	Artes; Teatro; Diretores e produtores de teatro; Texto dramático; Ações físicas; Movimento; Gilles Gwizdek Theater Dramatic text Physical actions Movement	2016
Por uma Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na escola	Arantes, Lucielle Farias	Doutorado em Educação	Puentes, Roberto Valdês	Didática do ensino de Música na escola; Didática Desenvolvimental da Subjetividade no ensino de Música na educação básica; Educação Musical e subjetividade; Didactics of Music teaching in school Developmental Teaching of Subjectivity in Music teaching in primary education Musical Education and subjectivity Educação; Música (Ensino	2018

				fundamental); Música na educação Música - aspectos psicológicos	
A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	Faria, Daniella Silviana	Mestrado em Educação	Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo	Lúdico; Infância; Cotidiano Escolar; Entertainment and joyful activities Childhood School everyday routine; Educação; Educação - estudo e ensino (fundamental); Prática de Ensino Educação de crianças	2018
Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano e uma sala de aula comum	Pacheco, Thaíza Vieira	Mestrado em Educação	Miranda, Arlete Aparecida Betoldo	Inclusão escolar; Educação Infantil; Cotidiano Escolar.	2018
Oficinas poéticas com jovens, adultos e idosos: travessia(s)	Santos, Neli Edite dos	Doutorado em Estudos Literários	Souza, Enivalda Nunes Freitas	Ensino de literatura; Literatura; Oficinas literárias Literatura - Estudo e ensino (Ensino fundamental); Literatura - Estudo e ensino (Ensino médio); Poesia - Estudo e ensino EJA; Literatura - Estudo e ensino (Ensino médio); Experimentação Poesia - Estudo e ensino; Poesia; Literature teaching	2019

				Literary workshops Education of young and adults Experimentation Poetry	
Desafios e Possibilidades da Intervenção da/o Assistente Social em Uma escola Pública de Educação Básica	Moreira, Cláudio Edmar	Mestrado profissional em educação	Novais, Gercina Santana	Serviço Social, Educação Básica; Escola Pública.	2020
Comer “Besteira(s)” ou “alimentação adequada e saudável?” Experiências do PNAE na Educação Infantil	Silva, Luciane Márcia de Oliveira Teodoro	Mestrado profissional em educação	Novais, Gercina Santana	Alimentação escolar; Merenda escolar; Educação infantil; Formação de hábitos alimentares saudáveis.	2020
As marcas do projeto “Construindo uma Educação Antirracista” na formação, nos saberes e nas práticas de professoras da ESEBA'	Machado, Lea Aureliano De Sousa.	Mestrado em educação	Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da	Educação antirracista; Formação de professoras; Saberes e Práticas; Educación antirracista; Formación de profesores; Saberes e Práticas	2023

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os dados das produções acadêmicas sobre a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), compreendendo dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre 1977 e 2024, revelam a existência de 16 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado que investigam a ESEBA como objeto de estudo. A maior parte dessas pesquisas foi desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação, com ênfase na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Algumas exceções incluem estudos em linhas como Estado, Política e Gestão da Educação, Currículo, e Formação Docente para a Educação Básica. Além

disso, três pesquisas foram conduzidas em programas de pós-graduação nas áreas de Estudos Literários, Linguística e Artes.

Destaca-se que, até o momento, nenhum estudo foi encontrado na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, o que reforça a originalidade da presente pesquisa. Esse vazio no campo específico da História da Educação oferece uma oportunidade única de explorar a gênese e o desenvolvimento da ESEBA de uma perspectiva histórica mais profunda.

Entre os estudos revisados, a dissertação de Ana Maria Ferola Nunes, apresentada em 2002 no programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, intitula-se “Escola de Educação Básica-ESEBA: saberes práticos e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia”. Esse trabalho investiga os significados da ESEBA para os cursos de formação de professores da UFU, destacando-se pelo capítulo que explora a trajetória da ESEBA entre 1976 e 1992, especialmente no contexto da construção da Universidade Federal de Uberlândia. A relevância desse estudo reside na experiência direta da autora, que esteve envolvida na gestão da instituição por 17 anos, o que lhe conferiu uma perspectiva interna e detalhada.

A presente pesquisa dá ênfase à importância dos documentos históricos relacionados à criação da ESEBA. Com base nas reflexões de Le Goff (2013), adota-se uma perspectiva histórico-cultural para a interpretação desses documentos. Segundo Le Goff, os documentos não são apenas vestígios do passado, mas também refletem a sociedade que os produziu, sendo moldados pelas relações de poder vigentes na época. Ao analisar esses registros, compreende-se que eles não apenas representam fatos históricos, mas também expressam as concepções e ideologias sobre educação e sociedade.

Dessa maneira, ao investigarmos os documentos que marcaram a fundação e o desenvolvimento da ESEBA, buscamos entender as transformações ao longo do tempo e as implicações dessas mudanças no contexto educacional e social da instituição. A abordagem histórico-cultural permite uma compreensão mais ampla das práticas educativas e da formação de uma cultura escolar dentro da ESEBA, destacando sua relevância como espaço de experimentação e inovação pedagógica.

O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao

historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 2013, p.549).

A pesquisa está organizada em três capítulos, cada um com um foco distinto e complementar.

O primeiro capítulo apresenta uma análise detalhada dos aspectos históricos e educacionais que precederam e influenciaram a criação dos Colégios de Aplicação e da Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA). Este capítulo investiga os cenários políticos, econômicos e sociais que impulsionaram as transformações educacionais no Brasil, especialmente a partir do regime civil-militar, e explora a federalização da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ao traçar a trajetória dos Colégios de Aplicação (CAPs) no Brasil, o capítulo contextualiza o surgimento dessas instituições no cenário educacional brasileiro, fundamental para entender o contexto que favoreceu a criação da ESEBA.

O segundo capítulo se concentra na gênese e implementação da ESEBA. Aqui, são examinadas as condições econômicas e sociais de Uberlândia e da região, bem como as articulações políticas e as justificativas dos fundadores da escola. O capítulo também analisa as representações sociais sobre o funcionamento da escola no período, utilizando depoimentos de fontes orais e análises documentais. O objetivo é desvendar os motivos que levaram à criação de uma escola destinada aos filhos dos servidores da UFU, destacando as dinâmicas sociais e políticas que influenciaram sua fundação e desenvolvimento.

Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à apresentação e análise das propostas pedagógicas e práticas implementadas na ESEBA ao longo do período estudado. Este capítulo examina os processos que moldaram a identidade da instituição, destacando seu papel na promoção de uma educação de qualidade e suas contribuições para a comunidade acadêmica e da sociedade. A análise crítica das práticas educacionais visa oferecer uma compreensão aprofundada do impacto dessas ações sobre a evolução da escola, mostrando como a ESEBA se consolidou como um agente transformador no contexto educacional local.

Essa estrutura busca oferecer uma visão ampla e detalhada da criação e consolidação da ESEBA, destacando seus desafios e conquistas ao longo do tempo.

CAPÍTULO I- CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO DA ESEBA: A ORIGEM DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E A CRIAÇÃO E FEDERALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (1930 A 1980)

Explorar a pesquisa sobre instituições escolares no Brasil requer uma compreensão aprofundada da historicidade desse movimento. É fundamental considerar as tendências políticas e sociais que influenciaram a transformação do sistema educacional brasileiro, especialmente durante a crise do regime autoritário e a subsequente expansão das instituições escolares em resposta às novas demandas sociais e econômicas.

O período entre as décadas de 1930 e 1980 no Brasil foi marcado por profundas transformações econômicas, sociais e educacionais que moldaram o futuro do sistema educacional. Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado em 1932, destacou a necessidade de uma educação pública, laica e de qualidade, propondo a reestruturação das práticas pedagógicas e enfatizando a formação integral do estudante. O movimento educacional buscou romper com práticas arcaicas e elitistas, promovendo uma educação mais acessível e alinhada às demandas sociais da época. Contudo, a ditadura militar, que perdurou de 1964 a 1985, impôs um ambiente educacional marcado pela repressão política e pela censura, utilizando a educação como um instrumento de controle social e propaganda. Nesse período, reformas educacionais padronizaram o currículo e eliminaram conteúdos considerados subversivos, limitando a liberdade de expressão nas instituições de ensino.

Este capítulo visa contextualizar essas transformações históricas e analisar como elas influenciaram a formação da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), ressaltando a importância desse processo para a educação local e regional. Segundo Nascimento (2012), as pesquisas no campo das instituições escolares são essenciais para oferecer uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento histórico das comunidades em que essas instituições estão inseridas. Essas investigações não apenas analisam as dinâmicas internas das escolas, mas também revelam como elas interagem com as mudanças sociais e políticas do período. Essa relação entre a escola e seu entorno social confere uma densidade histórica significativa ao estudo dessas instituições.

Conforme observado por Magalhães (2004), estudar a história de uma instituição escolar não se limita a descrever eventos cronológicos. É necessário compreender os "compromissos" sociais que constituem a instituição, ou seja, os processos e as influências externas que a

moldam ao longo do tempo. Esse processo é condicionado pelas circunstâncias históricas, pelas representações sociais e pelas biografias dos sujeitos envolvidos, o que torna a historicidade da instituição uma construção dinâmica, influenciada por fatores externos e internos.

O período da ditadura civil-militar no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1985, teve um impacto significativo no sistema educacional. Durante esse regime, o governo autoritário implementou políticas educacionais que visavam formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que controlava o conteúdo ideológico ensinado nas escolas. De acordo com Pereira (2012), o Estado militar influenciou profundamente a mentalidade brasileira, fortalecendo a ideologia dominante e regulamentando os requisitos educacionais para atender aos interesses do governo. Embora essas políticas educacionais tenham gerado crescimento e expansão do acesso à educação, mantiveram uma estrutura de desigualdade que favorecia a elite e limitava as oportunidades para as classes mais baixas.

Contudo, Pereira (2012) ressalta que, paradoxalmente, foi sob esse regime autoritário que surgiram movimentos críticos e de oposição, que buscavam resistir à repressão política e lutar por uma educação mais democrática e inclusiva. Esses movimentos de resistência foram fundamentais para o processo de redemocratização do Brasil e para a reformulação das políticas educacionais nos anos que se seguiram ao fim do regime civil-militar.

Assim, a pesquisa sobre a história das instituições escolares no Brasil envolve uma análise complexa que abrange não apenas o desenvolvimento interno dessas escolas, mas também as transformações políticas e sociais que influenciaram suas trajetórias. A compreensão dessas interações é essencial para entender como as instituições escolares se consolidaram e como elas refletem os desafios e conquistas do sistema educacional brasileiro ao longo do tempo.

Para compreender as razões subjacentes à gênese da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), é necessário voltar no tempo e analisar os fatores políticos, econômicos e sociais que influenciaram as transformações educacionais no Brasil. A investigação da história dos Colégios de Aplicação (CAPs) no país, bem como a gênese e federalização da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), oferece um contexto fundamental para entender essas dinâmicas.

A criação das Universidades Federais e dos Colégios de Aplicação está intimamente ligada ao panorama histórico do Brasil nas primeiras décadas do século XX, marcado por movimentos significativos que propuseram mudanças profundas na educação nacional. Ao explorar essas transformações, é possível identificar os fatores que influenciaram a educação brasileira e a formação de instituições educacionais como a ESEBA.

O período de transição entre as décadas de 1920 e 1930 foi particularmente relevante. A Revolução de 1930, que culminou na deposição do presidente Washington Luís e na ascensão de Getúlio Vargas ao poder, trouxe uma ruptura significativa na ordem política e social do país. Sob a liderança de Vargas, o Brasil passou por um processo de reformulação política e social, com foco na modernização e centralização do poder, elementos cruciais para o desenvolvimento industrial e econômico.

Com a instauração do Estado Novo em 1937, o governo de Vargas consolidou essa nova organização social, priorizando a industrialização e fortalecendo a intervenção estatal. Esse período também testemunhou uma crescente ênfase na expansão do acesso à educação como forma de promover o progresso e modernização do país. A criação de universidades no interior do Brasil e dos Colégios de Aplicação reflete essas aspirações de desenvolvimento, buscando atender às necessidades regionais e nacionais de formação educacional.

Compreender essas mudanças é essencial para analisar a criação dos Colégios de Aplicação e das universidades no interior do Brasil, iniciativas que surgiram em resposta à necessidade de expandir o acesso à educação e promover o desenvolvimento regional. Nesse cenário, a gênese da ESEBA se insere como parte dessa política de interiorização e fortalecimento da educação básica e superior, respondendo às demandas por uma formação mais atualizada e alinhada às necessidades locais e nacionais.

De acordo com Sanfelice (2007), os debates sobre educação no Brasil, especialmente nas décadas iniciais do século XX, foram profundamente marcados por dois grupos antagônicos dentro das elites econômicas e culturais: aqueles que representavam o "velho" e aqueles que defendiam o "novo". O "velho" Brasil, pré-1930, tinha como principal defensor da educação a Igreja Católica, enquanto o "novo" emergia lentamente com o apoio de intelectuais liberais e administradores públicos que buscavam transformar o sistema educacional em consonância com as necessidades de modernização do país.

Essas tensões geraram um embate prolongado, refletido em uma vasta produção literária e em várias ações políticas e administrativas. Os argumentos e princípios de cada grupo foram expostos em obras que representavam visões filosóficas e ideológicas divergentes sobre o papel da educação na sociedade brasileira. Durante esse período, a disputa entre essas duas forças antagônicas se intensificou, culminando em ações legislativas e manifestos públicos, que procuravam influenciar a direção do sistema educacional (Sanfelice, 2007).

As elites envolvidas nessas discussões, influenciadas por correntes ideológicas liberais, católicas, integralistas e comunistas, delinearam diferentes propostas pedagógicas para o Brasil. Como observa Ghiraldelli Jr. (2006), esses debates foram moldados pelos grupos políticos e intelectuais mais ativos da época, cada um promovendo suas próprias ideias sobre o futuro da educação no país. Essas influências ideológicas deixaram uma marca significativa no desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, refletindo as tensões e disputas políticas de um período em que a educação era vista como um campo de batalha para moldar o futuro do Brasil.

Essa dualidade entre o tradicionalismo católico e a modernidade liberal moldou não apenas o discurso pedagógico, mas também as práticas educacionais no país, influenciando a criação de novas instituições, como os Colégios de Aplicação e as universidades federais. Essas instituições surgiram como resultado das disputas ideológicas e das transformações políticas que buscavam promover uma educação mais voltada para as necessidades do Brasil em transição.

Conforme Romanelli (2007), a década de 30 foi um período de grandes mudanças econômicas e sociais no Brasil, com transição do modelo agrário para o industrial. Esse processo provocou transformações significativa nas aspirações da sociedade, que passou a demandar um sistema educacional capaz de atender às novas necessidades do país. O processo de industrialização, as alterações na sociedade brasileira, trouxeram novas aspirações, e o Estado passou a atuar diretamente na reorganização do sistema educacional, criando universidades e institucionalizando a ciência no país. Romanelli destaca que, nesse cenário, as discussões sobre educação básica se intensificaram, evidenciando que as transformações sociais só poderiam ser atendidas por meio de reformas educacionais profundas.

No campo legislativo, esse período também foi marcado por intensas discussões entre renovadores e conservadores sobre os rumos da educação, culminando na reforma liderada por

Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública no governo de Getúlio Vargas. Campos implementou uma série de decretos que visavam reestruturar o sistema educacional brasileiro. O Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, instituiu o Conselho Nacional de Educação, e o Decreto 19.851, também de 1931, organizou o ensino superior no Brasil, estabelecendo o "regime universitário" que uniformizaria e estruturaria as instituições de ensino superior.

Além disso, a reforma Francisco Campos teve grande impacto em diversos níveis de ensino. O Decreto 19.852 estruturou a Universidade do Rio de Janeiro, enquanto o Decreto 19.890 organizou o ensino secundário. Outras regulamentações, como o Decreto 20.156, de 1931, que regulamentou o ensino comercial e a profissão de contador, e o Decreto 21.241, que consolidou as normas para o ensino secundário, foram fundamentais para dar "estrutura" ao sistema de ensino brasileiro, conforme observou Ghiraldelli Jr. (2006).

Nesse cenário, o Decreto 19.851/31, conhecido como o "Estatuto das Universidades Brasileiras", foi especialmente relevante. Ele estabeleceu os objetivos e normas de organização para as Instituições Federais de Ensino Superior, com o objetivo de padronizar e estruturar a educação superior em todo o país. O Artigo 1º desse decreto deixa claro que a reorganização tinha como finalidade uniformizar o ensino superior, garantindo que ele estivesse alinhado com as diretrizes estabelecidas pelo governo de Vargas, sob a liderança de Francisco Campos. Essas medidas visavam não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também promover a modernização e a integração do sistema educacional brasileiro com as demandas econômicas e sociais emergentes do novo Brasil industrial.

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (Decreto 19.851, 1931, p.1).

De acordo com Romanelli (2007), antes da promulgação do Decreto de 1931, o Brasil já possuía duas universidades: a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1921, e a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927. No entanto, essas instituições se organizavam de maneira fragmentada, constituídas por faculdades isoladas que careciam de um sistema universitário coeso. A efetivação do regime universitário só aconteceu em 1934 com a criação da Universidade de São Paulo (USP), que se destacou ao estabelecer a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essa faculdade desempenhou um

papel importante na estruturação do sistema educacional brasileiro, especialmente na formação de professores para o ensino secundário e no desenvolvimento de estudos avançados e pesquisas.

No âmbito da Reforma Francisco Campos, o governo Vargas não se limitou apenas à promulgação de decretos, mas também promoveu intensos debates no campo das ideias pedagógicas. Em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), Getúlio Vargas e o Ministro Francisco Campos, convocaram educadores para definirem o "sentido pedagógico da Revolução" de 1930. No ano seguinte, a V Conferência Nacional de Educação discutiu um "Plano Nacional de Educação" com o propósito de influenciar a Assembleia Nacional Constituinte de 1934 (Ghiraldelli Jr. 2006).

Ribeiro (2002) complementa essa análise ao destacar que, inicialmente, as elites econômicas brasileiras resistiram ao modelo de Estado centralizado que se estabeleceu no Brasil. Oligarquia como a do café paulista e outros grupos agrários opuseram-se à centralização do poder, pois temiam a perda de seus "privilégios federativos", garantidos pela Constituição anterior. Contudo, à medida que perceberam que seus interesses econômicos estavam sendo atendidos pelo novo governo, essas elites gradualmente aceitaram a centralização, mesmo com a perda de autonomia regional.

A Constituição de 1934 trouxe importantes mudanças, como o voto secreto, o voto feminino e direitos trabalhistas. No entanto, em relação à educação, Ribeiro (2002) observa que os avanços foram limitados. Embora o ensino primário gratuito e obrigatório tenha sido aprovado, a Constituição não estabeleceu um ensino obrigatório geral, resultando em um progresso lento nos índices de escolarização e alfabetização, o que demonstra a limitação das reformas educacionais frente às necessidades sociais do país na época.

Durante os anos 1930, um grupo de jovens intelectuais brasileiros, muitos dos quais envolvidos nas reformas estaduais da década anterior, elaborou e assinou o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" em 1932. Esse documento se tornou um marco na história da educação e filosofia educacional no Brasil, defendendo uma reforma educacional ampla e profunda. O "Manifesto dos Pioneiros" criticava o sistema dual de educação vigente, que segregava o ensino primário e profissional para os pobres, enquanto reservava o ensino secundário e superior para os ricos. Os signatários defendiam a criação de uma escola pública que fosse gratuita, laica, mista e obrigatória, assegurando a educação como um direito para todos.

O manifesto também propunha a unificação do sistema educacional, com as escolas pré-primárias e o ensino primário formando a base do sistema, e o ensino primário conectado ao ensino secundário. O ensino superior, por sua vez, deveria ser diversificado e estruturado de acordo com o regime universitário, integrando ensino, pesquisa e extensão, além de oferecer cursos voltados tanto para carreiras liberais quanto para profissões técnicas.

Nesse contexto, conforme Alberto (2023), o governo brasileiro implementou várias medidas que buscavam responder às demandas do manifesto e às necessidades emergentes do país. Entre essas ações, destacam-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, a reestruturação do ministério em 1935, a promulgação do Estatuto das Universidades em 1931, e a constituição do Conselho Nacional de Educação no mesmo ano. Além disso, houve a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e a institucionalização da Universidade do Brasil (UB) em julho de 1937, como parte de um esforço para modernizar e expandir a educação superior no país. Essas iniciativas refletiam a tentativa de alinhamento entre o Estado e os intelectuais reformistas em prol de um sistema educacional mais acessível e eficaz.

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006), o "movimento de renovação educacional" expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tinha como objetivo eliminar a segregação social presente nos programas e instituições educacionais. O autor destaca que o manifesto revelou como a escola secundária tradicional havia se tornado um espaço que refletia e reforçava os interesses de classe, consolidando um dualismo educacional. Esse dualismo, conforme Ghiraldelli Jr., foi intensificado pela Reforma Francisco Campos, que apesar de representar um avanço em termos de regulamentação educacional, falhou em integrar adequadamente o ensino secundário e o ensino profissional, perpetuando a separação entre educação para as elites e para as classes populares.

O manifesto, fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey, defendia uma educação que estivesse conectada diretamente ao trabalho e à vida cotidiana, contribuindo para a reconstrução social e econômica do país. Entre os 25 signatários do manifesto, figuram nomes de destaque como Anísio Teixeira, Cecília Meireles e Roquette Pinto, todos importantes para os movimentos de modernização educacional e cultural no Brasil.

Frangella (2000) também observa que, embora instituições de ensino superior existissem no Brasil desde o período colonial, elas eram organizadas de forma fragmentada e compostas por escolas isoladas, como as Faculdades de Direito, Medicina e a Escola

Politécnica. Esse cenário obrigava muitos brasileiros a buscar formação educacional no exterior, devido à ausência de instituições especializadas no país.

A década de 1930, conforme Alberto (2023), foi um período de intensa urbanização e industrialização no Brasil. Embora a industrialização tenha ocorrido de forma relativamente tardia, o crescimento urbano provocou uma demanda crescente por educação e escolas, refletindo as transformações sociais e os conflitos entre correntes políticas autoritárias e liberais. Enquanto o autoritarismo prevalecia no poder central, ideias liberais ganhavam espaço em regiões como São Paulo e o Distrito Federal, onde essas propostas educacionais foram bem recebidas pela sociedade civil.

Apesar da ausência de uma política educacional claramente definida, o governo tentava alinhar a educação aos novos rumos políticos do país, com ênfase na formação de elites e na preparação de mão de obra especializada para atender às demandas do mercado. Esse movimento de integração entre educação e trabalho visava adaptar o sistema educacional às novas exigências impostas pela modernização e industrialização do Brasil (Alberto, 2023).

A modernização do Brasil nas décadas de 1940 e 1950, ao inserir o país em uma nova fase de desenvolvimento social, político e econômico, trouxe consigo expectativas de que a educação desempenhasse um papel central na formação de cidadãos capazes de impulsionar o progresso. Nesse período, discutiam-se intensamente os ideais educacionais renovados, bem como a adoção de métodos de ensino inovadores que pudessem atender às necessidades de uma sociedade em transformação.

Conforme Ghiraldelli Jr. (2006), a década de 1940 foi marcada por um nacionalismo populista, fortalecimento dos partidos políticos e um ambiente social de grande efervescência. O sistema educacional brasileiro, contudo, mantinha uma forte base elitista, priorizando a instrução em detrimento da formação integral dos indivíduos. Esse cenário acentuava a segregação entre a educação destinada à elite e aquela destinada às classes populares, refletindo desigualdades estruturais.

Simultaneamente, o Brasil passava por um processo de redemocratização, com o fim da ditadura de Getúlio Vargas e a eleição de Eurico Gaspar Dutra. Segundo Romanelli (2007), esse período foi caracterizado por uma política contraditória, que, por um lado, adotava posturas conservadoras e, por outro, buscava inovação, mas sem resolver a desigualdade educacional.

As medidas do governo Dutra, como o congelamento do salário mínimo e a aliança com os Estados Unidos, geraram críticas, principalmente devido à continuidade da dualidade no sistema educacional, com a educação básica voltada para a elite econômica.

Nesse contexto, os escolanovistas ganharam destaque ao propor a criação dos Colégios de Aplicação (CAPs) vinculados às Faculdades de Filosofia, como aponta Gordo (2010). Esse movimento alinhou-se ao pensamento liberal-democrata e às preocupações sociais emergentes, defendendo a integração dos sistemas de ensino, até então separados em ensino profissional e secundário.

Entre os principais teóricos do movimento da Escola Nova estavam John Dewey, nos Estados Unidos, e Edouard Claparède e Adolphe Ferrière, na Europa. Dewey, conforme destacado por Benites (2006), propunha que a escola fosse mais do que um local de mera transmissão de conhecimento; para ele, as escolas deveriam ser comunidades onde o aprendizado ativo e experiencial substituísse os métodos passivos centrados no professor. Dewey acreditava que a educação deveria se conectar à vida dos estudantes, promovendo um ambiente no qual cada aluno pudesse expressar suas individualidades e ser preparado de forma crítica para a vida em sociedade.

No cenário educacional brasileiro, destacaram-se educadores como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), especialmente após a divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O manifesto, assinado por 26 educadores, defendia uma escola pública, gratuita, leiga e obrigatória, estabelecendo bases para uma educação mais inclusiva e democrática. Segundo Ghiraldelli Jr. (2006), o manifesto foi um poderoso veículo para disseminar as ideias da Escola Nova, marcando um momento significativo na educação brasileira, ao propor uma série de soluções para os desafios educacionais da época.

Frangella (2000) observa que essas discussões educacionais levaram a uma reorganização do sistema de ensino, evidenciada por decretos-lei entre 1942 e 1946, que abriram o acesso à educação para grupos historicamente excluídos. Nesse cenário, a formação docente emergiu como uma questão central. O trabalho do professor passou a ser visto de forma renovada, com a formação de professores em nível superior ganhando destaque, algo que até então era limitado.

A Escola Nova propôs uma educação ativa e democrática, com foco no desenvolvimento integral do aluno. Sua ênfase na individualidade e na experiência pessoal parecia compatível com os ideais de uma sociedade progressista. Contudo, sob uma perspectiva dialética, Saviani (2008) aponta que, embora tenha havido avanços, a abordagem escolanovista não esteve livre de contradições. Ao priorizar métodos pedagógicos que enfatizavam autonomia e liberdade individual, o movimento acabou por negligenciar questões estruturais e políticas mais amplas da educação, o que resultou na desmobilização de forças populares. Na prática, o sistema educacional continuava a favorecer as classes economicamente mais privilegiadas.

Além disso, conforme Frangella (2000), a preocupação com a formação de professores em nível superior era uma novidade no Brasil. Até então, a formação docente concentrava-se no domínio de conteúdo, com os estudos educacionais mais profundos sendo realizados no exterior, devido à falta de instituições especializadas. A Escola Normal, que preparava professores para o ensino elementar, era uma exceção, mas ainda limitava a formação inicial, sem fomentar discussões mais amplas sobre a educação e seus desafios.

A autora ressalta que, para fortalecer a formação de futuros professores, foi iniciado um projeto para a criação de um colégio de demonstração na Faculdade Nacional de Filosofia, liderado por Luiz Alves de Mattos, catedrático da cadeira de Didática, juntamente com outros professores da instituição. Esse processo começou em 1939 e culminou com o anúncio em 1942, pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, da criação do Colégio José Bonifácio, que seguiu o modelo proposto por Lourenço Filho (Frangella, 2000).

De acordo com Kinpara (1997), a redefinição do conceito de licenciado iniciou-se com o Decreto-Lei nº 1.190/39, que, até então, atribuía o título de licenciado a todos os graduandos das Faculdades de Filosofia. A partir dessa alteração, apenas os alunos que concluíssem o curso de Didática receberiam o título de licenciado, enquanto os demais seriam designados bacharéis. Posteriormente, o Decreto-Lei nº 9.053/46 consolidou a prática de ensino, tornando-a obrigatória para os futuros professores, por meio dos Ginásios de Aplicação vinculados às Faculdades de Filosofia, que, mais tarde, foram denominados Colégios de Aplicação.

A promulgação do Decreto-Lei nº 9.053/46, pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, formalizou a criação dos Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia em todo o país, destacando a prática docente como parte essencial da formação dos licenciados. Esse decreto

determinava que as faculdades federais mantivessem ginásios para a prática docente dos estudantes de didática, institucionalizando assim a prática de ensino no Brasil.

Segundo Lima (2009), os Colégios de Aplicação surgiram como uma resposta ao estímulo do Governo Federal para os Cursos de Didática. Esses cursos tinham como objetivo permitir que os graduandos aplicassem na prática os conhecimentos teóricos adquiridos, transformando as salas de aula em laboratórios educacionais. No entanto, o modelo enfrentou desafios, como a alta rotatividade de acadêmicos, o que comprometia a qualidade do ensino e da relação entre alunos e professores. Ficou claro que, para garantir a eficácia desse processo, era essencial envolver professores capacitados.

Nesse contexto, a denominação Colégios de Aplicação³(CAP) reflete a essência dessas instituições, que foram concebidas como locais onde os estudantes dos cursos de didática poderiam aplicar, em situações reais de ensino-aprendizagem, os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação acadêmica (Kinpara, 1997).

As primeiras faculdades a estabelecer Colégios de Aplicação foram a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, em 1948, e a Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, em 1949. Segundo Frangella (2000), a instituição no Rio de Janeiro assumiu um papel de destaque na formação de professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas, servindo como modelo para a criação de outras escolas que adotaram os mesmos princípios.

Esse movimento marcou os primeiros passos na formação das Escolas de Aplicação vinculadas às Instituições Federais de Ensino, que se espalharam gradativamente por todo o território brasileiro. Embora algumas dessas instituições tenham iniciado suas atividades no final da década de 1940, foi na década de 1950 que se observou uma expansão significativa no número de Escolas de Aplicação, consolidando sua influência no cenário educacional brasileiro.

A regulamentação da prática educacional em classes ou escolas de aplicação foi formalizada pela Lei 4.024/61⁴, que reconheceu essas instituições como espaços experimentais para o teste de

³ De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Colégios de Aplicação (CAPs) têm como objetivo promover a educação básica, testar novas abordagens pedagógicas, realizar pesquisas educacionais e contribuir para a formação de professores. Eles são reconhecidos como escolas-laboratório, onde os licenciados podem observar, participar e praticar a regência de aulas, integrando teoria e prática no processo formativo (BRASIL, 1993).

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação

novos modelos de organização e metodologias pedagógicas. Esse caráter experimental diferenciava as Escolas de Aplicação das escolas estaduais e municipais, consolidando seu papel como laboratórios pedagógicos voltados à inovação educativa.

No entanto, conforme Kinpara (1997) apontou, os CAPs passaram a ser percebidos como instituições de elite, inacessíveis à maior parte da população. Em resposta a essa crítica, o Conselho Federal de Educação (CFE), por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4024/61) e do Parecer CFE n.º 292/62, propôs que a prática de ensino ocorresse preferencialmente em escolas da comunidade, o que eliminou a obrigatoriedade da criação de CAPs. Essa mudança buscava democratizar o acesso à prática pedagógica e romper com a imagem elitista, promovendo uma formação docente mais inclusiva e acessível para a sociedade em geral. Contudo, é importante destacar que, embora a obrigatoriedade tenha sido revogada, os CAPs continuaram funcionando como laboratórios pedagógicos, desempenhando um papel importante na experimentação e desenvolvimento de práticas educacionais.

Segundo Santos, Silva e Oliveira. (2015), com a publicação do Parecer 292/62 pelo Conselho Federal de Educação (CFE), a obrigatoriedade das Escolas de Aplicação foi eliminada, o que resultou em mudanças na estrutura das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura. A formação prática dos licenciados passou a seguir uma nova orientação, onde a prática de ensino tornou-se obrigatória sob a forma de estágio supervisionado para as disciplinas que compõem a habilitação profissional.

Diante disso, o conselheiro Valnir Chagas, relator do Parecer CFE 292/62, buscou redefinir o papel das Escolas de Aplicação, propondo que fossem entendidas como "centros de experimentação e demonstração". No entanto, Chagas considerou que a prática de ensino deveria ocorrer nas próprias escolas da comunidade, de forma análoga ao modelo adotado pelos internatos dos cursos de Medicina. Essa proposta visava aproximar a formação docente das realidades escolares locais, proporcionando uma prática mais conectada com o cotidiano das escolas públicas, em vez de restringi-la a instituições mais elitizadas como os Colégios de Aplicação. (BRASIL, 1993).

Como observado por Kinpara (1997) e Santos, Silva e Oliveira (2015) o sistema proposto passou a valorizar a supervisão efetiva dos estágios, integrando as escolas da comunidade em um processo contínuo de renovação educacional. Com o passar do tempo, o termo "Ginásio de Aplicação" foi gradualmente substituído por "Escola de Aplicação", uma vez

que essas instituições passaram a oferecer, além do Curso Ginásial, o Curso Colegial, o Curso Normal e, por fim, as Séries Iniciais do 1º Grau.

Essa legislação referente à prática de ensino, embora tenha sido implementada há décadas, não sofreu alterações significativas, mesmo diante das mudanças profundas que marcaram o sistema educacional brasileiro e o contexto social, econômico e político do país⁵. A persistência de estruturas e práticas educativas definidas naquele período evidencia a resistência a inovações necessárias, refletindo as tensões entre as demandas contemporâneas por uma educação mais inclusiva e a continuidade de modelos tradicionais que nem sempre atendem às realidades atuais.

Os Colégios de Aplicação foram criados com a finalidade de oferecer um espaço onde os futuros professores pudessem vivenciar o cotidiano escolar, preparando-se de forma prática para o exercício de sua profissão. É importante destacar que a criação desses colégios foi influenciada pelas teorias de Rousseau e Dewey, que introduziram uma nova concepção de educação no Brasil, especialmente no início do século XX. Essa transformação foi impulsionada pela filosofia pragmática, cuja sistematização foi realizada por John Dewey. Sua abordagem considera o ser humano como um organismo inserido em um ambiente em constante mudança, refletindo uma perspectiva dinâmica e adaptativa da vida e da experiência humana (Santos; Silva; Oliveira, 2015).

A análise histórica dos Colégios de Aplicação evidencia sua concepção original de proporcionar um ambiente no qual os futuros professores pudessem se familiarizar com o cotidiano escolar, preparando-se para sua atuação profissional. Assim, esses colégios foram instituídos como espaços dedicados à pesquisa pedagógica e ao aprimoramento docente, com o objetivo de contribuir para a aquisição do conhecimento científico no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, conforme apontado por Sanfelice (2007), as elites, tanto decadentes quanto ascendentes, discutiam a educação como uma representação de todos os segmentos sociais, partindo do princípio de que o que atendesse a seus próprios interesses beneficiaria também cada cidadão. O Estado, devido à sua autonomia relativa frente aos interesses

⁵ A prática educacional nos Colégios de Aplicação, conforme o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993), variava nas relações entre as universidades e suas escolas, mas compartilhava a abertura aos licenciados para observação, coparticipação e regência de aulas, integrando teoria e prática pedagógica no contexto escolar.

antagônicos das elites dominantes e das classes dominadas, começou a expandir seu papel na educação, evoluindo para um Estado cada vez mais educador do povo.

As mudanças legislativas e políticas foram fundamentais para essa transformação. Destacam-se as Leis Orgânicas dos anos 40, a Constituição de 1946 e, após uma longa tramitação, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Segundo a análise de Sanfelice (2007), essas medidas foram essenciais para estruturar e ampliar o papel do Estado na educação, consolidando um sistema educacional mais inclusivo e alinhado aos interesses da sociedade como um todo. Essa evolução refletiu não apenas a necessidade de formação qualificada para os educadores, mas também o reconhecimento da educação como um direito fundamental, abrangendo uma perspectiva social mais ampla.

Na década de 1960, o Brasil passou por uma grave crise político-institucional após a renúncia de Jânio Quadros e a ascensão de João Goulart à presidência. A deposição de Goulart, em 31 de março de 1964, resultou de uma intensa campanha contrária ao seu governo, rotulado como "comunista" por seus opositores. Goulart, ligado ao trabalhismo getulista e afilhado político de Getúlio Vargas, enfrentou diversas crises durante seu mandato (1961-1964). A primeira delas ocorreu logo após sua posse, em agosto de 1961, quando setores militares recebavam um governo "esquerdista". Sob pressão, Goulart foi obrigado a adotar um regime parlamentarista, e sua tentativa de restaurar o regime presidencialista em aliança com o Partido Social Democrata (PSD) desagradou correligionários do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e grupos como sindicalistas, camponeses e estudantes que esperavam reformas durante seu governo (Romanelli, 2007).

Nesse mesmo período, a inflação descontrolada gerou uma crise econômica que mobilizou setores conservadores e a classe média em manifestações contra organizações de trabalhadores, muitas apoiadoras de Goulart. Ele tentou se defender promovendo comícios e propondo a "Reforma de Base", mas, apesar de ter recuperado os poderes presidenciais em 1963, Goulart não conseguiu estabilizar seu governo. As greves, revoltas camponesas e a insatisfação de alguns setores militares culminaram na sua tentativa de anunciar as reformas em 13 de março de 1964, no Rio de Janeiro, buscando a aprovação do Congresso. Contudo, seis dias depois, o Brasil presenciou a "Marcha da Família com Deus pela Liberdade", organizada por políticos e liderada por figuras como o deputado federal Antônio Silvio da Cunha Bueno

(PSD) e a religiosa Ana de Lurdes (Lucília Batista Pereira, neta de Rui Barbosa). Essa marcha foi um prelúdio para o golpe que ocorreria em 31 de março de 1964 (Borges, 2007).

Com a instalação do regime militar, em 15 de abril de 1964, Castelo Branco assumiu a presidência, prometendo reestabelecer o crescimento econômico e restaurar a “normalidade democrática”. O golpe civil-militar contou com amplo respaldo de setores significativos da sociedade brasileira, incluindo empresários, membros da imprensa, proprietários rurais, a igreja, governadores e diversos segmentos da classe média. Essa coalizão incluía uma variedade de grupos, abrangendo liberais, conservadores, reacionários, nacionalistas autoritários e alguns intelectuais reformistas (Alberto, 2023).

A Ditadura Civil-Militar, que perdurou por 21 anos, foi marcada por repressão, privatização do ensino e exclusão dos setores mais pobres do acesso a uma educação básica de qualidade. Durante esse período, cinco generais alternaram a Presidência da República, e a área educacional enfrentou desafios significativos que impactaram a formação e a qualidade da educação no Brasil (Ghiraldelli Jr., 2006). A transição política, que se culminou na eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985, representou o fim de um ciclo autoritário e a busca por um novo caminho democrático.

Conforme Gordo (2010), no âmbito educacional brasileiro, a constituição das Escolas de Aplicação vinculadas às Instituições Federais de Ensino marcou um importante avanço na década de 1950, consolidando sua presença no cenário educacional brasileiro. Esse período testemunhou um aumento expressivo no número dessas instituições reforçando seu papel no panorama educacional do país.

Entretanto, é importante destacar que, apesar desse crescimento, a ESEBA, constituída décadas depois, enfrentou desafios burocráticos e resistência em sua definição como Escola de Aplicação Federal durante seus primeiros anos de existência. Essa situação reflete os obstáculos enfrentados pela instituição para se adaptar às demandas educacionais e administrativas da época. Conforme apontado por Nunes (2002),

A origem da ESEBA é bastante diferente da dos Colégios de Aplicação. Enquanto estes últimos tinham como função principal a formação de professores proposta por um Decreto-Lei, a ESEBA não foi criada como Colégio de Aplicação, não se originou de um Decreto-Lei ou de um projeto institucional de formação de professores elaborado pelos cursos responsáveis por essa formação na UFU. A ESEBA foi criada para atender questões particulares, favorecendo pessoas ou grupo. Dessa forma, a ESEBA nasceu como ‘Escola Benefício’, descolada dos cursos de formação de

professores da UFU, não sendo, em sua origem, espaço compartilhado de formação de professores (p. 183).

A criação dos Colégios de Aplicação no Brasil e da “Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia” (ESEBA), apesar de ocorrerem em períodos históricos distintos, refletem uma dinâmica dialética que envolve tradição e inovação, centralização e autonomia, além da relação entre teoria e prática.

Os Colégios de Aplicação foram estabelecidos com o propósito de integrar a formação teórica dos futuros professores com a prática educacional em ambientes reais. Inspirados por educadores como John Dewey, esses colégios funcionavam como "escolas-laboratório", onde práticas pedagógicas eram testadas e ajustadas. Eles serviam como uma síntese entre a teoria pedagógica moderna e a necessidade de preparar profissionais para as realidades do sistema educacional brasileiro.

A ESEBA, por sua vez, nasceu em um contexto diferente, criada em 1977, surgiu durante um período de expansão das universidades federais e de desenvolvimento institucional. Diferente dos Colégios de Aplicação, que tinham como fundamento a experimentação pedagógica e se consolidaram como centros de formação docente, a ESEBA foi criada em circunstâncias distintas e menos regulamentadas, voltada para atender demandas específicas de grupos internos à Universidade de Uberlândia (UnU), particularmente os filhos de professores e servidores.

Conforme aponta Rezende (2006), a criação da ESEBA visava atender a uma demanda específica local. Além de funcionar como um incentivo adicional para atrair profissionais qualificados de outras regiões, a instituição atendia às expectativas dos funcionários da universidade, que buscavam uma pré-escola de alta qualidade. Diferentemente dos Colégios de Aplicação, que seguem uma política educacional voltada para a formação de professores em nível nacional, a ESEBA foi concebida como uma iniciativa local, voltada para atender necessidades específicas dentro da universidade.

Essa particularidade trouxe à escola um caráter particular. Criada em 1977, vinculada à UnU, universidade particular que já

Nesse sentido, é fundamental que a pesquisa também aborde a dimensão ideológica e superestrutural, pois as ideias dominantes estão intrinsecamente ligadas às relações materiais

de dominação e exploração, conforme estudado por Marx. Segundo Marx e Engels (2001), aqueles que controlam os meios de produção material também dominam os meios de produção intelectual, influenciando e determinando as ideias daqueles que não têm acesso a esses meios. Assim, as ideias dominantes são expressões ideais das relações materiais predominantes, transformando as condições materiais dominantes em conceitos e ideologias.

Essa análise revela como as condições materiais e as relações de produção na Universidade de Uberlândia, em processo de federalização, moldaram a criação da ESEBA, uma instituição criada com a finalidade de beneficiar um público restrito e específico, destinada a oferecer uma educação diferenciada a um grupo específico. Em contraste com a abordagem mais universalista dos Colégios de Aplicação, a ESEBA representa as contradições entre as necessidades particulares de determinados grupos sociais e as políticas educacionais mais amplas, evidenciando a desigualdade estrutural presente no sistema educacional da época.

É importante destacar que a ESEBA foi criada um ano antes da federalização da Universidade de Uberlândia (UnU). Inicialmente vinculada a uma instituição privada, a ESEBA só passou a integrar-se a uma entidade pública e a receber recursos federais após a federalização da UnU. Pinto (1998) observa que, no momento de sua criação, a ESEBA pode ser vista como um projeto de extensão, estreitamente ligado ao processo de federalização da Universidade. A criação da escola se justifica como parte desse projeto de Extensão, em que a Universidade, em processo de federalização, buscava integrar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O aprofundamento desses aspectos, realizado ao longo deste estudo, esclarecerá os diferentes interesses, concepções e desafios que permeiam as bases pedagógicas e a gestão da escola. Essa análise destacará a necessidade de adaptação e regularização da ESEBA dentro do ambiente universitário, evidenciando a complexidade do processo de integração e consolidação, e como diferentes arranjos institucionais e demandas locais moldaram a função e a missão dessa instituição.

Para compreender as transformações no sistema educacional brasileiro, é fundamental situar o panorama histórico que impulsionou essas mudanças. Sanfelice (2007) observa que,

entre o golpe político de 1930⁶ e o golpe de 1964⁷, a sociedade brasileira passou por profundas transformações, alinhando-se ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Nesse processo de modernização, marcado por urbanização e industrialização, emergiu a necessidade de discutir e redefinir questões estruturais, permitindo que as instituições se adaptassem às novas realidades sociais e econômicas.

Gordo (2010) ressalta uma mudança significativa no sistema educacional brasileiro: a integração do ensino primário e ginásial em um único ciclo, denominado ensino de 1º grau, com duração de oito anos. Esta reforma atendeu, formalmente, às diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1967, que previa a criação de uma escola única de educação fundamental. Além disso, a Lei 5.962/71 estabeleceu um objetivo educacional inovador no artigo 1º, definindo que o ensino de 1º e 2º graus deveria proporcionar ao aluno a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Nesse cenário de mudanças na educação, impulsionadas pela Lei 5.692/71, Romanelli (2007) analisa a estrutura e o currículo do ensino de 1º e 2º graus, apontando suas incoerências. A autora observa que a ampliação do currículo e a profissionalização no nível médio criaram uma divisão entre os alunos que seguirão para a universidade e aqueles que concluirão seus estudos em cursos técnicos de nível médio. Embora o avanço na reforma educacional brasileira buscasse experimentação e inovação, bem como a reorganização e novas formas de funcionamento das escolas, ele também refletia o caráter centralizador do governo na área educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases não havia criado a estrutura aberta do que carecia o desenvolvimento da nação a inelasticidade da oferta era acompanhada de uma estrutura escolar que não respondia, nem de longe, à demanda de recursos humanos criada pela expansão econômica (Romanelli, 1984, p. 206).

⁶ Golpe de Estado 1930: movimento liderado por militares, com o apoio da Aliança Liberal, resultou na deposição do presidente Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes. Esse evento marcou a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, inaugurando uma nova era na política brasileira. Durante esse período, houve uma intensificação na promoção do ensino público, especialmente na área técnico-profissional, por meio da implementação de um sistema de incentivo e colaboração com os estados. (Ghiraldelli Jr. 2006).

⁷ Ditadura Civil-Militar 1964-1985.

A década de 1970 foi marcada por um regime autoritário e um período de rápido crescimento econômico, conhecido como o "Milagre Econômico"⁸. Esse período foi marcante para a história educacional e socioeconômica de Uberlândia, destacando eventos significativos como a fundação da Universidade de Uberlândia (UnU) 1969, a federalização da instituição em 1978, e a criação da “Escola Nossa Casinha” (Escola de Educação Básica da UFU -ESEBA) em 1977. Nesse período, a cidade experimentou um expressivo crescimento comercial e industrial, impulsionado pelas políticas do governo federal e pelas ações das elites políticas e econômicas locais.

O desenvolvimento do ensino superior em Uberlândia marcou uma etapa importante na evolução educacional e socioeconômica da cidade. A trajetória que culminou na federalização da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) reflete as transformações sociais e econômicas que o Brasil vivenciou entre as décadas de 1950 e 1970. De acordo com Alberto (2023), o a trajetória do ensino superior em Uberlândia teve início em 1957, com a criação de faculdades isoladas que ofereciam cursos em áreas específicas. Em 1969, essas faculdades foram unificadas para formar a Universidade de Uberlândia (UnU), por meio do Decreto-Lei nº 762, em resposta à crescente demanda por uma educação superior mais consolidada e diversificada.

Pereira (2012) ressalta que a criação das Escolas Superiores de Uberlândia foi um marco crucial para a região, estabelecendo as primeiras instituições de ensino superior. O Conservatório Superior de Educação Musical, fundado em 1957 sob a liderança de Cora Pavan Caparelli, a Faculdade de Direito, criada em 1960 e dirigida pelo Dr. Jacy de Assis, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, também fundada em 1960, desempenharam papéis fundamentais na formação de bacharéis e na preparação de licenciados para o sistema de Ensino Básico.

O Decreto-Lei nº 762, de 14 de agosto de 1969, foi o marco legal que autorizou o funcionamento da Universidade de Uberlândia, além de definir uma série de diretrizes para sua estruturação. Essa legislação se fundamentou na Reforma Universitária, que permitia, em caráter temporário e precário, a existência de escolas isoladas no sistema de ensino superior.

⁸ O “Milagre Econômico” foi um período de rápido crescimento econômico no Brasil entre 1968 e 1973, caracterizado por altas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), industrialização acelerada e avanços nos setores de infraestrutura e tecnologia. No entanto, também foi marcado por desequilíbrios econômicos e sociais, como concentração de renda e endividamento externo.

Contudo, o objetivo central era otimizar o uso dos recursos financeiros investidos na formação de recursos humanos, garantindo uma aplicação mais eficiente e econômica (Brasil, 1969).

De acordo com o decreto, a Universidade de Uberlândia (UnU) foi instituída como uma fundação de direito privado, com ampla autonomia administrativa, científica, financeira, didática e disciplinar. Esse formato visava garantir maior flexibilidade na gestão da instituição, permitindo-lhe uma rápida adaptação às demandas tanto locais quanto nacionais. A proposta era que a universidade atuasse de forma eficiente, otimizando os recursos disponíveis e respondendo às necessidades de desenvolvimento regional.

Kalinowski (2024) ressalta que, embora a UnU tenha sido concebida como uma entidade privada, havia uma unidade pública federal em sua estrutura: a Faculdade de Engenharia. Essa faculdade, desde a sua criação, recebeu recursos públicos, ao contrário das demais unidades, que dependiam de investimentos privados. Durante o processo de constituição administrativa da universidade, o diretor da Faculdade de Engenharia assumiu interinamente o cargo de reitor, até que uma estrutura organizacional foi completamente estabelecida. Esse arranjo inicial, que diferenciava o financiamento das faculdades, refletia um modelo privatista, no qual os recursos públicos eram direcionados exclusivamente à Faculdade Federal de Engenharia, enquanto as demais faculdades operavam com verbos privados.

Além disso, o Decreto-Lei estabelece que o Presidente da República teria a prerrogativa de designar a representação da União nos atos constitutivos da fundação, assegurando a supervisão governamental na sua criação. Determinava-se, ainda, que a Universidade de Uberlândia absorvesse os serviços, servidores e recursos financeiros previamente destinados às instituições de ensino que foram incorporadas à sua estrutura.

A criação da Universidade de Uberlândia (UnU) foi resultado de uma colaboração estratégica entre políticos, empresários e profissionais autônomos, que tinham como objetivo transformar a cidade em um centro industrial moderno. Figuras como Rondon Pacheco, Homero Santos, Vasconcelos Costa e Valdir Melgaço, desempenharam papéis fundamentais nesse processo, promovendo projetos de desenvolvimento e modernização. O envolvimento dessas lideranças foi essencial não apenas para a criação da UnU, mas também para sua federalização, facilitando a implementação de novas concepções sobre o ensino superior e a criação de novos cursos (Alberto, 2024).

A mesma autora destaca que desde o início, já se previa a expansão da universidade, com a inclusão de novas faculdades que seriam financiadas pelos governos estaduais e municipais. Entre os cursos planejados, destacaram-se áreas prioritárias como Medicina, Medicina Veterinária e Odontologia, que já estavam em fase de desenvolvimento antes mesmo da oficialização da UnU. Esse planejamento refletiu o compromisso das lideranças locais com o crescimento da instituição, alinhando interesses educacionais e econômicos em prol do desenvolvimento regional.

De acordo com Alberto (2023), os idealizadores das primeiras faculdades em Uberlândia viam a criação de uma universidade não apenas como uma forma de transformar o município em um centro cultural e científico, mas também como uma estratégia para investir investimentos e contribuições a economia local por meio da captação de recursos públicos. Esse planejamento visava consolidar a cidade como um polo de conhecimento técnico-científico.

A federalização da UnU, concretizada em 24 de maio de 1978, por meio da Lei 6.531, passando a ser conhecida oficialmente por Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A nova universidade federal era integrada, à época, pelas faculdades de Engenharia, Direito, Ciência Econômica e Filosofia, Ciência e Letras, Além do Conservatório Musical de Uberlândia (UFU, 2023). Na época, a nova universidade federal era composta pelas faculdades de Engenharia, Direito, Ciências Econômicas, Filosofia, Ciências e Letras, além do Conservatório Musical de Uberlândia (UFU, 2023). Esse processo de federalização representou um marco significativo na trajetória da instituição, transferindo sua gestão e financiamento para o Governo Federal.

Oliveira (2023) destaca que essa mudança também atendeu aos interesses do governo federal, que buscava integrar as instituições de ensino superior à rede pública, como parte de uma estratégia nacional de controle e desenvolvimento. O modelo de universidades mistas, que combina características de instituições públicas e privadas, foi adotado como uma solução eficiente para otimizar a alocação de recursos e garantir maior flexibilidade na administração das instituições de ensino superior, permitindo-lhes adaptar-se às necessidades locais e nacionais.

Essa transição para o sistema federal não apenas consolidou a UFU como um polo de desenvolvimento regional, mas também reafirmou a importância das universidades públicas como agentes de transformação social, ampliando o acesso ao ensino superior e fortalecendo o papel da educação na promoção do desenvolvimento socioeconômico.

Durante o período entre 1969 e 1980, Gama, Albuquerque e Taffarel (2022) destacam o predominante papel de ideias pedagógicas como a Pedagogia Tecnicista⁹, a concepção analítica e a visão crítico-reprodutivista. Essas propostas emergiram em um contexto de industrialização e urbanização crescentes, e mudanças nos regimes políticos. Os autores observam que houve uma transição de uma doutrina de independência e soberania para uma de interdependência, influenciada pelo golpe militar de 1964 e pela adaptação da ideologia política ao modelo econômico vigente. Nesse período, a educação passou a ser vista através da lente do produtivismo, fundamentada na teoria do capital humano, que enfatizava princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

No contexto da ditadura civil-militar, Cunha (2007) destaca que o sistema de ensino superior brasileiro passou por transformações significativas. A consolidação da pesquisa e da pós-graduação, a expansão das matrículas e o crescimento das instituições privadas foram marcos desse período. No entanto, medidas como o Ato Institucional nº 5 (AI-5) de 1968 e o Decreto 477 de 1969 impuseram rigorosos mecanismos de controle. Paralelamente, a Lei 5.540/1968 introduziu novas regulamentações, gerando contradições como a expansão da pesquisa vinculada à pós-graduação e o enfraquecimento da autonomia das universidades públicas.

Adicionalmente, a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68) e a proposta de reformulação do ensino fundamental e médio (Lei 5.692/71) foram impostas de forma autoritária e com uma abordagem tecnicista. Essa abordagem visava alinhar a educação às demandas econômicas e sociais da época, enfatizando eficiência e produtividade, mas também restringiu a liberdade acadêmica e a autonomia das instituições (Lelis, 2004).

Essas reformas legislativas e políticas educacionais implementadas durante o regime militar revelam a complexidade e as contradições do período. Enquanto buscavam modernizar e expandir o ensino superior, também impunham limitações que afetavam profundamente a dinâmica educacional e a independência das universidades públicas brasileiras.

⁹ A Pedagogia tecnicista é uma abordagem educacional que surgiu no contexto da industrialização e da necessidade de racionalizar e otimizar o processo de ensino. Baseada nos princípios da teoria do capital humano, essa pedagogia enfatiza a eficiência, a produtividade e a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Caracteriza-se pela ênfase em métodos e técnicas específicas de ensino, com um foco na instrução direta e na padronização dos processos educativos. A pedagogia tecnicista foi influenciada pelas teorias behavioristas e pelo movimento da administração científica, buscando a maximização dos resultados educacionais por meio da aplicação de princípios científicos à educação (SAVIANI, 2011).

O contexto político nacional exerceu uma influência marcante na formação da UFU. De acordo com documentos do projeto Pró-memória UFU por Caetano e Dib (1988), personalidades proeminentes como Rondon Pacheco, então Ministro-Chefe da Casa Civil, e Homero Santos, Deputado Federal, desempenharam papéis cruciais na defesa desse empreendimento. A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) e a política de interiorização do ensino superior durante o regime civil-militar tiveram um impacto significativo nesse processo.

Como parte do processo de federalização, o professor Juarez Altafin¹⁰ foi designado por Pacheco para liderar a criação da universidade, o que envolveu a transferência de patrimônios das instituições de ensino superior existentes para a futura UFU. Esse esforço contou com o respaldo da comunidade local, que detinha as faculdades isoladas (Caetano; Dib, 1988). A integração dessas instituições foi fundamental para consolidação da UFU, evidenciando a importância das conexões políticas na promoção da expansão e federalização da universidade.

Para compreender de forma abrangente o desenvolvimento da “Escola de Educação Básica da UFU” (ESEBA), é necessário considerar o contexto político que influenciou sua criação e expansão. Depoimentos de ex-professores e ex-diretor¹¹ entrevistados para esta pesquisa indicam que a ESEBA contou com apoio político significativo, exemplificado pelos vínculos familiares de Gláucia Santos Monteiro, diretora da Diretoria de Ensino de 1º e 2º graus da UFU, com o deputado Homero Santos. Esse apoio foi crucial tanto para o estabelecimento da UFU quanto para o desenvolvimento da ESEBA, revelando como as redes políticas desempenharam um papel decisivo na consolidação dessas instituições.

Esse cenário político se insere em um período mais amplo de transformações significativas na educação brasileira, especialmente durante a década de 1980. Embora frequentemente referida como “a década perdida”, esse período foi, na verdade, altamente produtivo em termos de mobilização social e fortalecimento dos trabalhadores rurais e urbanos.

¹⁰ Juarez Altafin graduou-se em Direito pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, atualmente conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ele ocupou diversos cargos, incluindo Promotor de Justiça, Juiz de Direito e Juiz Presidente da Justiça do Trabalho em Uberlândia. Altafin foi também o fundador e professor da Faculdade de Ciências Econômicas em Uberlândia, além de lecionar nas Faculdades de Direito e Engenharia. Atuou como vice-reitor e foi o primeiro reitor (1971-1975) da Universidade de Uberlândia, conhecida na época como UnU, a qual posteriormente deu origem à UFU.

¹¹ Entrevista de pesquisa concedida em 22 de fevereiro de 2024, na cidade de Uberlândia.

Segundo Pereira e Pereira (2010), a década foi marcada pela consolidação de organizações e movimentos sociais que proporcionaram aos trabalhadores melhores condições para disputar o poder e defender seus interesses contra as elites políticas e econômicas. Além disso, como destaca Saviani (1995), houve uma intensa mobilização para transformar a educação em uma ferramenta de empoderamento, promovendo uma maior participação social e política.

Ao longo desse processo, a abertura política ganhou força, consolidando-se como um marco transformador na história do Brasil. Paralelamente, no campo educacional, surgiram diversas entidades nacionais que reuniam educadores e associações sindicais, enfatizando a importância do papel político e social da educação, indo além das questões econômicas e corporativas (Saviani, 1995).

Durante esse período, a Pedagogia Histórico-Crítica, baseada no pensamento marxista, emergiu como uma abordagem educacional transformadora. A década de 1980 foi marcada por uma expansão significativa da produção acadêmico-científica, amplamente disseminada por meio de revistas e livros. Essa fase, frequentemente denominada “década política”, destacou-se pela luta de vários setores da sociedade e instituições como a OAB e a CNBB. A democratização crescente, a ascensão de candidatos opositores ao regime militar em prefeituras e governos estaduais, a campanha pelas eleições diretas para presidente, a transição para um governo civil em nível federal, a organização dos educadores, e as conferências brasileiras de educação, juntamente com a produção científica crítica dos programas de pós-graduação em educação, tornaram a década de 1980 um período privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas¹² (Saviani, 2008).

Dagnino (2002, p. 10) descreve o processo de redemocratização como um movimento duplo: a revitalização da sociedade civil e a democratização do Estado. Nesse período, o Brasil testemunhou uma série de manifestações populares, com destaque para o movimento "Diretas Já" em 1984, uma das maiores mobilizações de massa da história do país. Outro marco significativo foi a pressão popular que conduziu à gradual abertura política e à convocação da Assembleia Nacional Constituinte, culminando, em 1988, na promulgação da nova Constituição, a chamada "Constituição Cidadã." Conforme observa Ghiraldelli Jr. (2006), a

¹² “Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialista, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica.” (HISTEDBR, 2006)

Constituição de 1988 não só marcou o fim da ditadura militar como também estabeleceu os fundamentos para a redemocratização do país, incorporando avanços importantes para a classe trabalhadora, como o direito ao voto para analfabetos e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todas as idades.

Além disso, a definição do conceito de cidadania, promovida pelos movimentos sociais e outros setores da sociedade na década de 1980, sinalizou a busca por uma sociedade mais igualitária, pautada no reconhecimento dos cidadãos como titulares de direitos, incluindo o direito à participação ativa na gestão da sociedade (Dagnino, 2002).

Guimarães (2015) observa que a década de 1980 foi marcada por uma proposta educacional que visava a inclusão de todos, respondendo às demandas do mercado e focada na formação de professores e indivíduos capacitados para operar novas tecnologias. Nesse período, as reformas educacionais no Brasil se intensificaram, com o objetivo de adaptar-se a um mundo cada vez mais sofisticado, onde a sobrevivência dependia da exploração da força de trabalho humano.

Além disso, Guimarães (2015) destaca que essas reformas, ocorridas após a ditadura, foram profundamente influenciadas por organismos internacionais. Embora a redemocratização do ensino brasileiro tivesse como base a Constituição Federal de 1988, elaborada de maneira participativa com a contribuição de diversos grupos sociais, as políticas educacionais foram moldadas por entidades como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A Constituição Federal de 1988, um marco significativo na história educacional do Brasil, definiu princípios e diretrizes fundamentais para o sistema educacional. O documento constitucional fortaleceu a descentralização, assegurando autonomia aos estados e municípios na administração de seus sistemas de ensino e destacando a importância da gratuidade do ensino público em instituições oficiais.

Contudo, esse período histórico revela a tensão entre a tentativa de construir um sistema educacional inclusivo e a imposição de políticas externas que buscavam alinhar a educação às exigências econômicas globais. As reformas não tinham apenas o objetivo de modernizar o sistema educacional, mas também de preparar a força de trabalho para um mercado cada vez mais tecnológico e competitivo.

Essa trajetória, repleta de desafios e transformações políticas, econômicas e sociais desde a Revolução de 1930 até o processo de redemocratização na década de 1980, foi fundamental para a consolidação do sistema educacional contemporâneo no Brasil. Esses eventos históricos estabeleceram as bases que continuam a orientar as políticas e práticas educacionais atuais.

Saviani (2011) destaca que a redemocratização também marcou o surgimento de um novo pensamento pedagógico, coincidente com o declínio da ditadura militar. O autor aponta que o fim do regime ditatorial gerou expectativas entre os educadores de que as mudanças políticas resultariam em transformações significativas na educação, ampliando o acesso das à educação para as camadas populares.

Assim, o cenário político nacional teve um papel fundamental na formação tanto da UFU quanto da ESEBA, influenciando diretamente os processos que configuraram essas instituições. Compreender esse panorama histórico é imprescindível para entender os antecedentes que embasam esta pesquisa.

No próximo capítulo, será apresentada uma análise detalhada sobre a origem da ESEBA, com ênfase nas iniciativas que contribuíram para o desenvolvimento da cidade e da região. Essa análise permitirá uma compreensão mais aprofundada do papel da ESEBA no contexto educacional e social de Uberlândia, evidenciando suas contribuições e desafios ao longo do tempo.

CAPÍTULO II- A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFU: DAS ORIGENS AOS CAMINHOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Para compreender a origem e o desenvolvimento da ESEBA, é essencial situá-la tanto em termos gerais quanto locais, analisando as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no período. Essa abordagem permite uma análise mais aprofundada dos fatores que influenciaram a instituição, como seus motivos, normas, valores, significados e atitudes desde sua criação. Neste capítulo, será investigada a gênese da ESEBA, com destaque para os eventos e dinâmicas que influenciaram seu estabelecimento.

Antes de explorarmos esses aspectos específicos, será realizada uma análise histórica da cidade de Uberlândia, em Minas Gerais, onde a instituição está inserida. Esse estudo preliminar visa ampliar nossa compreensão do objeto de pesquisa, oferecendo uma visão mais abrangente das condições socioeconômicas e políticas que influenciaram o surgimento da ESEBA.

2.1- Uberlândia em transformação: cenário histórico para a criação da Escola de Educação Básica da UFU (1950 -1988)

A “Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia “(ESEBA) é uma instituição de ensino especializada nas etapas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Além de cumprir essa função, a ESEBA desempenha um papel central como campo de estágio prioritário para estudantes de cursos de licenciatura oferecidos pela UFU, contribuindo assim para a formação de futuros professores e para a articulação entre teoria e prática pedagógica.

Localizada estrategicamente em Uberlândia, Minas Gerais, a ESEBA está inserida em uma região de grande relevância logística, conforme mostra a Figura 1. Essa localização favorece não apenas o crescimento e desenvolvimento da escola ao longo do tempo, mas também sua integração com as dinâmicas socioeconômicas locais e regionais.

Figura1: Localização de Uberlândia



Fonte: Histórias de Uberlândia (<https://historiasdeudia.blogspot.com/>)

A história de Uberlândia está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da agricultura na região e à influência das elites políticas e econômicas locais na configuração e identidade urbanas. A chegada da Estação da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e Navegação¹³ em 1895 representou um marco importante, simbolizando o avanço do progresso e da modernização que as elites locais buscavam para a cidade (Mariano, 2014).

Segundo Mariano (2014), a chegada da ferrovia, juntamente com a construção de rodovias e o estabelecimento de empresas comerciais, impulsionou o crescimento econômico e a consolidação de Uberlândia como um centro comercial regional. No entanto, esse processo de urbanização e desenvolvimento econômico também resultou em desigualdades sociais e segregação espacial, com áreas específicas destinadas às elites econômicas e outras à população de renda mais baixa, refletindo a ideologia de progresso e modernização que permeava as transformações urbanas.

¹³ A Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e Navegação foi uma empresa brasileira fundada em 1872 por fazendeiros de Campinas, com o objetivo inicial de estender suas linhas ferroviárias até a região produtora de café em Ribeirão Preto. Ao longo de sua história, a Mogiana desempenhou um papel crucial no desenvolvimento econômico e territorial do Brasil, expandindo suas linhas para diversas regiões do país. No contexto específico do Triângulo Mineiro, a empresa teve um papel significativo na integração regional e no estímulo ao desenvolvimento econômico, especialmente com a criação do Ramal Catalão, que visava alcançar o estado de Goiás, passando pela cidade de Uberabinha (Lourenço 2010).

Nessa perspectiva, o progresso está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento urbano, enquanto o atraso é associado ao meio rural. Conforme apontam Gatti e Inácio Filho (2002), Uberlândia surgiu como uma cidade moderna, com investimentos majoritariamente direcionados ao setor urbano-industrial. A elite econômica local, alinhada com o discurso progressista, buscava uma educação que conferisse prestígio social, encontrando respaldo em instituições de qualidade, como a Escola Estadual de Uberlândia. Inicialmente uma instituição privada voltada para a classe média-alta e posteriormente estatizada em 1930, essa escola continuou a formar líderes tanto a nível local quanto nacional.

Por outro lado, segundo Garcia (2011), para as classes menos privilegiadas, concentradas na área urbana, havia opções de escolas públicas oferecendo ensino secundário e profissionalizante, como o Colégio Comercial Oficial de Uberlândia, atualmente conhecido como Escola Estadual Professor José Inácio de Souza. Este estabelecimento direcionava sua formação para o comércio, suprimindo a demanda por mão de obra nesse setor. Essa oferta de educação urbana reduzia o interesse dos estudantes em frequentar escolas localizadas na zona rural, distantes cerca de vinte quilômetros da cidade, e que ofereciam formação voltada para a agricultura.

Além disso, as classes mais baixas enfrentavam outra barreira para ingressar no Colégio Agrícola: o regime de internato. Isso significava que os alunos não podiam trabalhar para contribuir com a renda familiar, o que tornava ainda mais difícil para essas famílias optarem por essa modalidade de ensino (Garcia, 2011).

A expansão de Uberlândia nos setores industrial e comercial, conforme analisado por Soares (1995), foi impulsionada pela criação da Cidade Industrial, planejada e estabelecida nos anos 1950 em resposta às demandas dos empresários locais por um distrito industrial. Inaugurada em 1965, a Cidade Industrial, administrada pela Prefeitura Municipal, oferecia terrenos, isenções fiscais, transporte e infraestrutura básica para empresas interessadas em se estabelecer na região. Entre as primeiras empresas a se instalarem destacam-se a IMABRA e a Fábrica de Refrigerantes do Triângulo, produtora da Pepsi-Cola. No entanto, foi a partir dos anos 1970 que o Distrito Industrial de Uberlândia começou a atrair um número significativo de indústrias nacionais e multinacionais.

De acordo com Mesquita e Andreozzi (2019), durante as décadas de 1930 a 1970, houve uma grande concentração industrial em São Paulo, seguida pela desconcentração a partir

de 1970. Esse último período, caracterizou-se mais precisamente por uma reorganização da indústria em alguns polos de crescimento, influenciados diretamente pelos eixos rodoviários que ligavam a região metropolitana de São Paulo ao interior das áreas adjacentes. Nesse cenário, Uberlândia destacou-se como um importante polo industrial durante os anos 1970. O distrito industrial, anteriormente conhecido como Cidade Industrial, atraiu diversas empresas nacionais e multinacionais, impulsionando ainda mais o desenvolvimento econômico da região.

O ambiente favorável à industrialização também impulsionou a expansão educacional em Uberlândia, com a federalização da UnU que passou a se chamar Universidade Federal de Uberlândia, em 1978, durante o mandato do prefeito Virgílio Galassi. Essa iniciativa visava suprir a crescente demanda do mercado de trabalho, não apenas localmente, mas em toda a região. Paralelamente ao desenvolvimento industrial, a cidade passou por um período de crescimento impulsionada por investimentos em infraestrutura, como a instalação de sistemas de micro-ondas, a construção de estradas ligando Uberlândia a Brasília, a hidroelétrica de Cachoeira Dourada, e a constituição da Cidade Industrial (Soares, 1995).

Fernades, Leme e Lenk (2022) apontam que, com o avanço do processo de industrialização e a construção de Brasília, a população urbana de Uberlândia passou por um crescimento expressivo, aumentando de 22.123 habitantes em 1940 para 111.466 em 1970. Durante esse período, o capital imobiliário exerceu grande influência sobre a urbanização local. Tubal Vilela, proprietário da empresa Uberlandense de Imóveis e prefeito na década de 1950, teve grande influência nesse processo, e hoje seu nome batiza a principal praça do centro comercial de Uberlândia.

O rápido crescimento populacional também impulsionou a expansão da cidade em diversas áreas, embora tenha resultado em desafios como o surgimento de habitações precárias em áreas periféricas. Esse processo de urbanização desordenada levou à formação de cortiços, favelas e moradias compartilhadas, refletindo as desigualdades sociais e os problemas de planejamento urbano que marcaram a época.

Apesar do notável crescimento econômico, Uberlândia enfrentou desafios sociais, como o aumento da criminalidade e a desigualdade entre os bairros nobres e periféricos. Entre 1970 e 1990, a população urbana da cidade cresceu consideravelmente, de 111.466 para 465.269 habitantes, de acordo com dados da Prefeitura Municipal (Medeiros, 2002). Segundo Soares (1995), apesar dos avanços econômicos, a cidade era marcada por contrastes sociais evidentes,

com bairros de alto padrão convivendo lado a lado com áreas periféricas carentes de infraestrutura adequada.

Segundo Guimarães (2010), Uberlândia, situada no coração do Triângulo Mineiro, destacou-se como um importante centro de convergência socioeconômica, exercendo influência em uma área superior a mil quilômetros quadrados. Essa posição estratégica integrava o Centro-Sul com as regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil, facilitada por uma rede de rodovias modernas, além de um eficiente sistema de transporte ferroviário e aéreo.

No campo das comunicações, Uberlândia consolidou sua relevância ao participar do Plano Nacional de Telecomunicações, com uma infraestrutura robusta que incluía duas emissoras de televisão, quatro emissoras de rádio e cinco jornais de circulação diária. Essa ampla rede de comunicação não apenas reforçaria a importância da cidade como um polo econômico e cultural, mas também facilitaria a disseminação de informações e ideias, contribuindo para o desenvolvimento da região (Fernandes; Leme; Lenk, 2022).

Lopes (2008) destaca que a história de Uberlândia é caracterizada pela presença de símbolos de ordem, progresso e modernização desde sua fundação. As elites dirigentes empreenderam esforços para oficializar esses valores no espaço urbano, promovendo transformações que combinavam funcionalidade técnica com simbolismo, refletindo o sistema em expansão. A ideia de “ordem e progresso” influenciou não apenas a política de desenvolvimento econômico, mas também o planejamento e a disciplinarização do espaço urbano, impactando a urbanidade e as condições de vida da população.

Nos anos 50 e 60, iniciou-se um projeto político significativo elaborado pelas elites políticas locais, visando consolidar Uberlândia como uma referência regional. O clima de progresso na época impulsionou a busca pelo desenvolvimento cultural e do ensino superior, culminando na criação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1978. Esse processo foi articulado entre elites políticas locais e nacionais, alinhado aos interesses de progresso político e econômico da cidade.

A partir da segunda metade da década de 1970, o cenário do desenvolvimento brasileiro sofreu mudanças significativas, conforme estudo de Fernandes, Leme e Lenk (2022). O processo de industrialização perdeu seu dinamismo, e o modelo econômico da ditadura, com seu crescente endividamento externo, impactando os níveis de produção industrial. Embora a

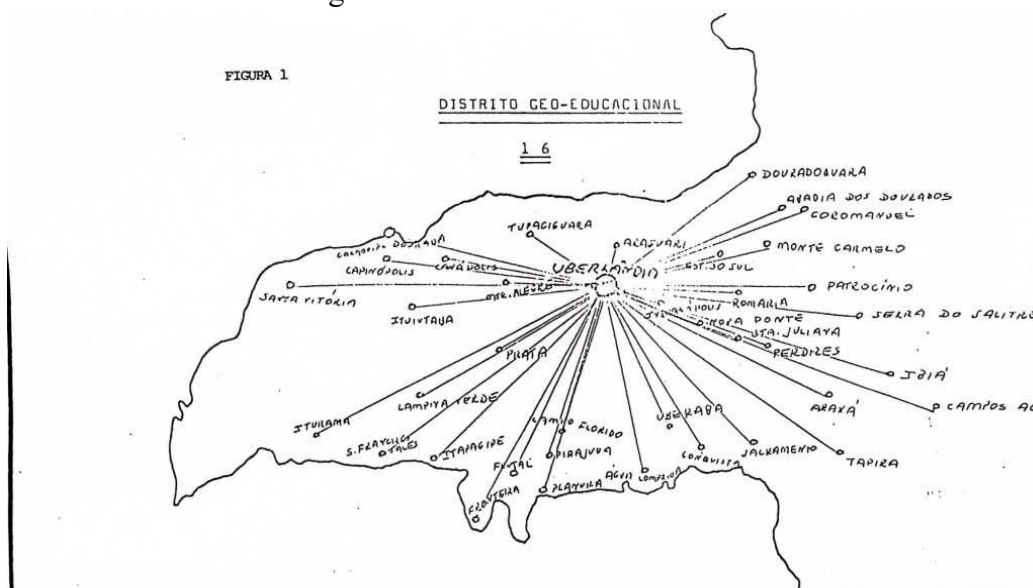
indústria brasileira tenha alcançado uma importante diversificação e competitividade internacional, sua capacidade de acompanhar inovações globais foi prejudicada.

Segundo Fernandes, Leme e Lenk, (2022), na década de 1980, a atividade industrial se expandiu pelo território nacional, embora ainda mantivesse uma forte articulação com a capital paulista. No caso de Uberlândia, o crescimento entre 1970 e 2000 foi superior à média nacional. Porém, o fim dos anos 1970 representou uma transição do predomínio do capital regional, com base na distribuição de produtos paulistas, para um crescimento impulsionado pela entrada de capital externo. Mesmo assim, o capital regional manteve-se relevante em setores estratégicos, como o atacado e as telecomunicações.

De acordo com Soares (1995), durante o período civil-militar, a expansão tanto do setor educacional e industrial em Uberlândia ocorreu simultaneamente a um segundo surto de industrialização nacional, no qual a educação emergiu como uma resposta essencial à crescente demanda por mão de obra qualificada. O autor destaca que a educação desempenhou um papel fundamental ao se ajustar para atender às necessidades de um mercado de trabalho em transformação, especialmente em setores que proporcionam maior especialização técnica. As estatísticas municipais refletem esse crescimento, especialmente nos setores primários e comerciais, destacando a importância da economia local para a expansão do ensino superior na região.

Esse papel da educação foi ainda mais acentuado pelo desenvolvimento tanto local quanto regional. Instituições de ensino de primeiro e segundo graus, em conjunto com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e seus programas de formação profissional, enfrentam uma demanda crescente por vagas, impulsionada por um mercado de trabalho em constante expansão. Como resultado, a população universitária da UFU atingiu cerca de 7.000 estudantes, distribuídos em 25 cursos. Esse aumento expressivo na oferta educacional teve um impacto notável, influenciando amplamente a região, conforme ilustrado na figura Distrito Geo-Educacional do Projeto "Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau", de 1982.

Figura 2: Distrito Geo-Educacional



Fonte: Arquivo da Secretaria Geral da UFU- SEGER (Projeto “Integração da Universidade com o ensino de 1º Grau”, 1982)

A expansão do sistema educacional em Uberlândia, portanto, foi essencial não apenas para a formação de profissionais, mas também para o fortalecimento da economia local, respondendo à exigência de um Brasil em plena industrialização.

O notável avanço comercial de Uberlândia foi um estímulo para o estabelecimento de um polo industrial, cujo desenvolvimento ocorreu de maneira acelerada. Em 1977, o parque industrial já oferecia emprego direto a 7.976 profissionais. No final de 1980, esse complexo industrial foi expandido para incluir 799 indústrias, proporcionando oportunidades de trabalho para 20.067 operários (UFU, 1982).

O crescimento industrial contínuo de Uberlândia durante as décadas de 1980 e 1990 foi marcado pela chegada de empresas significativas, tanto nacionais quanto multinacionais, nos setores de agropecuária, indústria, comércio e serviços. Empresas renomadas como Souza Cruz, Rezende Alimentos S/A, Cargil, Daiwa, Carrefour, Makro e Nestlé estabeleceram-se na região, impulsionando uma considerável diversificação econômica. Paralelamente a esse fenômeno, surgiram escolas profissionalizantes, evidenciando a necessidade de formar profissionais qualificados para suprir a crescente demanda dos setores industrial e comercial em expansão na cidade (Nascimento, 2000).

O panorama econômico e educacional desempenha um papel essencial na compreensão da motivação subjacente à gênese da “Escola de Educação Básica da UFU”. A crescente demanda por profissionais capacitados, resultante da industrialização e da diversificação dos setores econômicos, evidencia a importância dos investimentos em educação, desde o ensino básico até a formação profissional. A presença de grandes empresas e o dinamismo econômico local intensificaram essa necessidade, destacando o papel estratégico da formação de mão de obra desenvolvida para sustentar o crescimento regional.

A fundação da ESEBA pode, portanto, ser vista como uma resposta direta a essa demanda. A escola foi criada não apenas para atender às necessidades educacionais locais, mas também para atrair profissionais de outras regiões, especialmente dos grandes centros industriais, para contribuir com a expansão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e com o desenvolvimento da cidade.

2.2 ESEBA: um sonho concretizado em busca de uma educação transformadora

A iniciativa de estabelecer a “Escola de Educação Básica da UFU” teve início no final de 1976, idealizada por Irene Esteves Rodrigues Cunha e Ana Maria Costa. Irene Esteves Rodrigues Cunha, esposa do então reitor da UnU, Gladstone Rodrigues liderou o projeto com objetivo inicial de construir uma creche exclusivamente para filhos dos funcionários. Esta iniciativa visava fornecer assistência e atrair professores qualificados de outras regiões para lecionar na UnU, que estava em processo de federalização. Inicialmente a escola foi denominado “Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha”, conforme relatado por Léia Barbosa Araújo em entrevista ao Projeto Pró-memória UFU em 1987.

De acordo com Rezende (2006), apesar do desenvolvimento acelerado da cidade de Uberlândia e das oportunidades oferecidas pela universidade para participação na construção e desenvolvimento da instituição, havia uma lacuna significativa: a ausência de um estabelecimento de ensino pré-escolar de referência capaz de proporcionar educação de qualidade para os filhos dos servidores.

Segundo depoimento de Léia Barbosa Araújo (1987), após uma análise entre os funcionários para avaliar o interesse na instituição, observou-se um forte anseio por uma pré-escola dentro do âmbito da Universidade, capaz de oferecer todos os recursos físicos, materiais e pedagógicos necessários. A convite de Irene Esteves e Ana Maria Costa, segundo relato de

participante desta pesquisa¹⁴, o primeiro projeto pedagógico da escola foi elaborado pelas idealizadoras em conjunto com Léia Barbosa Araújo, Carmem Luiza de Sousa, Zahia Pedro Gustin da Cunha, e uma professora chamada Ivalda. Com o propósito de promover uma educação pré-escolar que visasse o desenvolvimento global e harmonioso da criança, o planejamento pedagógico foi direcionado para atividades que abordssem a integração social, afetividade, consciência corporal e moral, além de incluir passeios e atividades recreativas e culturais.

Quando a escola foi idealizada, foi durante o ano de 1976 é que nós começamos a planejar a existência da escola. Então o objetivo dela ser criada pelo Reitor da época era oferecer uma oportunidade que a própria instituição gostaria de verificar. Se oferecesse uma educação de qualidade, que é o mais requisitado em todos os tempos da educação, para aquelas crianças que iriam frequentar essa instituição é ..., uma educação de qualidade que lhes permitisse chegar à Universidade com uma formação diferenciada, que é o que é desejado para toda instituição pública ou particular. Então quando nós idealizamos a escola, o Reitor me convidou para montar a equipe e a minha preocupação foi encontrar profissionais que realmente entendessem e interpretassem a ideia que iria permear o nosso trabalho pedagógico. Então... eu tive realmente que buscar pessoas que eu conhecesse realmente o trabalho né; porque ia ser um trabalho exaustivo, o período de contrato delas seria por oito horas, elas teriam uma parte de tempo para o aluno, uma parte de tempo para planejar, para estudar, para discutir com esses alunos; nós fizemos isso ao longo dos quatro anos em que estive lá. Então na equipe eram cinco professoras e... eu conhecia o trabalho de todas; eu as convidei e o plano de contrato no início era um salário estabelecido, fixo, não tinha plano de carreira; e/as foram contratadas para trabalhar 40 horas semanais e ganhando X. ... eu não me lembro na época ..., mas era um valor justo porque elas iriam ficar um período com os alunos, outro período para estudar, então era um valor melhor do que o Estado (unidade da federação - M. G.) pagava, que pagava por um 1 período de trabalho" (Souza; A. M. Costa de; Entrevista 1998).¹⁵

Como aponta Pinto (1998), a ex-diretora da “Nossa Casinha” - ESEBA-UFU (1977-1981), Professora Ana Maria Costa de Sousa, ao discutir a idealização da escola e suas condições administrativas, sugere que a qualidade da educação está fortemente ligada à dedicação exclusiva dos docentes. Ela argumenta que é uma condição essencial para alcançar uma educação de excelência, capaz de preparar as crianças para a universidade com uma formação diferenciada, reside na integração entre ensino e pesquisa.

Nos primeiros anos de funcionamento da ESEBA, os professores ingressavam na escola por meio de indicações, entrevistas e um período de estágio. Durante esse estágio, os docentes eram observados e avaliados para verificar se atendiam às expectativas e aos objetivos

¹⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 30 de abril de 2024, na cidade de Uberlândia.

¹⁵ PINTO, Alexandra de Alvim. **Uma escola pública em particular:** de “Nossa Casinha” - UNU à ESEBA-UFU. 1998, p. 42-43.

pedagógicos da escola. Conforme depoimentos coletados durante esta pesquisa, as professoras que ingressaram na ESEBA eram, em sua maioria, mulheres jovens. Algumas já possuíam ou estavam concluindo o curso de magistério e tinham experiência em sala de aula, enquanto outras estavam iniciando o ensino superior. Em seus relatos, destaca-se a importância da experiência vivida na ESEBA desde a sua fundação, o que deixou marcas significativas em sua prática pedagógica. Essas influenciaram a forma de ministrar aulas, os vínculos estabelecidos com alunos e pais, além das interações com os pares e os saberes que foram sendo construídos ao longo do tempo. Como relatado por uma das professoras: “Nós fomos nos constituindo professoras com as grandes formações. [...] que nós somos de professoras hoje, [...] eu aprendi na ESEBA. [...] Nós não fomos simplesmente professoras, nós fomos família.”¹⁶

De acordo com Rezende (2006), a escola, inicialmente voltada para oferecer educação de qualidade para crianças de dois a cinco anos de idade, foi criada em um marco histórico que coincidiu com o processo de expansão e federalização da UnU, que estava a se transformar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Esse cenário demandava profissionais qualificados em diferentes áreas do conhecimento. Diante disso, as práticas pedagógicas ensinadas pelos professores incentivavam as crianças a explorar, observar e descobrir o meio ambiente ao seu redor, promovendo uma aprendizagem ativa e significativa baseada em experiência diretas.

Em 27 de fevereiro de 1977 foi realizada a primeira reunião com os pais dos alunos matriculados na Escola. No dia 1º de março do mesmo ano, no Campus Umuarama, a escola começou suas atividades com 29 crianças de 2 a 5 anos, distribuídas em classes de maternal, 1º e 2º períodos da pré-escola. As salas eram pequenas com média de 2 ou 4 alunos. Devido à crescente demanda, no ano seguinte foi introduzido o terceiro período, e posteriormente, em 1979, teve início o ensino fundamental, com uma turma de 1ª série (Araújo, 1987).

“Os 29 pais acreditaram. Era um sonho de fazer acontecer. E nós tínhamos condições de sonhar e fazer acontecer. Na época, a Universidade atravessava uma fase muito boa. Tínhamos condições de sonhar. Os professores da escola ganhavam mais que os professores do Estado. A ideia não era ganhar rios de dinheiro para poder trabalhar na Universidade, mas sim que tivéssemos condições de ter um padrão melhor. Éramos administrativos, não éramos docentes, trabalhávamos como servidores administrativos e tínhamos a função de docentes.” (Léia Barbosa de Araújo-Professora da ESEBA desde 1977. Entrevista gravada em novembro de 1987)

A primeira turma de 1ª série da “Escola Nossa Casinha”, em 1979, teve como regente a professora Maristela Bellório. Na imagem a seguir, observa-se a turma inaugural, composta por

¹⁶16 Depoimento de entrevista realizada em 8 de abril de 2024.

doze crianças, juntamente com a professora Maristela Bellório à esquerda e a diretora Ana Maria Costa à direita.

Foto 1: Primeira Turma de 1ª série (1979)



Fonte: Acervo pessoal da professora Maristela Bellório

A “Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha” iniciou suas atividades em 1977. As salas de aulas eram pequenas e equipadas com mesas coletivas, cada uma acomodando quatro cadeiras. Segundo Richardson (1997), a disposição do mobiliário escolar exerce uma influência significativa tanto no tempo quanto no processo de aprendizagem dos estudantes, moldando padrões de comunicação e dinâmicas de poder entre professores e alunos, impactando, assim, a autonomia dos alunos na construção do conhecimento.

Arends (2008) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a disposição das carteiras na sala de aula é fundamental para estabelecer padrões de comunicação e as relações interpessoais, além de influenciar as decisões diárias dos professores sobre o uso dos recursos disponíveis. O autor ressalta que estratégias de aprendizagem devem ser adaptadas conforme as necessidades, exigindo a atenção especial à configuração do espaço e ao uso de mobília flexível.

Conforme analisado por Muniz (2006), a estrutura organizacional, ao considerar o espaço físico, a dinâmica de trabalho, a disposição dos profissionais, a organização dos materiais e promoção de reuniões e discussões, nos leva a refletir sobre aspectos importantes apresentados tanto no grupo quanto na sala de aula. Esses aspectos abrangem o processo ensino-aprendizagem, a relação entre professor, aluno e conhecimento, além dos métodos de avaliação.

A Foto 2 ilustra uma sala de aula da ESEBA de 1979, evidenciando a presença de mesas comunitárias. Essa configuração reforça a importância da interação entre os alunos durante as atividades de aprendizagem, incentivando a troca de ideias, o trabalho em grupo e a construção coletiva do conhecimento. Essa disposição permite que os estudantes se envolvam em atividades práticas e colaborativas.

Foto 2: Sala de Aula 1979



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

A estrutura administrativa e docente da escola era composta pela diretoria, auxiliares, orientadora educacional, supervisora pedagógica, professoras, cantineiras e serventes. O currículo oferecido aos alunos de 1º grau seguia as exigências legais, enriquecido por atividades extracurriculares. Tais atividades forma essenciais para caracterizar a Escola e demonstrar o compromisso efetivo da UFU no aperfeiçoamento de seu sistema de ensino (ESEBA, 1980).

Com a criação do 1º grau, a Escola preocupou-se em sanar problemas oriundo de currículos pobres e irreais, oferecendo, além das atividades exigidas em programas oficiais, atividades extra, tais como: artes plásticas integradas ao teatro, som e movimento e uma língua estrangeira, procurando assim, formar e não informar. (ESEBA, Justificativa da Criação da “Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha e 1º grau”, 1980)

Com o objetivo de desenvolver um projeto educacional que reconhecesse a criança como produtora de conhecimento, oferecendo-lhe um tratamento pedagógico alinhado aos princípios acadêmicos da universidade, a escola foi criada tendo como mantenedora Fundação

Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU). Embora fosse uma instituição sem fins lucrativos, a escola era mantida com base em uma mensalidade adaptada à renda familiar de cada criança, incluindo o custo do lanche, enquanto despesas adicionais eram cobertas pela FEMECIU. A instituição foi oficialmente registrada no livro nº 01, às folhas 98, sob o nº 297/77/DEP/SEE do Departamento de Programas Culturais da Superintendência Educacional da Secretaria de Estado da Educação em 18 de julho de 1977.

De acordo com Pinto (1998), a ESEBA foi criada a partir de um projeto educacional específico, que inicialmente envolvia a ampliação das séries até se consolidar como uma Escola de Educação Básica, equipada com recursos materiais e metodológicos diferenciados. Essa estrutura reflete a intenção de integrar a escola a um projeto de extensão vinculado à universidade, que ainda estava em processo de federalização. Embora a instituição tenha sido criada sob uma iniciativa privada, havia o interesse em tornar-se pública. A autora destaca que o caráter privado da instituição era evidenciado pela cobrança de mensalidades. No entanto, essa cobrança tinha um objetivo limitado, já que não visava ao lucro; os valores arrecadados cobriram exclusivamente as despesas com funcionários e a manutenção dos materiais pedagógicos de que a escola dispunha na época.

Em 1977, a escola contava com laboratórios, biblioteca, piscina, ciclovia, ampla área verde e promovia excursões ao biotério, parques e fazendas. Esses recursos, aliados à metodologia de ensino, sugerem a construção de um projeto educacional que via a criança como uma produtora ativa de conhecimento, e não apenas uma receptora passiva de conteúdo, conforme a análise de Pinto (1998). A proposta pedagógica da escola buscava integrar ensino e pesquisa, aproximando as práticas escolares daquelas realizadas na Universidade.

Essa integração evidencia a existência de um projeto educacional inovador. No entanto, é importante considerar que a ESEBA apresenta tanto aspectos positivos quanto limitações, o que requer uma análise criteriosa. A escola deve ser entendida, em parte, como uma extensão de uma universidade em processo de federalização, mas com características próprias que distinguem esse modelo.

No âmbito educacional brasileiro da década de 1970, prosseguia o processo da reforma do ensino, com experimentações, inovações e mudanças na organização e funcionamento das escolas, incluindo alterações curriculares. Essa reforma foi impulsionada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692, em agosto de 1971, complementada por

diversos dispositivos, como decretos, resoluções e pareceres, demonstrando o caráter centralizador do governo na área educacional.

Para Souza (2008), a origem da Lei 5.692/71¹⁷ reflete a abordagem dotada pelos governos militares em relação à educação. Similarmente à reforma universitária de 1968, o presidente Emílio Garrastazu Médici, em 1970, instituiu, através de decreto, um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura com o propósito de examinar e propor diretrizes para a educação básica e média do país. No Congresso Nacional, o projeto de lei foi submetido a uma tramitação em regime de urgência, sem a participação da sociedade civil, a qual se encontrava desarticulada e coibida pelo regime autoritário vigente.

Uma transformação significativa no sistema educacional brasileiro foi a unificação do ensino primário e ginásial, resultando no ensino de 1º grau com a duração de oito anos, conforme estabelecido pela Constituição de 1967. Tal medida visava estabelecer uma única escola de educação fundamental. Além disso, o artigo 1º da Lei 5.962/71 definiu, como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus proporcionar ao educando a formação necessária para desenvolver suas habilidades, preparar-se para o mercado trabalho e adquirir os conhecimentos essenciais para o exercício da cidadania.

A construção da “Escola Nossa Casinha” ocorreu em meio às transformações no cenário educacional do Brasil. Inicialmente localizada no Campus Umuarama, à Rua Piratini, s/nº, a instituição se destacava por seu ambiente acolhedor, dinâmico e participativo, promovendo a interação significativa entre alunos, docentes e familiares. Isso é corroborado pelo testemunho da professora Léia Barbosa de Araújo, 1987:

A Escola de Educação Básica funcionava perto do almoxarifado, no Umuarama, perto de uma caldeira, uma área verde lindíssima onde hoje é o Hospital Psiquiátrico. Existia ali uma situação de muito envolvimento entre o professor e aluno que formavam realmente uma casinha, onde havia essa inter-relação (Araújo,1987).

O processo de criação da escola de ensino fundamental pela Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU) enfrentou desafios significativos desde o início. Em 1978, a Fundação solicitou autorização para funcionamento do Instituto Educacional de 1º grau, destinado aos filhos dos professores e funcionários da Universidade. Contudo, o

¹⁷ Lei 5.692/1971: “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.”

pedido foi negado pelo Parecer 335/79 do Conselho Estadual de Educação. Em resposta, a Fundação recorreu da decisão em 12 de outubro de 1979.

Conforme correspondência enviada pela diretoria da “Escola Nossa Casinha” ao Reitor da Universidade em 30 de outubro de 1979, a situação se agravou quando o Conselho Estadual de Educação, por telefone, informou que a Fundação havia sido extinta e absorvida pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Diante dessa reestruturação, tornou-se necessário criar a escola sob a gestão da UFU. O prazo para solucionar essa questão foi estabelecido até 30 de novembro de 1979, sob o risco de fechamento da escola e transferência das crianças para escolas estaduais em dezembro do mesmo ano.

Diante da necessidade de resolver a questão do registro da escola, o reitor, em 1980, buscou orientação do Secretário do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. Este autorizou à reitoria a coordenar as atividades da escola até que sua natureza como Escola de Aplicação Federal fosse definida (Nunes, 2002). As discussões sobre as mudanças nas bases pedagógicas e na gestão da escola continuaram durante a gestão do reitor Aaulfo Marques Martins da Costa, com o objetivo de regularizar a permanência da instituição na universidade.

Para ingresso na instituição, o Regimento Escolar de 1979 estabelecia como requisito que a criança fosse filha de funcionário da Universidade, devidamente registrado e recebendo vencimentos através da folha de pagamento da UFU. A seleção dos alunos era pela Assessoria de Recrutamento (ASREC) da UFU, priorizando irmãos de alunos já matriculados na escola. A distribuição das vagas era feita de maneira que 60% delas fossem destinadas a crianças cujas mães exerciam atividade remunerada (divididas igualmente entre aquelas em situação de carência e as não carentes), enquanto os outros 40% das vagas era, reservadas para crianças cujas mães não trabalhavam fora. Vale destacar que, no ano de inauguração da escola, a oferta de vagas superava a demanda ((ESEBA, 1979).

Durante a pesquisa, constatou-se que, embora o Regimento Escolar previsse um processo seletivo de admissão que aparentemente promovia acesso igualitário, uma entrevista realizada em 1988 com Abigail Emília Bragarense, ex-diretora da ESEBA (1980-1983), revelou discrepâncias em relação aos dados quantitativos sobre a composição dos alunos, sugerindo uma possível tendência elitista na escola. Um dos indicadores desse elitismo era o tipo de lanche oferecido, que incluía itens como pão de queijo, enroladinho de presunto e muçarela, pizza, sorvete Kibon e *milk-shake*. A ex-diretora também destacou que a escola não desempenhava

um papel assistencialista para as famílias economicamente desfavorecidas. Ao contrário, era vista como uma instituição de prestígio voltada para professores e funcionários da Universidade e profissionais vindos de outras regiões, com salários mais altos e cujas crianças estavam acostumadas aos confortos das áreas urbanas mais desenvolvidas. Assim, a escola de educação infantil e ensino fundamental parece ter servido como um incentivo adicional para atrair profissionais qualificados para a universidade em processo de expansão.

A partir de uma análise materialista histórico-dialética, é possível entender a gênese e o desenvolvimento da ESEBA como parte de um movimento mais amplo de estruturação das instituições educacionais vinculadas a uma lógica de classes e ao projeto de modernização nacional, especialmente no período de expansão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O projeto da escola, embora formalmente pautado em princípios de igualdade e acesso universal, revela, na prática, a reprodução de uma estrutura social elitista e excludente, especialmente em sua composição discente.

O processo seletivo para ingresso de estudantes adotado pela ESEBA, que teoricamente visava promover o acesso igualitário, na prática abordava questões materiais e simbólicas, refletindo o caráter classista da instituição. O depoimento da ex-diretora Abigail Emília Bragareense, ao destacar a qualidade dos lanches oferecidos e a ausência de uma função assistencialista, revela a reprodução de desigualdades estruturais dentro do ambiente escolar. A oferta de alimentos diferenciados à época, como pão de queijo, sorvetes Kibon e *milk-shakes*, reforça a ideia de que a escola se destinava a um público pertencente a camadas médias e altas, excluindo, na prática, as famílias economicamente desfavorecidas. Essa dinâmica evidenciada como a ESEBA, ao invés de funcionar como um espaço de inclusão social, apresentava divisões socioeconômicas, privilegiando um grupo específico e perpetuando a segregação social no âmbito escolar.

No plano material, a ESEBA foi claramente estruturada para atender às necessidades de uma classe social específica — professores, funcionários e profissionais oriundos de outras regiões, habituados a um padrão de vida urbana mais elevado. Nesse sentido, a escola não cumpriu apenas sua função de educação infantil e fundamental, mas também funcionou como uma ferramenta estratégica para atrair capital humano qualificado para a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que na época estava em plena expansão.

Essa configuração pode ser confirmada dentro do projeto mais amplo de modernização capitalista do Brasil, onde a educação, em vez de ser universalmente acessível, é frequentemente instrumentalizada para estimular a reprodução das elites e perpetuar as desigualdades sociais. O acesso à ESEBA, assumido democrático e igualitário, era, na prática, mediado por barreiras materiais que limitavam a inclusão de setores economicamente menos favorecidos.

Dessa forma, a escola reflete o papel das instituições educacionais na manutenção das relações de classe, funcionando como um mecanismo de perpetuação da estrutura excludente do capitalismo. Ao longo de promover a inclusão, a ESEBA contribuiu para a manutenção de uma ordem social que favorece as elites, reproduzindo as desigualdades no acesso à educação de qualidade e mantendo intacta a hierarquia social vigente.

De acordo com Nunes (2002), a ESEBA foi criada para atender a demandas específicas, beneficiando grupos ou pessoas vinculadas à universidade, como os filhos de professores e funcionários. Essa origem particular reflete o caráter de 'Escola-Benefício', desvinculada, nos seus primeiros anos, das funções tradicionais de uma instituição externa para a formação de professores. Diferentemente dos Colégios de Aplicação, que servem como espaços integrados para a prática pedagógica e a formação docente, a ESEBA não foi inicialmente pensada como parte desse processo de formação, mantendo-se à parte das atividades de ensino externas para a preparação de futuros professores na UFU.

Atendendo ao fluxo normal da Escola, em 1978 foi criado o 3º período (crianças de 6 anos). Em 1979, após solicitação dos pais por continuidade educacional dinâmica, foi criada uma turma de 1ª série, marcando o início do 1º grau, cuja implantação seria gradativa. Conforme Nunes (2002), a criação das turmas de 1ª a 4ª séries na “Escola Nossa Casinha” foi uma resposta às persistentes demandas dos pais. Essa situação levou a reitoria a autorizar a ampliação do atendimento escolar e a alteração do nome da instituição para “Escola Nossa Casinha - Pré-Escolar e 1º Grau”.

Com o desenvolvimento da instituição e o aumento da demanda, em 1980, a escola expandiu suas atividades para dois prédios distintos: um localizado no Campus Santa Mônica, dedicado exclusivamente à Educação Pré-Escolar, e outro no Campus Umuarama, onde passou a oferecer ensino do 1º grau até a 2ª série. Segundo a análise de Vieira (2000), durante esse período a Escola ocupou uma área total de 3.860,13 m², dos quais 860,13 m² eram destinados à

área construída, enquanto os 3.000 m² restantes estavam reservados para atividades da pré-escola. O ensino de 1º grau era realizado em um prédio separado, composto por nove salas distribuídas em três módulos, cada uma com 55 m². Além das salas de aula o prédio incluía uma sala de Orientação e Supervisão, uma sala para professoras, uma cantina e sanitários.

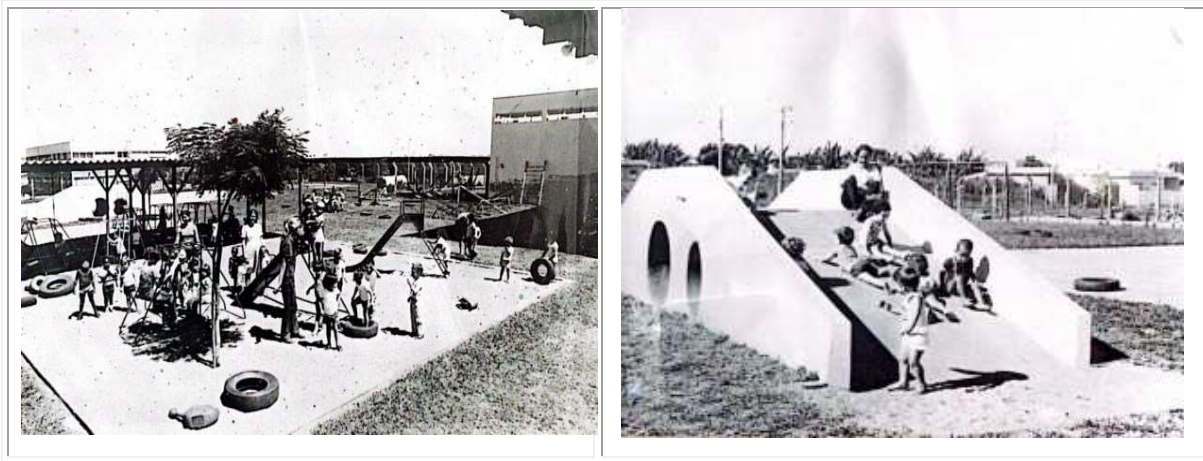
Ainda de acordo com Vieira (2000), a escola também contava uma área livre em frente ao prédio, utilizada para aulas de Educação Física e diversas atividades recreativas. As instalações adicionais incluíam um parque infantil, tanque de areia, quadra de esportes, piscina e uma área verde, proporcionando um ambiente adequado e estimulante para o desenvolvimento das atividades escolares e recreativas dos alunos.

Foto 3: Fachada da “Escola Nossa Casinha”, 1981- Campus Santa Mônica



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

Foto 4: Pátio da “Escola Nossa Casinha”, 1981- Campus Santa Mônica

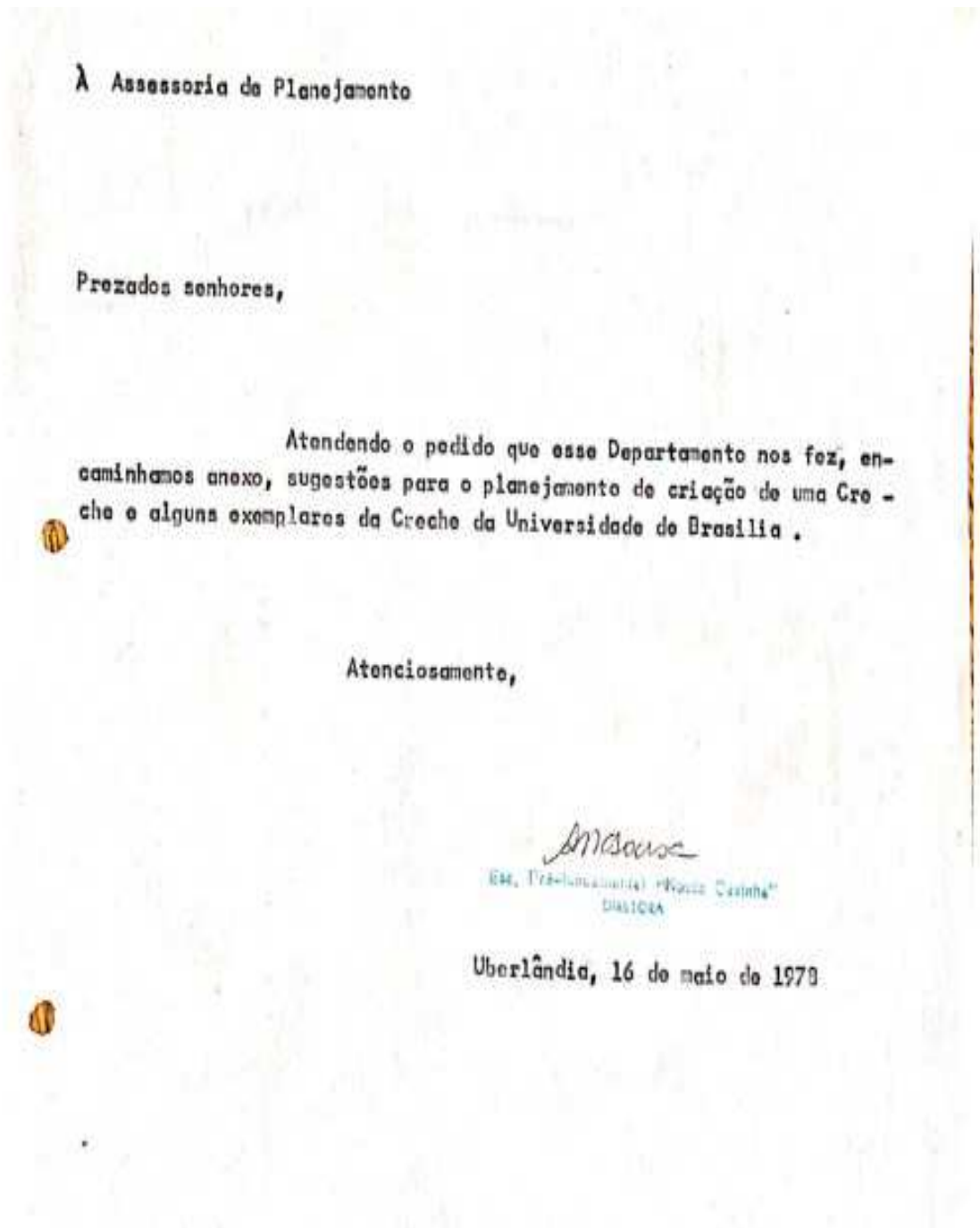


Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

As fotografias apresentadas, com turmas pequenas de alunos em um ambiente aberto e interativo, como o parque de areia, remetem a uma concepção pedagógica que valoriza a educação infantil em espaços amplos e ao ar livre. Conforme argumenta Kossoy (2001), as fotografias de uma instituição não devem ser vistas apenas como registros visuais, mas como construções culturais e estéticas que refletem a identidade e a função social daquela instituição. A análise dessas imagens exige uma compreensão crítica dos processos de representação, considerando tanto o momento e o contexto em que foram produzidas quanto as interpretações posteriores feitas pelos observadores. Nesse sentido, as imagens funcionam como uma narrativa visual que reforça a proposta pedagógica e o caráter inovador da ESEBA, ao mesmo tempo em que documentam a história da escola e seu papel na formação educacional das crianças que ali estudaram.

Em resposta à crescente demanda por vagas e à necessidade de atender a um público mais amplo, a ESEBA submeteu, já em 1978, uma proposta à Assessoria de Planejamento da UFU para a criação de uma creche. Essa iniciativa tinha como objetivo ampliar o atendimento educacional para crianças em faixa etária inferior, permitindo que a escola se concentrasse nas fases de educação pré-escolar e ensino fundamental. Essa medida, registrada em documentos do acervo da UFU, reflete a intenção de fortalecer o papel da instituição na formação educacional desde as primeiras fases da infância, ao mesmo tempo em que responde às demandas da comunidade universitária por serviços que atendem às necessidades de seus filhos.

Figura 3: Ofício à Assessoria de Planejamento da UFU, 1978



Fonte: Acervo documental do Arquivo da UFU

A inclusão de crianças mais novas, como o maternal e o maternalzinho, na ESEBA foi tema de debates frequentes. No entanto, Nunes (2002) destaca que as necessidades primárias de desenvolvimento das crianças nessa faixa etária nem sempre foram consideradas, sobretudo face à convivência com crianças mais velhas, às limitações de espaço físico e às questões

relacionadas aos horários. Esses desafios afetaram o funcionamento da instituição tanto como creche quanto como escola. Embora uma proposta de criação de creche tenha sido apresentada em 1978, foi apenas em 1983 que o Conselho Pedagógico Administrativo discutiu formalmente essa questão e estabeleceu normas para inscrição, seleção e matrículas através do Edital 1/1983 (ESEBA, 1983).

Como resultado dessa discussão, decidiu-se que a escola passaria a aceitar alunos a partir dos 4 anos, priorizando o primeiro período da pré-escola e limitando seu tamanho para garantir a qualidade do ensino. Essa estratégia visava controlar o crescimento da instituição, enfatizando a excelência educacional em vez de um aumento no número de matrículas.

Em 1981, a Escola ficou concentrada no Campus Santa Mônica, com uma estrutura que atendia 512 alunos, sendo 398 na pré-escola e 114 no ensino fundamental. A ESEBA operava em dois turnos, com 16 turmas pela manhã e 16 à tarde, acolhendo crianças com idades entre 2 e 9 anos (MEC, 1981). O corpo docente, com uma jornada de 8 horas diárias, mantinha um compromisso com a pesquisa e o aperfeiçoamento, seguindo as diretrizes psicológicas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Segundo Muniz (2006), o cotidiano escolar é marcado por ações que vão além da mera reprodução ou exposição de conteúdos prescritos, envolvendo dinâmicas criativas e reflexivas dos sujeitos que participam do processo educativo. Essa abordagem, fundamentada em métodos ativos e na valorização da criatividade infantil, consolidou a ESEBA como uma instituição inovadora, comprometida não apenas com o ensino, mas também com a produção de conhecimento e a pesquisa educacional. A escola proporcionou uma educação que integrava o desenvolvimento infantil com abordagens pedagógicas progressistas, em consonância com as diretrizes da educação moderna e refletindo as transformações sociais e educacionais da época.

A base teórica da ESEBA se alinhava com a teoria de Piaget, que entende os procedimentos educacionais como construções dinâmicas, não determinadas a priori nem exclusivamente por fatores externos. Para Piaget, o desenvolvimento educacional ocorre nas interações interindividuais, em que o processo formativo é profundamente influenciado pelas relações impostas no espaço sociocultural dos alunos. Isso sugere que o crescimento cognitivo e social dos estudantes emerge de uma rede de interações sociais, sendo moldado por experiências e contextos vívidos (Lima, 1997).

Conforme depoimentos coletados nesta pesquisa, o planejamento pedagógico na ESEBA era colaborativo, envolvendo professores, coordenadores e supervisores, promovendo uma integração entre ensino e pesquisa. Essas atividades baseavam-se em métodos pedagógicos ativos, que priorizavam as atividades espontâneas e criativas das crianças. Nesse ambiente, o aluno era visto como um participante ativo na construção do conhecimento, o que reforçava o compromisso da escola com práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conteúdo.

Desde a sua fundação, a ESEBA incentivava a formação continuada do seu corpo docente. Embora a maioria dos professores tenha ingressado com o curso normal, todos foram encorajados a buscar qualificações adicionais, como licenciatura, especialização e pós-graduação. Um exemplo desse compromisso institucional foi o oferecimento do curso de especialização em alfabetização, facilitado pela disponibilização de um ônibus da UFU que transportava os docentes para a cidade de Franca, SP¹⁸. Esse apoio institucional reflete o esforço da escola em garantir a constante atualização e aprimoramento pedagógico de seus docentes, em consonância com a busca pela excelência educacional.

Como observado por Rezende (2006), a ESEBA se diferenciava significativamente das demais escolas públicas de Uberlândia e região em termos de condições de trabalho. Embora compartilhe alguns desafios comuns ao sistema público, a escola se destacou em aspectos como espaço físico, proposta curricular inovadora, quadro de qualificação pessoal, regime de trabalho, plano de qualificação docente e organização do tempo escolar. Além disso, o número de alunos por sala era mais equilibrado em comparação com as escolas dos sistemas municipais e estaduais de ensino, criando um ambiente mais propício à implementação de práticas pedagógicas avançadas e ao desenvolvimento infantil. Essas características colocaram a ESEBA em um patamar diferenciado em relação às demais instituições educacionais da região.

A partir de 1980, através da Portaria 79/80 de 10 de setembro de 1980, houve uma reformulação no processo de seleção dos professores. Segundo depoimento de Abigail (1988), antes dessa mudança, a seleção era realizada mediante formação de uma lista de indicação, entrevista e estágio entre os devidamente habilitados, com a decisão final cabendo ao reitor da universidade. Com a nova regulamentação, passou-se a adotar o concurso público, envolvendo provas de títulos, prova escrita e, quando aplicável, provas práticas e didáticas, estabelecendo

¹⁸ Depoimento de entrevista realizada em 8 de abril de 2024.

como requisito mínimo a habilitação em magistério de 1º grau. Essas mudanças profissionalizaram e formalizaram o processo de contratação, garantindo uma equipe docente mais qualificada.

No mesmo ano, segundo Nunes (2002), foi instituída a Diretoria de Ensino de 1º e 2º graus (DIEPS) junto à Pró-Reitoria Acadêmica da UFU. A DIEPS passou a coordenar duas escolas de 1º e 2º graus existentes na universidade naquela época: a “Escola Nossa Casinha Pré-Escola e 1º Grau” e a “Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas”. Essa estrutura buscava maior integração e coordenação das atividades educacionais, alinhando o ensino oferecido pela universidade.

Além das mudanças no processo de seleção de professores e na estrutura administrativa da universidade em 1980, a ESEBA implementou um sistema abrangente de assistência ao educando, garantindo serviços médicos e odontológicos oferecidos por professores da Escola de Medicina e da Escola de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia. A alimentação também era supervisionada por pediatras, com os custos complementados pela UFU, conforme registros de 1979. Esse suporte visava melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e garantir o bom funcionamento da escola (ESEBA, 1979).

Outro aspecto importante foi a criação do Setor de Atendimento Pedagógico ao Aluno (SEAPE) e o desenvolvimento de Projetos Socioeducativos, coordenados pela pedagoga Sônia Aparecida Silva Gonçalves entre 1981 a 2002, que ofereciam grupos de convivência e incentivavam o protagonismo juvenil (Araújo, 2018).

Essas ações são exemplos de como a ESEBA se estruturou de forma distinta em comparação com outras escolas públicas de Uberlândia. Suas condições privilegiadas de trabalho, com um currículo inovador e um menor número de alunos por sala, possibilitou um ambiente mais adequado ao desenvolvimento pedagógico. Essas diferenciais devem, em grande parte, à sua vinculação a UFU, que proporcionou à escola o acesso a recursos superiores, como suporte médico, odontológico e nutricional. Enquanto isso, outras escolas públicas da região enfrentavam grandes desafios, como superlotação e falta de recursos, expondo a desigualdade do sistema educacional.

Nesse contexto, observa-se que, embora as condições privilegiadas tenham contribuído para a oferta de um ensino de qualidade, elas também reproduzem as desigualdades estruturais

ao oferecer oportunidades desiguais entre as escolas. O acesso a recursos mais substanciais conferiu à ESEBA uma posição de destaque, mas também sublinhou as disparidades no sistema de ensino público. Isso corrobora o estudo de Nunes (2002, p. 183), que afirma que “a ESEBA foi criada para atender questões particulares, favorecendo pessoas ou grupos”.

Com o aumento da demanda, a ESEBA enfrentava desafios em relação aos recursos humanos. Para responder a essa necessidade, a escola promovia cursos de aprimoramento para o corpo docente e administrativo, convidando professores de universidades como a UNICAMP. Esses cursos forneciam fundamentação teórica com base em Piaget, aplicável ao trabalho escolar, além de desenvolver uma consciência sobre o impacto da educação no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças (ESEBA, 1981. p.2).

Essas ações tinham como objetivo principal capacitar os professores a aplicar práticas pedagógicas consistentes com as teorias que embasavam a instituição, além de planejar e inovar estratégias pedagógicas com os recursos disponíveis. As dificuldades enfrentadas no planejamento escolar justificaram a busca pela constante atualização e aprimoramento dos profissionais, reforçando o compromisso da escola com a excelência educacional (ESEBA, 1981).

A “Escola Nossa Casinha de Pré-Escolar e 1º Grau” se defronta com o desafio de repensar a educação pré-escolar, em vista de uma reflexão em torno do que se tem realizado e em virtude do que se está atribuindo, hoje a esta educação (ESEBA, 1981, p. 2).

Segundo Nóvoa (1992), uma reflexão na prática e sobre a prática se dá quando os professores utilizam seu próprio trabalho pedagógico como ponto de partida. Dessa forma, em escolas que se tornam centros de formação contínua, essa formação ocorre de maneira reflexiva. Tais abordagens oferecem oportunidades para estudos que podem revelar novos entendimentos no campo da pesquisa sobre a formação de professores.

Em termos físicos, a instituição oferecia às crianças a oportunidade de interação direta com o ambiente natural, enfatizando os benefícios desse contato para o desenvolvimento integral das crianças. A interação com elementos naturais como a terra e as plantas era incentivada, destacando-se a importância dessas experiências para um crescimento saudável e equilibrado. Snicheloto (2019) argumenta que inserir crianças no ambiente natural, permitindo-lhes investigar e fazer descobertas, estimula sua curiosidade, criação de hipóteses, exploração e conhecimento, além de promover a preservação do meio ambiente. Essas experiências

contribuem para a formação da identidade das crianças e para o desenvolvimento de uma consciência ambiental.

Além disso, a escola dispunha de um vasto conjunto de recursos pedagógicos que incluíam áreas ao ar livres, como parques e gramados, o que pode ser percebido nas Fotos 3, 4 e 5, bem como instalações como piscina e quadras esportivas. Esses recursos contribuíam para enriquecer a experiência educacional dos alunos, promovendo não apenas aprendizado acadêmico, mas também desenvolvimento físico, social e emocional. Tais práticas e estruturas físicas refletiam o compromisso da instituição em oferecer uma educação abrangente e integrada, onde o ambiente escolar servia como um espaço de aprendizado holístico, favorecendo o desenvolvimento das crianças em diversas dimensões.

Um aspecto importante na rotina escolar da ESEBA, evidenciado no dossiê de fotos deste estudo, é a ênfase no tempo dedicado ao brincar. Segundo Pacheco (2018), o brincar impulsiona o desenvolvimento infantil e enriquece as interações sociais, pois as crianças tendem a buscar seus pares para compartilhar momentos lúdicos. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2000), a brincadeira possibilita o desenvolvimento de capacidades importantes, como a atenção, a memória, a imaginação e a imitação. É através da brincadeira que a criança pode pensar e experimentar novas situações ou reproduzir aquelas do seu cotidiano. No jogo simbólico, ela trabalha sua criatividade, imaginando, por exemplo, que um simples pedaço de pano pode se transformar em uma boneca.

De acordo com Piaget e Barber (1972, p. 29), enquanto a criança reproduz o que vivencia, ela também apresenta uma nova perspectiva sobre as situações do cotidiano, como observado pelo autor quando afirma que "ela está, ao mesmo tempo, criando novas cenas e também imitando situações reais por ela vivenciadas". Piaget acrescenta que "a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção" (Piaget; Barber 1972, p.29).

Foto 5: “Escola Nossa Casinha Pré-Escolar e 1º grau da UFU”, 1981



Fonte: Arquivos Biblioteca ESEBA-UFU)

Conforme Frutuoso (2001), a identidade inicial da ESEBA foi marcada por seu ambiente físico amplo e integrado à natureza — ar, terra, água — assim como ilustrado nas Fotos 4 e 5. Com o tempo, contudo, a identidade da escola passou por transformações. As mudanças no ambiente físico e a expansão de seu corpo docente e discente são aspectos essenciais para entender sua evolução até os dias atuais. A autora destaca que o espaço físico de uma escola deve ser compreendido em conjunto com as pessoas que o ocupam; nesse sentido, os sujeitos têm a capacidade de ressignificar esse espaço, adaptando-o às novas necessidades.

Segundo o Relatório dos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar apresentado pelo MEC em 1981, a proposta da ESEBA, desde sua gênese, sempre foi oferecer metodologias de ensino holística, explorando todas as esferas de conhecimento de seus alunos. Ensinar apenas as matérias básicas não era considerado suficiente para formar cidadãos críticos; a escola buscava estimular a criatividade e o potencial de cada criança, dando significado para tudo que era ensinado.

A "Nossa Casinha" segue a linha psicológica do pensamento de Piaget e a linha pedagógica é de natureza construtiva, isto é, dá ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade e criatividade da criança (MEC, 1981).

Enquanto a educação tradicional se concentrava predominantemente no desenvolvimento intelectual, a abordagem construtivista adotada pela ESEBA visava um desenvolvimento mais abrangente, que incluía as dimensões emocional, psicológica, física e intelectual dos alunos. Esta perspectiva integradora permitia que os alunos se envolvessem de maneira mais completa com o processo educacional, resultando em uma formação mais rica e multidimensional.

Segundo Carvalho et al. (2016), as abordagens tradicionais na educação, caracterizadas por aulas expositivas em que os alunos assumem um papel passivo e recebem materiais padronizados sem consideração por seu interesse ou engajamento, segundo o autor, são ineficazes e não contribuem para o empoderamento dos alunos. Em contraste, a aprendizagem ativa, que envolve os alunos em atividades que exigem ação e reflexão, é amplamente reconhecida como um método mais eficaz. Essas estratégias não apenas facilitam a aprendizagem, mas também promovem o desenvolvimento da criatividade, destacando a importância de ambientes criativos para um aprendizado significativo.

A abordagem construtivista começou a ganhar destaque no Brasil a partir do início dos anos 1980. O construtivismo é uma teoria centrada no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do conhecimento, diferenciando-se de teorias de ensino tradicionais. Fosnot (1998) destaca que o construtivismo concebe a aprendizagem como um processo interpretativo e recursivo, no qual os alunos constroem ativamente o conhecimento por meio de interações com o ambiente físico e social.

De acordo com Cutódio *et al* (2013), o construtivismo educacional pode ser dividido em duas vertentes principais: o construtivismo pessoal e o construtivismo social, cada uma com fundamentos teóricos diferentes. O construtivismo pessoal, amplamente inspirado por Piaget, postula que a aprendizagem é um processo individual em que o conhecimento é construído a partir das interações do sujeito com o ambiente. Nesse contexto, as ideias prévias dos alunos são consideradas fundamentais para a construção de novos conhecimentos, decorrentes por meio da superação de conflitos cognitivos.

Piaget argumenta que "a criança constroi a realidade a partir de suas experiências com o meio ambiente, de forma semelhante a um pintor que, para criar uma obra, utiliza suas alegrias imediatas". A abordagem didática baseada em Piaget transcende limites culturais, como a alfabetização, e tem como foco o desenvolvimento cognitivo. Em resumo, para Piaget, "a liberdade de agir sobre o mundo e de construir o real é o objetivo do progresso educativo" (Lima, 1997, p. 104).

Segundo Laburú e Arruda (2002), apesar de sua relevância, o construtivismo pessoal recebeu críticas, sobretudo no que diz respeito à sua ênfase na construção individual de conhecimentos científicos, consideradas abstrações coletivas e não pessoais. Em resposta a essas críticas, o construtivismo social ganhou força, defendendo que a construção do conhecimento ocorre em um contexto social e cultural. Vygotsky é uma referência importante para essa vertente, que considera a interação social fundamental para o desenvolvimento cognitivo. O conhecimento, portanto, não é gerado individualmente, mas sim em diálogo com o meio social e cultural (Laburú e Arruda, 2002). Embora o construtivismo social tenha superado alguns limites do construtivismo pessoal, ele também enfrentou questionamentos, como a relação entre as esferas pessoais e socioculturais na aprendizagem e a universalização do saber (Matthews, 2000).

Ambas as vertentes do construtivismo desafiaram a visão positivista dominante na educação dos anos 1970, criticando o ensino transmissivo e propondo um modelo em que o aluno assumisse um papel ativo no processo de aprendizagem. No Brasil, na década de 1980, o construtivismo ganhou destaque no campo da alfabetização, fortemente influenciado pelas teorias de Piaget e pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro. Esta última teve um papel central no (re)ordenamento dos discursos pedagógicos, que naquele período começou a se redefinir no contexto educacional brasileiro (Revah, 2008).

Segundo Vasconcelos (1995), durante os anos 1980, as teorias construtivistas, influenciadas por Piaget e Emilia Ferreiro, se popularizaram de forma expressiva no Brasil. Esse movimento foi tão significativo que muitos educadores passaram a se referir à rápida expansão dessas ideias no país como uma "febre construtivista". Isso demonstra uma ampla acessibilidade e aplicação do construtivismo nas práticas pedagógicas, especialmente no campo da alfabetização.

O construtivismo, conforme Piaget, considera a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, necessitando estar inserido em um ambiente que ofereça estímulos e promova experiências e interações com o conteúdo que está sendo aprendido. Essa dinâmica ocorre sempre com o apoio de um mediador, que é o professor. Segundo Piaget (2000) o desenvolvimento da construção do conhecimento acontece em fases específicas, cada uma descrita por características distintas que se sucedem ao longo do tempo. Uma dessas fases, é a fase pré-operacional, marcada pela compreensão do mundo pela criança através da ação direta e da manipulação de objetos, em que o conhecimento é essencialmente experimental. Portanto, as escolas fundamentadas no construtivismo piagetiano devem criar ambientes que favoreçam experiências e vivências, permitindo que a criança tenha contato direto com aquilo que está aprendendo.

Conforme Arce (2000, p. 50), suas principais características do construtivismo incluem: a) a aprendizagem é vista como um processo de construção individual, onde o sujeito não apenas copia a realidade, mas a constrói a partir de suas representações. A aprendizagem ocorre em cenários realistas e situados, onde o cotidiano do sujeito e suas próprias experiências trazem os conteúdos necessários para que a aprendizagem ocorra; b) o conhecimento resulta da interação com o ambiente e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O significado surge das negociações entre os estímulos externos e o que já existe internamente no aluno; c) o ensino deve incentivar o aluno a aprender a aprender, promovendo sua autonomia no processo de aprendizagem.

Em concordância com a perspectiva de Piaget, Arce (2000), afirma que no construtivismo o professor desempenha o papel de mediador, facilitando o processo de aprendizagem e proporcionando ao aluno maior autonomia ao interagir com o objeto de estudo. Segundo Fosnot (1998) o papel do educador, segundo a abordagem construtivista Piagetiana, consiste em criar um ambiente enriquecido e apropriado ao desenvolvimento e às necessidades cognitivas dos alunos, ajustado ao seu estágio de desenvolvimento.

Ao proporcionar esse ambiente, no qual a criança tem a oportunidade de interagir com os objetos do conhecimento, ressalta-se o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem. Nessa abordagem, o professor, deve atuar como facilitador e incentivador, desafiando a criança nos processos de construção de conhecimento, promovendo a autonomia e o desenvolvimento cognitivo a partir das experiências vivenciadas.

Durante o período analisado na ESEBA, os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam um compromisso constante com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, fortemente influenciado pelas teorias Piagetianas. Houve um foco na promoção do protagonismo estudantil na construção ativa do conhecimento. Isso implicou na promoção de atividades que incentivaram o pensamento crítico e a descoberta autônoma de conceitos. Essas atividades eram frequentemente realizadas de maneira interativa, muitas vezes em ambientes naturais ao ar livre, permitindo que os alunos explorassem, fizessem descobertas e estimulassem sua criatividade e interação com o meio.

Com o objetivo de alinhar a prática pedagógica da Escola às teorias de Jean Piaget, foram oferecidos cursos de extensão aos docentes, realizados nos finais de semana. Esses cursos visavam capacitar os professores nas abordagens pedagógicas propostas pelo renomado psicólogo e epistemológico, enfatizando a construção do conhecimento por meio da experiência e da interação com o ambiente. As formações abordavam aspectos centrais do desenvolvimento cognitivo infantil, as fases da aprendizagem e a importância de promover um ambiente educativo que estimule a curiosidade e o raciocínio crítico. Essa iniciativa não apenas aprimorava a formação dos educadores, mas também ajustava as práticas pedagógicas da ESEBA às diretrizes que incentivam uma educação mais ativa e centrada no aluno, em consonância com os princípios de Piaget.

Nós tínhamos que fazer curso de extensão [...] esse curso nós o usamos porque eram sobre provas Piagetianas, então nós tínhamos que implementar isso na Escola (Entrevista, 8 de abril de 2024).

Essa iniciativa não apenas aprimorava a formação dos educadores, mas também ajustava as práticas pedagógicas da ESEBA às diretrizes que incentivam uma educação mais ativa e centrada no aluno, em consonância com os princípios de Piaget.

A criação da “Escola Nossa Casinha Pré-Escola e 1º Grau da UFU”, em 1981, envolveu uma série de procedimentos administrativos e burocráticos. Relatos da ex-diretora Abigail (1988) indicam que o processo de registro junto ao MEC encontrou dificuldades, sobretudo devido à exigência de um projeto de Colégio de Aplicação, o que não correspondia aos interesses da comunidade escolar, que desejava manter a escola voltada para os servidores da UFU.

Embora a ESEBA tenha adotado, desde sua fundação, um método pedagógico inovador e distinto das práticas das escolas públicas locais, com reflexões sobre a prática educativa, características que aproximavam dos Colégios de Aplicação em implantação no Brasil, a instituição enfrentou um dilema. Como explicita Nunes (2002), por um lado, sua natureza de “escola benefício”, proporciona conforto e privilégios à comunidade universitária, garantindo proteção à instituição. Por outro lado, essa condição gerava desconforto, pois a escola era vista como elitista pela comunidade educacional de Uberlândia, com poucas oportunidades de interação com as redes públicas municipais e estaduais de ensino.

Essa situação resultou em uma experiência diferenciada para os alunos da ESEBA e foi uma das razões apontadas pelos professores de Prática de Ensino das Licenciaturas da UFU para justificar a ausência de estagiários na escola. Ainda assim, alguns docentes universitários reconheciam o potencial do local para a realização de estágio supervisionado e prática pedagógica (Nunes, 2002).

O marco inicial do processo de criação da ESEBA ocorreu com a formalização da criação da instituição pelo Conselho Universitário durante sua 74ª reunião, por meio da Portaria R 45/81. Após essa aprovação, a escola ainda aguardava a autorização do Ministério da Educação (MEC) para continuar suas atividades. Essa autorização foi concedida em 5 de novembro de 1981, por meio da Portaria 094/81, na qual o Secretário de Ensino de 1º e 2º graus do MEC aprovou o Regimento Interno da Escola, as grades curriculares e previu a possibilidade de expansão até a 8ª série do 1º grau. A regularidade dos estudos realizados na instituição também foi declarada através da Portaria 095/81.

Segundo Pinto (1998), a partir de 1982, o Ministério da Educação passou a destinar um orçamento específico para o custeio e manutenção de pessoal da Escola, o que permitiu sua operação e expansão. Essa mudança financeira foi um marco importante, pois possibilitou que a escola se tornasse oficialmente pública, sendo mantida pela União. No entanto, a contradição emergente desse processo revela que, apesar de seu status de escola pública, a instituição continuou a restringir o acesso majoritariamente aos filhos de servidores e docentes da UFU.

Essa dualidade evidencia uma tensão dialética entre o caráter público da escola e sua prática de exclusividade, refletindo as complexas relações de poder e privilégio dentro da própria universidade. Embora a ampliação do orçamento tenha sido um avanço, representando o reconhecimento estatal da instituição, os critérios restritivos de acesso mantiveram

desigualdades. Isso gerou questionamentos sobre a verdadeira função social e inclusiva da escola no contexto educacional mais amplo.

Foto 6: Maternal manhã, Campus Santa Monica, 1980



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

Em 1983, os diferentes segmentos da ESEBA reconheceram a necessidade de definir uma filosofia educacional clara para a escola. Para isso, uma série de debates, estudos e revisões dos conteúdos curriculares foram realizados, estendendo-se até 1985. Esse processo gerou diversas iniciativas, como o aprofundamento teórico sobre a educação pré-escolar e de 1º grau, a análise dos conteúdos curriculares, o levantamento do perfil socioeconômico dos alunos, e a avaliação das necessidades, aspirações e demandas da comunidade escolar. Além disso, foram reelaborados os programas de cada série, com acompanhamento e avaliação gradual de sua aplicação, e discutidas as condições relativas aos recursos humanos, físicos e materiais que viabilizavam ou dificultavam o projeto. Como resultado, surgiram propostas de soluções e reivindicações por uma política educacional adequada para o 1º e 2º graus (ESEBA, PGI, 1986).

Após intensas discussões, o Conselho Universitário aprovou, em sua 85ª Reunião, a expansão gradual das turmas de 5ª a 8ª série, atendendo às demandas apresentadas pela Associação de Pais e Mestres. Para viabilizar essa expansão, foram elaborados estudos

detalhados que abordaram a implantação últimas séries do 1º grau, considerando a legislação educacional vigente e a experiência adquirida pela rede estadual de ensino. Esses estudos contemplaram a definição da grade curricular, carga horária, número de professores e remunerações, além da identificação dos equipamentos necessários para a instalação e desenvolvimento da infraestrutura, estabelecendo uma nova estrutura escolar a partir de 1984 (ESEBA, 1984).

Saviani (1995) argumenta que o avanço do processo urbano-industrial aumenta a demanda por expansão escolar. Esse fenômeno explica por que a sociedade moderna e burguesa promove a escolarização universal, gratuita, obrigatória e laica, estendendo a educação básica a todos. O autor destaca ainda que a escola como agência educativa, está intrinsecamente ligada às necessidades de progresso e hábitos civilizados necessários para a vida urbana. Além disso, a educação escolar desempenha um papel político crucial na formação para a cidadania, preparando indivíduos para serem sujeitos de direitos e deveres na sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria.

Com a expansão das atividades educacionais para incluir do 5º ao 8º ano, tornou-se necessária renomear a instituição para refletir de forma mais precisa as diferentes etapas de ensino oferecidas. Para alcançar esse objetivo, foi promovida a participação da comunidade escolar na escolha de um novo nome. Através de um processo de votação, o nome "Escola de Educação Básica da UFU" foi eleito e oficializado por meio da Resolução 01/83 do Conselho Universitário da UFU.

Art. 1º. O Regimento Interno da “Escola Nossa Casinha – Pré escolar e 1º grau”, aprovado pelo Secretário de Ensino de 1º e 2º graus do Ministério da Educação e Cultura, através da Portaria nº 094 de 25 de novembro de 1981, fica modificado nas partes adiante discriminadas, que passam a vigorar com a seguinte redação: [...] Identificação. a) A Escola receberá, a partir desta data, a denominação de Escola de Educação Básica da UFU [...] (RESOLUÇÃO n.º 01/83, 1983).

Conforme depoimento de Léia Barbosa Araújo (1987), é relevante mencionar que o novo logotipo da Escola foi criado por um aluno da 5ª série. Essa iniciativa tinha como objetivo alinhar a nomenclatura da instituição à sua nova abrangência e reafirmar seu compromisso com a oferta de uma educação de qualidade. A figura abaixo mostra os logos da ESEBA de 1977 e 1983.

Figura 4: Logo de 1977 e 1983



Fonte: Documentos ESEBA

O ano de 1983 marcou um importante momento na história da ESEBA. A chegada de uma nova diretora, selecionada por concurso do Departamento de Pedagogia da UFU, trouxe significativas mudanças na gestão da escola. Nesse mesmo período, o Tribunal de Contas da União iniciou uma investigação nas universidades federais que mantinham “Colégios de Aplicação” ou “Centros Pedagógicos”, com o objetivo de examinar as práticas de admissão e o perfil dos alunos atendidos (Nunes, 2002). Embora a investigação estivesse em andamento, o Tribunal ainda não havia emitido um parecer definitivo sobre a legitimidade dessas instituições. Contudo, foi levantada a preocupação com o fato de que as instituições públicas federais estavam priorizando benefícios aos filhos de seus servidores, sem uma justificativa legal.

A nomeação de Abigail Emília de Jesus Bracarense como diretora marcou um novo capítulo na história da Escola. Escolhida pela Divisão de Educação e Promoção Social (DIEPS) em 1983, Abigail enfrentou um desafio significativo ao tentar integrar a escola com a universidade, como detalhado em sua entrevista ao Projeto "Pró-Memória UFU" em 1988. A cultura organizacional da escola, marcada pela nomeação de gestores pelo reitor e pela presença predominante de alunos de famílias de professores com altos salários, criou um ambiente onde a nova diretora enfrentou grande resistência ao assumir o cargo, lutando contra a percepção elitista que envolvia a instituição.

Segundo depoimento de entrevista para esta pesquisa, a nova diretora foi responsável por uma transformação significativa no perfil da ESEBA.

Ela mudou o perfil, mas aquele perfil da criação. Ela mudou no âmbito de organização de uma empresa. Já não era mais uma escolinha pré-fundamental. Ela já tinha uma visão de escola com amplitude. Chegar em uma universidade, sair dali para uma universidade. Era a visão dela e ela passava isso para nós. (Entrevista, 23 de abril de 2024).

O depoimento também destacou a importância de palestras ministradas por renomados educadores brasileiros, com o objetivo de apoiar a reestruturação pedagógica da escola e fortalecer sua aproximação com a universidade.

As reformas implementadas por Abigail, tiveram como objetivo transformar o ambiente escolar, afastando-o de um perfil que se parecia mais com um lar do que com uma instituição educacional formal, uma característica proeminente da cultura organizacional da ESEBA. Nessa cultura, as relações pessoais eram intensas e havia um currículo oculto, agravado pela falta de autonomia da escola em relação à universidade e pela ausência de formação técnica adequada dos docentes. Abigail identificou uma insegurança entre os professores em relação aos pais dos alunos, os quais interferiam no conteúdo pedagógico, determinando o que deveria ser ensinado e contribuindo para a existência de um currículo oculto.

Os espaços educacionais, enquanto locais que sustentam a prática acadêmica, estão repletos de significados que transmitem uma variedade significativa de estímulos, conteúdos e valores do que é conhecido como currículo oculto. Ao mesmo tempo, esses espaços impõem suas próprias regras organizacionais e disciplinares (Viñao Frago e Escolano, 1998, p. 26).

As novas medidas propostas por Abigail destacam a necessidade de atualização epistemológica e adaptação às dinâmicas sociais e de poder em constante mudança. Conforme mencionado por Magalhães (2004), a educação é um projeto social, uma construção pessoal que se baseia na representação de um futuro idealizado. Nesse sentido, a escola precisa ser um espaço que promova a atualização epistemológica, ou seja, que esteja em constante evolução e adaptada às relações sociais e de poder presentes na sociedade.

É interessante observar como a cultura escolar reflete e é influenciada pelos processos formativos e instrucionais. Magalhães (2004) destaca que as culturas escolares são a substantivação do desenvolvimento da educação por meio desses processos, abrangendo diversas dimensões, como simbólica, material, teórica, praxeológica e axiológica.

Uma das primeiras ações adotadas por Abigail foi a revisão do programa de alimentação da Escola, cuja despesa era considerada excessiva. Inicialmente, a Escola foi incluída no Programa Nacional de Alimentação Escolar do Governo Federal. Além disso, Abigail implementou uma mudança significativa ao substituir as reuniões diretas entre professores e pais por uma equipe composta por psicólogos e assistentes sociais. Esses profissionais passaram a integrar o cotidiano da Escola e a participar do planejamento pedagógico. Os recursos da

Associação de Pais e Mestres (APM), anteriormente destinados a eventos festivos, foram redirecionados para a melhoria da biblioteca da Escola.

Nesse cenário, foi elaborado o Plano Global, que marcou o início da formalização do projeto e do planejamento institucional, coincidente com a expansão da Escola para abranger da 5ª à 8ª série. Simultaneamente, ocorreu uma reestruturação da instituição, com a nomeação de representantes para a vice direção e a criação de uma comissão formada por professores e técnicos administrativos para revisar os critérios de seleção de alunos, com o objetivo de evitar processos seletivos paralelos. Durante esse processo, Abigail enfrentou resistência significativa, uma vez que a Escola, criada com uma composição homogênea em termos socioeconômicos, passou a buscar maior diversidade, o que gerou preconceito e oposição em alguns setores.

O novo processo de seleção de alunos visava democratizar o acesso, priorizando estudantes de baixa renda. Muitos dos professores contratados para as novas séries foram recrutados do sistema público estadual, refletindo uma mudança de mentalidade em direção à valorização da escola pública em contraste com a imagem anterior de uma instituição mais voltada ao caráter privado.

Ao dirigir a ESEBA de 1983 a 1986, Abigail Emília de Jesus Bracarense trouxe à tona a realidade da instituição, revelando uma cultura escolar marcada por intensas relações pessoais entre professores, pais e alunos, o que a fazia parecer mais um ambiente doméstico do que uma escola propriamente dita. Abigail também denunciou a interferência dos pais, especialmente os servidores docentes da UFU, no conteúdo pedagógico, o que determinava o que deveria ser ensinado e contribuía para a existência de um currículo oculto. Segundo a ex-diretora, a escola apresentava uma estrutura doméstica, caracterizada por relações pessoais intensas, falta de autonomia e uma formação técnica deficiente.

Diante deste cenário, a escolar tentava manter o seu perfil de “escola benefício” e não ser um Colégio de Aplicação, mas apenas uma escola para filhos de servidores. Essa denúncia de Abigail encontra eco na teoria de Saviani (2008), que situa a instituição educacional como uma “unidade contraditória de duas redes”. Segundo Saviani, a escola desempenha duas funções básicas: contribuir para formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Essas funções não são separadas, pois a formação da força de trabalho ocorre no próprio processo de inculcação ideológica. O autor destaca que todas as práticas escolares,

mesmo que aquelas que envolvem conhecimento objetivo, são práticas de inculcação ideológica, tornando a escola um aparelho ideológico dominado pelo aspecto burguês.

Partindo da concepção de Bourdieu (1989), podemos compreender que na dinâmica das interações que ocorrem no ambiente escolar, uma multiplicidade de elementos entra em jogo, influenciados pelas territorialidades associadas ao jogo de relações de poder e dominação, representadas pelo conceito de posse ou *habitus*. Nesse sentido, é crucial observar atentamente a seguinte afirmação de Bourdieu:

[...] a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na ‘vontade’ de um indivíduo ou de um grupo, mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as ‘vontades’ e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos (BOURDIEU, 1989, p. 89-90).

Essa citação de Bourdieu ressalta a complexidade das relações que permeiam as instituições, destacando que sua existência e impacto não são determinados apenas pela vontade individual, mas sim por um conjunto de forças e interesses que se manifestam através das interações sociais. O campo de forças, caracterizado por lutas e negociações, constantemente molda e remolda a realidade das instituições e seus efeitos sociais, tanto os previsíveis quanto os imprevistos. Essa abordagem nos convida a analisar a escola não apenas como uma estrutura estática, mas como um espaço dinâmico onde diferentes agentes e poderes estão em constante disputa e negociação, influenciando a trajetória e os resultados das práticas educacionais.

Diante de novas demandas impostas pela expansão das atividades educacionais da instituição, foi estabelecido informalmente um colegiado para iniciar a formulação do novo Regimento Escolar, visando a implantação das séries do 5^a ao 8^o ano. Este Regimento destacou a criação do Conselho Pedagógico Administrativo (CPA) e das Instituições discentes e Docentes representadas pelas Agremiações Escolares e Associação de Pais e Mestres (APM), como os espaços de participação da comunidade escolar. O CPA, considerado o órgão máximo deliberativo, consultivo e normativo, é presidido pela Direção da Escola e constituído por todos os docentes e técnicos-administrativos da ESEBA. Por sua vez, as instituições Discente e Docentes, representadas pelas Agremiações Escolares e APM, contando com a participação de Diretores, Professores, Orientadores Educacionais, Supervisores e pais de alunos, embora possuam autonomia para o estabelecimento de seus próprios regulamentos, devem se subordinar à autoridade do CPA e do Regimento Escolar (UFU. ESEBA, 1981, p. 25).

De acordo com Nunes (2002), o Conselho Pedagógico Administrativo (CPA) representou um passo significativo em direção à democratização ao integrar todos os segmentos escolares (professores, técnicos-administrativos e participação dos pais) em uma nova estrutura colegiada. Esta iniciativa destacou-se pela tentativa de conferir voz e voto a representantes dos segmentos que estivessem envolvidos direta ou indiretamente com a escola, evidenciando um esforço concreto para promover a democratização do ambiente escolar.

Com o aumento da demanda na escola, tornou-se evidente que o espaço disponível estava se tornando insuficiente. Em 1983, a Escola recebeu um prédio por meio de uma doação do governador de Minas Gerais, Rondon Pacheco. Este prédio, situado na Rua Adutora São Pedro, 40, no Bairro Nossa Senhora Aparecida, inicialmente destinava-se à Educação Física. Devido à crise financeira enfrentada pela Universidade na época, com escassez de recursos para construção e manutenção, foi utilizado para abrigar a ESEBA, embora não fosse ideal para uma escola de educação básica. Esta situação persiste até os dias atuais, mesmo não sendo o local mais adequado para atender às necessidades da instituição.

Conforme evidenciado no documento que propõe a regularização das séries do 5º ao 8º ano do ensino fundamental da ESEBA, o crescimento quantitativo da escola justificou as diversas mudanças de localização dentro do campus universitário ao longo do tempo.

De acordo com Kalinowski (2024), uma análise da infraestrutura da ESEBA revela uma série de desafios enfrentados pela instituição. Embora as instalações esportivas no campus de Educação Física fossem reconhecidas pela sua qualidade, elas não atendiam às necessidades acadêmicas da Escola de Educação Básica. Este problema também foi abordado no curso de Educação Física, que enfrentou dificuldades relacionadas ao espaço. A autora destaca que a solução provisória de utilização salas da ESEBA para o curso de Educação Física gerou problemas para a escola. Irineu Antônio Siegler, coordenador do projeto de humanização dos campi, destacou a disparidade entre os objetivos do curso de Educação Física, focado na cultura física, e os da ESEBA, voltada para formação da educação básica. Essa situação reflete um descompasso na gestão quanto às necessidades de professores e alunos, uma vez que a ESEBA buscava espaços adequados, como um pátio externo, enquanto o curso de Educação Física priorizava melhorias nas instalações para atividades teóricas. Essas demandas contrastavam com a visão do responsável pelas adequações no campus.

A evolução da estrutura física da ESEBA ao longo dos anos subsequentes seguiu o padrão arquitetônico dos prédios de ensino superior, conforme observado por Nunes (2002). No entanto, a autora observa que essa abordagem arquitetônica não considerou as necessidades específicas da ESEBA, uma instituição de educação infantil e ensino fundamental para crianças de 4 a 14 anos. Essa falta de adequação ressalta a desconexão do ambiente físico com as características da educação básica.

Ao analisarmos os projetos das construções que abrigaram a ESEBA ao longo do tempo, torna-se evidente a importância da análise da estrutura física dos prédios escolares. Conforme destacado por Viñao Frago e Ecolano (2001), tanto os interessados na organização curricular e didática quanto os estudiosos das ciências sociais reconhecem a relevância do espaço escolar e suas implicações na experiência educacional.

Nessa perspectiva, compreendemos que a escola não apenas utiliza o espaço, mas também é moldada por ele. Conforme argumentam Viñao Frago e Escolano (2001, p.74), o espaço não é “neutro” e sempre exerce influência na educação. Portanto, os edifícios escolares, por meio de seus designs arquitetônicos, transmitem significados e propósitos. Os autores afirmam ainda que, as disposições das salas, o tamanho, o formato do prédio e outros elementos refletem os objetivos pedagógicos e as atividades educacionais realizadas.

Ao analisar os documentos e investigar os desafios enfrentados pela infraestrutura da ESEBA em seus primeiros anos, torna-se evidente que a falta de um projeto político abrangente, que considerasse as demandas materiais e ideais da instituição, resultou em uma abordagem que priorizou aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos devido ao aumento da demanda. Essa abordagem resultou em sérias dificuldades decorrentes da inadequação do espaço físico, uma vez que, apesar de concebida originalmente com amplos espaços verdes, a escola se instalou definitivamente em um prédio sem um ambiente ao ar livre adequado.

Como observado por Nunes (2002), devido às características específicas do terreno ser inviável para uma construção horizontal, a escola foi projetada em um formato retangular e vertical, com três pavimentos conectados por longos corredores, rampas e escadas. Conseqüentemente, não houve preocupação em viabilizar uma estrutura física que promovesse a harmonia e a interdisciplinaridade dos saberes escolares.

Ao analisar a organização de uma instituição escolar distribuída em três pavimentos, conforme descrito anteriormente, Vieira (2000, p. 87) observa que "existe uma certa organização no espaço com a organização por andares. Em cima administração, no meio, salas de aula e, por fim, salas da pré-escola e o pátio. Estrutura organizacional permeada pelo controle e disciplina".

Frutuoso (2002) contribui com a análise ao afirmar que o espaço físico de uma instituição pública, construída nos moldes da ESEBA, não atende às expectativas do grupo de pessoas que trabalham e estudam ali, uma vez que a arquitetura do edifício propaga a sonoridade e conseqüentemente ultrapassa os limites suportáveis prejudicando a produção do conhecimento.

As fotografias a seguir (fotos 7 e 8) retratam alunos utilizando a rampa que dá acesso à parte externa do prédio e o corredor de rampa que conecta diferentes andares. Observa-se que o corredor é estreito e não possui janelas para circulação de ar, tendo apenas uma vidraça entre os lances. Esta configuração espacial pode impactar a qualidade do ambiente escolar, influenciando fatores como ventilação e conforto térmico, aspectos importantes para o bem-estar dos estudantes e o desempenho acadêmico. A análise dessas imagens permite refletir sobre a infraestrutura escolar e como ela pode ser aprimorada para criar um ambiente mais saudável e propício ao aprendizado. Além disso, essas observações destacam a necessidade de planejar espaços escolares que atendam às normas de acessibilidade e segurança, promovendo uma melhor circulação e ventilação.

Ao relacionar essas observações com a literatura, destaca-se a importância de um ambiente escolar adequado para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Conforme discutido por autores como Elali (2003), os fatores ambientais, como a acústica, ventilação, temperatura e luminosidade das salas de aula, podem influenciar não apenas no desempenho acadêmico dos estudantes, mas também na sua saúde. Considerando que o conforto térmico e o ambiente impactam no aproveitamento educacional, torna-se essencial avaliar o ambiente construído com objetivo de aprimorar a qualidade do espaço utilizado pelos alunos.

Foto 7: Fotos dos alunos no novo prédio da EESBA- Campus Educação Física (1983)



Fonte: Acervo do CEDHIS/UFU

Foto 8: Fotos dos alunos no interior do novo prédio da EESBA- Campus Educação Física (1983)



Fonte: Acervo do CEDHIS/UFU

Os problemas destacados pelas autoras Fructoso (2002) e Vieira (2000) revelam questões no espaço físico da escola e como isso afetava as interações cotidianas. Nunes (2002) ainda destaca que o planejamento para a construção do prédio destinado à ESEBA teve início no início de 1982 por iniciativa da administração central da universidade. Contudo, a direção da ESEBA, assim como seus professores e funcionários técnicos-administrativos não foram incluídos nas discussões e decisões relativas a esse processo. A autora ainda retrata o problema de isolamento enfrentado pela escola em consequência da mudança de campus:

No período compreendido entre meados de 1983 e final de 1988, a escola passou por uma fase de isolamento causado pela mudança de campus, o que a distanciou da maioria dos cursos de licenciatura, e de reflexões sobre a redefinição de sua finalidade, pois já se discutia que o *status* de “Escola Benefício” não garantia sua sobrevivência no contexto da UFU (Nunes, 2002).

Foto 9: Fotos do Prédio ESEBA no Campus Educação Física.



Fonte: Projeto PIBID UFU (<https://pibidmusicafu.wordpress.com/fotos-2/>)

Conforme a mesma autora relatou em entrevista ao Projeto Pró-Memória UFU em 1988, a preocupação com a defasagem educacional e a qualidade do ensino levantou questionamentos sobre o acesso restrito à escola mantida pela União. Ela enfatizou que, por motivos políticos, a escola se tornou um privilégio para poucos, sendo considerada uma exceção no âmbito do sistema educacional público. Nos primeiros anos, especialmente durante o regime civil-militar, as discussões sobre a admissão na “Escola de Educação Básica da UFU” foram escassas, uma vez que questões sociais não eram amplamente debatidas nesse contexto, o que levou à ausência de críticas iniciais à ideia de criar uma escola exclusiva para filhos de servidores. A falta de críticas pode ser explicada pela ausência de um ambiente político propício ao debate sobre justiça social e igualdade educacional.

A discussão sobre a admissão na ESEBA reflete o alinhamento das práticas educacionais com a lógica do Estado da época, que, sob o regime autoritário, priorizou o controle social e a estabilidade política, deixando em segundo plano a inclusão social e a resposta às demandas

populares. Essa dinâmica mostra como as condições políticas influenciaram as estruturas educacionais, restringindo o acesso a oportunidades e perpetuando privilégios para grupos específicos da sociedade.

No ano de 1984, foi implantado o Plano Global Integrado (PGI), considerado um recurso específico para otimizar estratégias com vistas às consecuições de objetivos educacionais (UFU.ESEBA, 1984, p. 8). Paralelamente, após movimentos reivindicatórios por parte do corpo docente da ESEBA, que almejavam deixar de ser docentes contratados como Técnicos Administrativos e integrar o plano de carreiras dos docentes da UFU, o plano de carreira docente foi aprovado. Isso ocorreu após a aceitação de Paulo Gomes, presidente do Sindicato dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia, na integração dos professores da ESEBA à Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia (ADUFU), segundo depoimento de Abigail em sua entrevista em 1988. A partir desse momento, os docentes da ESEBA foram enquadrados na Carreira Federal de Magistério de 1º e 2º graus. Para os docentes, o plano de carreira representou uma grande conquista, tanto pela objetividade das relações institucionais que estabelece quanto pelos incentivos profissionais que dele decorrem (UFU.ESEBA. 1984. Of. Circ.013/84).

De acordo com a análise de Nunes (2002),

[...]o Plano de Carreira de Magistério de 1º e 2º graus da UFU tinha como objetivos principais viabilizar a progressão vertical dos docentes, normalizar o ingresso no quadro de magistério através de Concurso Público, fazer habilitação mínima para o ingresso na carreira, a jornada de trabalho de quarenta hora e a dedicação exclusiva.

Conforme depoimento de Abigail ao projeto Pró-Memória UFU (1988), em 1986 ocorreu, pela primeira vez, a escolha da gestão da escola por meio de votação interna. Durante o processo, foi elaborada uma lista com os nomes dos professores aptos a assumirem a direção, a qual foi encaminhada ao reitor da UFU. A princípio, a escolha recaiu sobre a professora Creusa Rezende, porém ela abriu mão do cargo, o que levou à nomeação de Ana Maria Ferola Nunes, que ocupou a direção da escola de 1986 a 2003.

A partir de 1986, um projeto significativo começou a tomar forma na ESEBA, marcando um período de transformação e inovação na instituição. Com a nova gestão sob a direção de Ana Maria Ferola, diversas iniciativas foram inovadoras, focando na reestruturação pedagógica e administrativa da escola. Essa fase foi descrita pela promoção de cursos de formação continuada para professores, pela reformulação do organograma da ESEBA e pela criação de

setores administrativos, além de redefinir o quadro de pessoal docente para viabilizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (ESEBA, 2003).

O projeto também contempla a criação e desenvolvimento de grupos de trabalho com alunos egressos, parcerias com a Pró-Reitoria de Extensão da UFU (PROEX) e a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil. A inclusão incluiu a reorganização do tempo e do espaço escolar, com a implementação gradual de ciclos de desenvolvimento humano e a adoção da Estratégia de Projetos.

Lelis (2004) destaca a implantação do Projeto de Ensino Supletivo denominado Projeto de Educação Básica, direcionado aos funcionários da UFU em 1986. Esse projeto atende uma clientela variável, com números específicos de alunos matriculados em diferentes séries e períodos, refletindo um esforço contínuo para ampliar o acesso à educação básica entre os adultos na comunidade da instituição.

Em 1987, o Ministro do Tribunal de Contas da União denunciou que 16 universidades estavam operando de maneira irregular ao oferecer benefícios exclusivos a seus servidores, uma prática considerada inconstitucional. Em resposta a essa denúncia, o Tribunal de Contas da União emitiu o Ofício 6º/GCE/nº 496/87, estabelecendo a exigência de que as matrículas fossem disponibilizadas de maneira não discriminatória para todos os interessados no ano letivo de 1988. Essa determinação transformou a ESEBA de uma instituição que privilegiava exclusivamente os filhos de servidores para uma escola de acesso mais democrático.

Essa mudança não apenas alterou o perfil dos alunos, mas também exigiu uma reestruturação na política educacional da instituição. Conforme relatos de entrevistas realizadas nesta pesquisa, a perda do perfil de “escola benefício” gerou grande repercussão interna, fazendo com que pais de alunos que se beneficiavam do sistema anterior se manifestassem através de protestos com cartazes, incluindo a abertura de um processo junto à universidade para tentar manter a exclusividade da escola para filhos de servidores. Em cumprimento à determinação do Secretário de Controle Interno do Ministério da Educação (MEC), o reitor da UFU instruiu a direção da ESEBA a acatar integralmente a decisão do Tribunal de Contas. A partir desse momento, a ESEBA tornou-se uma escola federal de acesso público.

De acordo com Leis (2004), a comunidade escolar manifestou resistência e pressão para que o benefício fosse mantido, visto como um direito adquirido. No entanto, a legislação foi

respeitada, e a escola abriu suas portas à comunidade através de sorteio público, o que gerou perplexidade entre os membros da comunidade universitária. Enquanto funcionava como “escola benefício”, a ESEBA servia como um instrumento de favorecimento para certos grupos, beneficiando principalmente seus dependentes.

A determinação do Tribunal de Contas da União (TCU), conforme destacada por Nunes (2002), desempenhou um papel fundamental no processo de democratização do acesso à ESEBA. Ao instituir uma política de acesso público, a escola deixou de ser um benefício exclusivo e passou a se alinhar juridicamente ao perfil de uma escola pública vinculada à universidade federal. Isso evidenciou a necessidade de um projeto institucional que não apenas legitimasse sua existência, mas também a conformasse aos requisitos de um Colégio de Aplicação, promovendo uma maior integração entre a escola e a comunidade acadêmica e da sociedade.

Entretanto, como ressalta Rezende (2006), esse processo foi marcado por conflitos e disputas internas, tanto na ESEBA quanto na própria Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que resultaram na transformação do propósito original da escola. A ESEBA deixou de ser uma "escola benefício", destinada a um grupo privilegiado, e se tornou uma escola de acesso público, consolidando seu papel dentro do sistema educacional federal. Posteriormente, foi incluída no cadastro do Ministério da Educação como Colégio de Aplicação, reforçando seu caráter público e sua função pedagógica de laboratório educacional. Sob uma perspectiva dialética, essa mudança reflete a superação das contradições entre a exclusividade e a universalidade do acesso, além de representar um avanço no papel social da escola, transformando-a em um espaço de democratização do conhecimento, embora essa transição tenha ocorrido em meio a tensões institucionais e ideológicas.

Esse contexto ilustra a complexa relação entre o público e o privado, com a ESEBA funcionando como uma “escola benefício”. Essa dinâmica reflete disputas históricas entre diferentes projetos sociais: o conceito de público é associado a um projeto democrático e coletivo, enquanto o privado está relacionado à lógica do capital. Para reafirmar seu compromisso educacional e político com a comunidade, a UFU se envolve na luta pela democratização do país e pela utilização de recursos públicos em benefício da maioria da população, defendendo a transformação da universidade pública em uma instituição acessível

a todos. Dessa forma, as vagas em uma escola mantida com recursos federais passaram a ser preenchidas sem discriminação (UFU.ESEBA. Mem. 1990, p. 5).

A notícia sobre a abertura de vagas para a comunidade foi publicada no Jornal Correio de Uberlândia em 25 de novembro de 1988, com o primeiro sorteio para ingresso marcado para 5 de dezembro de 1988, gerando grande expectativa entre aqueles que desejavam uma vaga na instituição. O destaque da matéria é a decisão do Inspetor-Geral do Tribunal de Contas da União, que determinou a abertura de vagas à comunidade. Embora a concessão inicial tenha aberto as portas para o público em geral, a maioria das vagas continuava a ser ocupada por filhos de servidores que já estavam na escola e permaneceram com suas matrículas.

Figura 5: Jornal Correio de Uberlândia, 25 de novembro de 1988- Sorteio para preenchimento de vagas na ESEBA da UFU

Presidente abre espaço para os novos vereadores

Novo prazo é dado para os calmantes antidistônicos

Terceiro Festival Aberto de Ginástica

CRUB defende causa por mais verbas

Sorteio para preenchimento de vagas na ESEBA da UFU

Governantes trabalharão melhor

Fonte: Jornal Correio de Uberlândia (1988)

Transcrição da matéria vinculada:

SORTEIO PARA PREENCHIMENTO DE VAGA NA ESEBA DA UFU

Pela primeira vez, desde sua criação, em 1977, a Escola de Educação Básica (ESEBA), da Universidade Federal de Uberlândia, vai abrir vagas para toda comunidade. Esta cumpre prescrição nacional, determinada pela Inspetor-Geral do Tribunal de Contas, Paulo Silva em janeiro deste ano, a partir de auditoria em todos os colégios de aplicação e centros pedagógicos vinculados às instituições de ensino superior federais, que abriam vagas apenas aos servidores públicos. O Ingresso de mais 86 alunos na ESEBA (72 para o 1ª período do pré-escolar; 12 para o 2º período; 1 para a 1ª série e 1 para a 8ª série) será de forma inédita através de um sorteio público que está marcado para o dia 5 de dezembro às 16 horas, no anfiteatro da ESEBA: rua Adutora São Pedro, 40, bairro Aparecida.

Para concorrer ao sorteio, a ESEBA estará recebendo inscrições no período de 28 a 30 deste mês, das 7h30 às 16h30, ininterruptamente. Os responsáveis pelas crianças que disputam vaga na pré-escola devem apresentar o original da certidão de nascimento e mais duas fotocópias. Ao 1º período concorrem crianças que completam 4 anos até dia 30 de abril; ao 2º período, concorrem aquelas com 5 anos, até a mesma data. Para as vagas às séries do 1º grau não há limite de idade, e os candidatos devem apresentar atestado de escolaridade anterior, devidamente preenchido pela escola de origem.

Expectativas

Ana Maria Ferola da Silva Nunes, atual diretora da ESEBA, espera um significativo aumento de inscrições: “Até o ano passado, quando recebemos inscrições apenas de filhos dos 4 mil servidores da UFU, pudemos atender a 21,8 por cento da demanda; agora, dada a expectativa que percebemos a partir da metade do ano, quando a notícia de que vamos receber inscrições indiscriminadas já se fez sentir, deveremos atender a um percentual bem menor da procura.”

Em fins de 1987, a ESEBA tinha um corpo discente de 1.068 alunos, e abriu vagas para 60 alunos de 1ª período do pré e 12 de 2º período. Hoje a ESEBA está com 1.079 alunos, sendo que 44 estão concluindo o 1º grau; se todos renovarem suas matrículas, inclusive os 86 sorteados no próximo dia 5, a Escola passa a ter um total de 1.121 alunos em 1989, o que significa um crescimento de quase 5 por cento em comparação com este ano.

A ESEBA tem 80 professores contratados em regime de 40 horas semanais e dedicação exclusiva e mais 27 servidores técnico-administrativos. Do total de professores, 72 são regentes de aula, distribuídos em atendimento a 42 turmas de alunos em dois períodos de aula, e os outros em serviços de orientação educacional, serviço social, psicoterapia, biblioteconomia e cargos de direção.

Antes da matrícula, os 86 sorteados para ingresso na pré-escola e às séries do curso de 1º grau, que abriram vagas, passarão por um cadastramento socio-econômico para determinar a taxa de contribuição mensal compatível à Caixa Escolar. Neste ano, esta taxa variou de Cz\$20 a Cz\$ 350; em 1989, deverá oscilar entre Cz\$150 e Cz\$2.000, e deve ser paga de forma opcional.

Para atender à demanda da população, o número de vagas na escola foi ampliado. Em decorrência dessa decisão, a Pré-Escola e o 1º grau da ESEBA foram disponibilizados de forma indiscriminada à comunidade.

A abertura das vagas da ESEBA para a comunidade, conforme previsto pelo Tribunal de Contas da União, representa um marco significativo na democratização do acesso à educação. Essa decisão não apenas ampliou as oportunidades para a população local, mas também desafiou a estrutura elitista que havia caracterizado a instituição anteriormente.

Por um lado, a inclusão de estudantes fora do grupo restrito de servidores propiciou uma maior diversidade na composição da escola, refletindo uma visão mais ampla e democrática da educação pública. No entanto, essa transformação não ocorreu sem resistência, já que muitos pais e membros da comunidade universitária demonstraram descontentamento em relação à perda dos benefícios exclusivos que a escola lhes oferecia.

Isso ilustra a tensão dialética entre o público e o privado, onde a concepção de uma educação pública e inclusiva se confronta com interesses e privilégios históricos. A luta pela democratização da ESEBA, portanto, não é apenas uma questão de ampliar o acesso, mas também de redefinir a função da escola no contexto da universidade pública, reforçando o compromisso com uma educação que atende a todas as camadas da sociedade. Assim, a trajetória da ESEBA destaca a importância de se promover um debate contínuo sobre justiça social e igualdade educacional, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

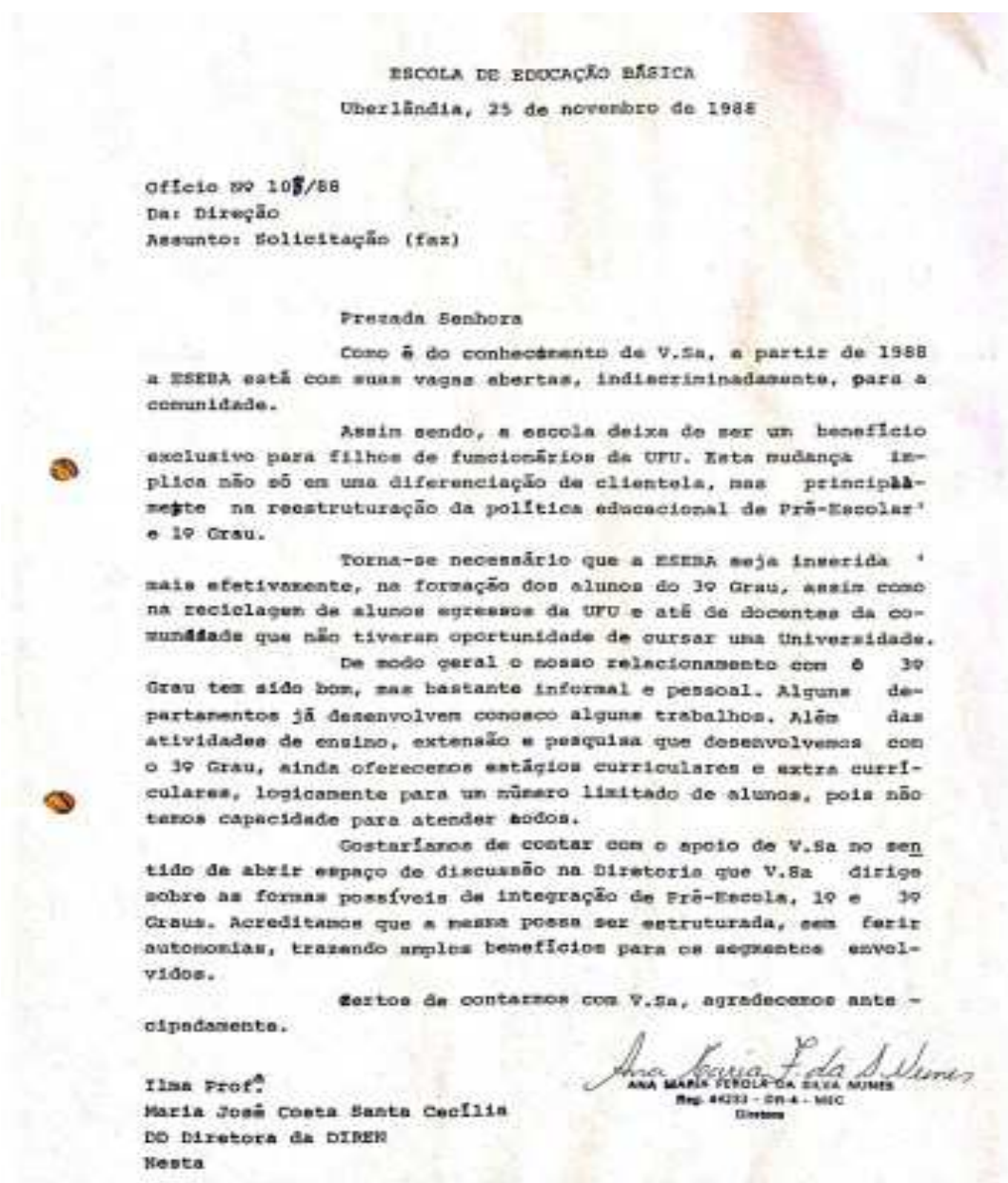
Como escola pública, a ESEBA passou a desenvolver suas atividades de acordo com o tripé ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Uberlândia. Fructuoso (2001) destaca que essa mudança permitiu a expansão do número de alunos, professores e técnico-administrativo. Além disso, uma política de contratação temporária de professores substitutos foi implementada pelo governo federal para substituição aos docentes efetivos que se aposentaram.

A transformação da ESEBA de uma “escola benefício”, voltada para um grupo restrito de alunos, para uma escola de acesso público demandou uma reconfiguração profunda do trabalho pedagógico. Essa mudança, como apontado por Nunes (2002), resultou na ampliação do público atendido, refletindo a diversidade social e econômica da população. Com isso, emergiu a necessidade de criar uma proposta pedagógica que fosse capaz de enfrentar e superar as dinâmicas de competição e privilégios de classe, inerentes à sua estrutura original. A nova pedagogia buscava promover uma cultura escolar baseada na colaboração, solidariedade e inclusão, oferecendo uma educação de qualidade que fosse acessível a todos, independentemente de suas origens sociais.

Essa reorientação pedagógica também esteve alinhada ao processo de transformação institucional da ESEBA, que, ao se tornar parte do sistema público federal, precisou fortalecer os laços com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A integração com a UFU, através

da Diretoria de Ensino (DIREN), foi essencial para garantir que a escola cumprisse os requisitos necessários para se consolidar como um Colégio de Aplicação, conforme exposto no Ofício 108/88 (figura 6). Essa transformação buscava não apenas oferecer uma educação inclusiva, mas também estabelecer um espaço de formação e experimentação pedagógica, atendendo tanto às necessidades dos alunos quanto às exigências acadêmicas da universidade. No entanto, essa mudança institucional também trouxe desafios, como a manutenção da qualidade do ensino e a adaptação dos profissionais da educação à nova realidade de diversidade e inclusão.

Figura 6- Ofício de solicitação de integração entre Pré-Escola, 1º grau e 3º grau.



Esse movimento reflete o desejo de consolidar a escola como parte do projeto pedagógico da universidade, ampliando o alcance das práticas educacionais ensinadas na instituição. De acordo com Nóvoa (1999), o funcionamento de uma organização escolar resulta de um equilíbrio entre sua estrutura formal e as dinâmicas de interação entre seus membros, especialmente em contextos em que há grupos com interesses diversos. No caso da ESEBA, a busca por atender às exigências de um Colégio de Aplicação envolve, portanto, a conciliação entre as demandas institucionais da universidade e as especificidades da escola, compondo um cenário de conflito e negociações.

Neste capítulo, analisamos a trajetória histórica da “Escola de Educação Básica da UFU” (ESEBA), desde sua fundação até as transformações significativas em sua administração e consolidação como uma instituição de ensino de acesso público. No próximo capítulo, voltaremos nossa atenção para as propostas e práticas pedagógicas adotadas pela ESEBA durante o período em estudo. Vamos também examinar os processos que moldaram a instituição e o papel que ela desempenhou na promoção de uma educação de qualidade, considerando as demandas e expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade à qual estava vinculada. Ao aprofundarmos essas questões, buscaremos compreender melhor o papel da ESEBA não apenas como uma instituição de ensino, mas também como um agente de transformação na comunidade educacional local.

CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: A ESEBA E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (1977- 1988).

Este capítulo tem por objetivo compreender o desenvolvimento das práticas educativas da “Escola de Educação Básica da UFU” (ESEBA) como agente de transformação na comunidade educacional local. A criação ESEBA na década de 1970 marca um ponto crucial na história educacional de Uberlândia, introduzindo um novo modelo de escola com uma abordagem pedagógica construtivista, uma proposta ainda pouco difundida no país na época. Enquanto o ensino tradicional se concentrava na transmissão de conhecimento pelo professor, o construtivismo destacava o protagonismo do aluno na construção ativa do saber, incentivando a participação em atividades que estimulassem o pensamento crítico e a descoberta de conceitos de forma autônoma.

A ESEBA foi criada com o propósito de oferecer uma educação de alta qualidade, centrada no desenvolvimento integral dos alunos. O projeto pedagógico da escola visava adaptar o ensino às necessidades individuais e ao ritmo de aprendizagem de cada criança, destacando-se de um modelo tradicional e padronizado. A ênfase era na integração social, desenvolvimento afetivo, moral e corporal, com atividades culturais e recreativas que complementavam a formação acadêmica. O planejamento pedagógico era colaborativo, envolveu professores, coordenadores e supervisores, e favoreceu atividades criativas e espontâneas. (MEC, 1981, p. 162).

É importante ressaltar que a criação da ESEBA ocorreu durante o regime civil-militar (1964-1985), marcado por uma política educacional centralizadora que visava, principalmente, a formação técnica para atender à demanda do mercado de trabalho, alinhada aos interesses econômicos e industriais do Estado. Saviani (2011) destaca que instrumentos como a Reforma Universitária de 1968, o MOBRAL¹⁹ (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1970, e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 5.692/1971 foram fundamentais para uma reconfiguração do sistema educacional brasileiro. A ênfase era em currículos padronizados, tecnicismo e controle ideológico, que desvalorizavam a participação crítica e reflexiva dos estudantes, atualizando-a por uma educação voltada para a memorização e para o controle social.

¹⁹ Programa de erradicação do analfabetismo, criado em 1970 e extinto em 1985 pelo governo federal, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos.

No entanto, o modelo educacional implementado durante o regime civil-militar priorizou a padronização dos currículos e a formação técnica, afastando-se de uma educação crítica e reflexiva. O processo de ensino, muitas vezes, era prolongado de forma vertical e autoritária, enfatizando a memorização e a transmissão de conteúdos prontos, com pouca margem para a participação ativa dos estudantes. Além disso, a disciplina escolar foi rigidamente reforçada, acompanhada por um processo de controle ideológico que visava garantir a ordem social e a conformidade com o regime. Esse controle foi intensificado com a censura sobre os conteúdos curriculares e a supressão dos movimentos estudantis.

Nesse cenário, a ESEBA despontou como uma exceção, tentando romper com o modelo autoritário vigente, apesar de enfrentar as limitações impostas pelo regime. Sua proposta educacional valorizava a autonomia dos alunos, em contraste com a educação e disciplinar predominantemente. Com a redemocratização na década de 1980, surgiram novas abordagens pedagógicas, como o construtivismo, que ganharam força com as teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky. O construtivismo propunha uma educação centrada no aluno, na qual o conhecimento é construído ativamente, promovendo um ambiente de aprendizagem independente e crítica, contrastando com a pedagogia tecnicista imposta anteriormente (Laburú & Arruda, 2002).

Essa perspectiva construtivista, que começou a ganhar espaço no Brasil a partir da década de 1980, propôs uma transformação no ambiente escolar, com práticas pedagógicas que favoreciam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Em vez de serem receptores passivos de informações, os estudantes passaram a ser vistos como sujeitos que constroem seu próprio saber a partir de experiências anteriores, interações com seus pares e o contexto sociocultural em que estão inseridos (Nascimento; Fernandes; Mendonça, 2010).

A transição do modelo educacional autoritário para uma pedagogia mais dialógica foi um processo gradual, mas fundamental para a democratização da educação no Brasil. O construtivismo, ao colocar o aluno no centro do processo educativo, abriu espaço para uma reflexão mais crítica e participativa, que visava não apenas a formação técnica, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesse sentido, de acordo com a análise de Silva e Silva (2015), a influência construtivista contribuiu para a revalorização da educação como um direito fundamental e como um instrumento de transformação social, em oposição à visão utilitarista predominantemente no regime civil-militar.

Neste sentido, torna-se essencial compreendermos o processo, a proposta pedagógica e práticas da ESEBA durante o período em estudo. De acordo com Araújo (2012), a pedagogia e a didática desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes ao moldar o ambiente escolar. No entanto, é importante compreender que essas práticas educacionais não existem de forma isolada, mas estão intrinsecamente ligadas à sociedade em que estão inseridas. Araújo ressalta que a escolarização não se limita a uma demanda interna da instituição escolar, mas também uma necessidade de caráter sociocultural. Portanto, ao priorizar a dimensão intraescolar, muitas vezes as relações entre a escola e a sociedade são negligenciadas, incluindo suas metas sociais, demandas históricas, políticas públicas, desafios relacionados à educação da sociedade e conexões com a comunidade.

Durante o período da pesquisa (1977-1988), a criação da ESEBA foi profundamente influenciada por mudanças políticas e sociais significativas. A instituição, inicialmente vinculada a uma universidade de caráter particular (UnU), que buscava se tornar pública, surgiu no contexto da ditadura civil-militar. Esse período de repressão e arbitrariedade revelou uma relação intrínseca entre a educação e o cenário social e econômico, refletindo as tensões e os desafios enfrentados pela escola em seu processo de criação.

Saviani (2008) argumenta que a estrutura socioeconômica influencia diretamente a manifestação das características educativas, sendo sua função principal a reprodução das condições sociais, como descrito nas teorias "crítico-reprodutivistas"²⁰. Nesse sentido, a fundação da ESEBA reflete o cenário autoritário e excludente da época, no qual as políticas educacionais estavam alinhadas aos interesses de controle e manutenção das estruturas de poder, evidenciando o papel da escola na perpetuação de determinadas relações sociais.

Este estudo busca entender as abordagens educacionais adotadas pela ESEBA durante o período em análise, examinando suas práticas pedagógicas, o método de ensino aplicado, a relevância das festas escolares e o papel da escola na construção de um ensino de qualidade. A análise é complementada pela representação simbólica registrada em imagens do acervo histórico da escola, documentando eventos e atividades escolares. Leite (1993) destaca que

²⁰ As teorias "crítico-reprodutivistas", discutidas por Dermeval Saviani, criticam o papel da escola nas sociedades capitalistas, argumentando que ela contribui para a reprodução das desigualdades sociais e econômicas, beneficiando as elites. Inspiradas por autores como Althusser, Bourdieu e Passeron, essas teorias defendem a educação como um mecanismo que perpetua as relações de poder e forma uma mão de obra adequada ao sistema capitalista. Saviani confirma a importância dessas críticas, mas questiona seu determinismo, destacando que a escola também pode ser um espaço de transformação (Saviani, 2008).

essas fotografias são essenciais para compreender a cultura escolar predominante nas instituições de ensino primário, proporcionando uma visão mais ampla do cotidiano escolar.

Além disso, ao investigar o funcionamento interno da escola através de uma abordagem científico-educacional centrada nos sujeitos e nas circunstâncias dentro da instituição, é essencial compreender o significado social da ESEBA, que vai além dos limites escolares e revela sua interação com a sociedade e seus objetivos educacionais. Chervel (1990) ressalta que as finalidades do ensino são moldadas pela sociedade, sendo o público atendido um fator fundamental na definição dessas metas e diretrizes. Enquanto a legislação educacional oficial oferece orientações pedagógicas, são as práticas dos professores que, de fato, concretizam esses princípios legais.

Com base nessas perspectivas, a pesquisa busca entender como os valores que promovem a qualidade metodológica da educação impactaram a ESEBA. Isso inclui uma análise das concepções pedagógicas, métodos de ensino e práticas educativas que estavam em consonância com as políticas educacionais da época. As fontes de análise incluíram o Planejamento Global Integrado (PGI), registros escolares, atas de reuniões, fotografias, entrevistas e registros de atividades extracurriculares, como passeios, apresentações teatrais e festas comemorativas. Esses materiais fornecem uma visão abrangente sobre a dinâmica educacional e cultural da instituição durante o período estudado.

Ao introduzir uma abordagem construtivista na educação básica, a ESEBA se destaca como uma instituição pioneira e inovadora em seu tempo. Sua visão pedagógica, alinhada com os princípios da teoria construtivista, contribuiu para uma mudança significativa na forma como a educação era planejada e praticada, influenciando outras instituições educacionais de Uberlândia a adotarem abordagens mais centradas no aluno e orientadas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a criação da ESEBA representou não apenas a inauguração de uma escola, mas também o surgimento de um novo paradigma educacional que deixaria um legado duradouro na história da educação local.

Segundo Saviani (2011), a teoria construtivista surgiu como uma resposta à pedagogia tradicional, criticando sua metodologia autoritária e a exclusão de indivíduos do processo educacional. Essa crítica fundamental resultou na mudança da concepção da criança, que passou a ser vista como sujeito ativo em seu próprio processo de aprendizagem. A emergência da Pedagogia Nova refletiu um movimento em direção a uma abordagem mais humanizada, onde

a escola desempenha um papel crucial na promoção da igualdade social e na integração dos indivíduos na sociedade.

Santos (2016) destaca que, ao contrário da Escola Tradicional, a Escola Nova demandava um ambiente diferenciado para suas práticas educativas. Nesse modelo, a função do professor passou de um papel dominante para o de orientador e facilitador do aprendizado dos alunos. A interação espontânea entre aluno, conteúdo e professor foi valorizada, criando um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Embora os documentos de criação da ESEBA e as entrevistas realizadas na década de 1980 abordem o primeiro projeto pedagógico da escola, não foram encontrados detalhes precisos sobre sua elaboração. O documento apresentado ao MEC em 1981 revela que a abordagem pedagógica da época estava alinhada com os princípios do pensamento de Piaget, enfatizando o desenvolvimento progressivo da criança em suas dimensões motoras, intelectuais e socioafetivas. A valorização de atividades práticas e manipulativas foi essencial para estabelecer uma base sólida para o aprendizado futuro, respeitando os avanços do desenvolvimento infantil e suas capacidades individuais (MEC, 1981).

Relatos de uma das primeiras professoras da “Escola Nossa Casinha”²¹, participante desta pesquisa, revelam que o projeto pedagógico inicial foi desenvolvido por meio de uma extensa pesquisa, com o apoio da professora Genoveva, uma pesquisadora da universidade que compartilhava o desejo de transformar o ensino. A iniciativa foi liderada por Irene Esteves Rodrigues Cunha, idealizadora da escola para os filhos dos servidores da UFU. As professoras Léia Barbosa Araújo, Carmem Luiza de Sousa, Zahia Pedro Gustin e a docente Ivalda dedicaram-se a investigar abordagens educacionais modernas e inovadoras.

A mentora, idealizadora do projeto foi a Irene. Ela foi orientada pela Genoveva e outras pesquisadoras da UFU, que não me lembro o nome, que tinham esse sonho de modificar o ensino. [...] quem desenvolveu tudo pedagogicamente foi a Ana Costa. Ela tinha todo o cuidado em pensar e desenvolver. Nas nossas reuniões, a gente discutia como que a gente iria trabalhar. [...] Fomos atrás de tudo! Tudo que tinha de melhor sobre a educação. Nós estávamos com os livros na mão, pesquisas, revistas[...] e com isso a gente foi pensando que escola a gente queria (Depoimento de participante da entrevista, 23 abril 2024).

²¹ Entrevista realizada no dia 23 de abril de 2024.

Essa pesquisa forneceu a base necessária para Ana Maria Costa elaborar o primeiro projeto pedagógico da “Escola Nossa Casinha”, refletindo uma abordagem fundamentada em pesquisa e inovação educacional, promovendo uma visão contemporânea e progressista do ensino.

Pinto (1998) analisa que a concepção da escola foi marcada pela personalização e centralização das relações políticas, condicionadas por vínculos pessoais entre os envolvidos na sua idealização: o Reitor, a Diretora e o corpo docente da escola. A autora observa que não havia um Plano de Carreira formal para os docentes nem um projeto educacional pré-elaborado ou publicado oficialmente. A “Nossa Casinha” (ESEBA) buscava proporcionar uma educação de qualidade vinculando a condição de Dedicção Exclusiva ao exercício docente e ao salário dos profissionais da educação, embora esta não fosse igualmente valorizada em comparação com o corpo docente da UFU entre 1977 e 1981.

Pinto também chama a atenção para o projeto político que estabeleceu os critérios de ingresso na Carreira de Magistério da Universidade entre 1976 e 1977. Este projeto, ao contrário da idealização da “Nossa Casinha” (ESEBA), sugeria uma desvalorização do trabalho dos educadores ao vincular a condição de Dedicção Exclusiva ao exercício administrativo, e não ao exercício da docência. Relatos dos participantes desta pesquisa indicam que os professores que ingressaram na escola nesse período foram registrados como técnicos administrativos.

Com a implementação do ensino de primeiro grau em 1979, a Escola demonstrou um empenho significativo em abordar as deficiências dos currículos existentes, os quais eram considerados inadequados e desajustados à realidade dos alunos. Para superar essas limitações, a Escola não se restringiu às atividades obrigatórias definidas pelos programas oficiais; introduziu, além disso, atividades complementares como artes plásticas integradas ao teatro, som e movimento, bem como línguas estrangeiras. Essa abordagem visava não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação integral dos estudantes, oferecendo uma educação mais rica e significativa (Justificativa da criação da “Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha e 1º Grau”, 1979, p. 01).

A organização didática da ESEBA, descrita em seu Regimento Interno de 1979, foi estruturada para promover o desenvolvimento físico-motor e socioemocional dos alunos, em conformidade com as normas legais vigentes. O ensino combinava aulas teóricas e práticas, atividades como peças teatrais, grupos de estudos e seminários, além de técnicas didáticas

adequadas às diversas áreas de conhecimento. A escola também oferecia disciplinas especializadas, como Educação Física, Educação Artística, Línguas Estrangeiras e Artes Plásticas (ESEBA, 1979).

Para Saviani (2007), teoria e prática são aspectos distintos mais indissociáveis e interdependentes na experiência humana, cada uma sendo definida em relação à outra. O autor afirma que "a prática é a razão de ser da teoria", destacando que a teoria se constitui e evolui em função da prática. Nesse contexto, Saviani argumenta que a prática se fortalece à medida que a teoria que a fundamenta se torna mais sólida, demonstrando que ambos são opostos complementares, formando uma unidade dialética (p. 108).

Rezende (2006) destaca que atividades diversificadas e integradas, como aulas práticas, ateliês, laboratórios e seminários, promovem a participação ativa de educadores de diversas áreas do conhecimento. Esse processo coletivo permite que os professores selecionem e proponham atividades, reorganizem o trabalho escolar de acordo com os interesses dos alunos, formem grupos de trabalho independentes de idade ou ano escolar, e integrem diferentes segmentos da comunidade escolar, incluindo pais, funcionários, alunos e profissionais liberais.

De acordo com Lelis (2002), o processo de ensino-aprendizagem, inserido na dinâmica de aprender-ensinando, é fundamental para a formação e desenvolvimento dos educadores. Esse processo permeia as ações pedagógicas, suas metodologias e consequências, refletindo a importância de uma educação avançada e comprometida, fundamentada no respeito pelo conhecimento como uma construção contínua.

Na fotografia abaixo, vemos os professores de Educação Física, Geni Araújo Costa e Alberto Martins da Costa (da esquerda para a direita), acompanhados da professora Isabela e dez crianças. Nota-se que, na época, as crianças se vestiam de maneira confortável, já que o uso de uniforme na ESEBA foi instituído somente em 1980.

Foto 10: Alunos do 3º período com os professores de Educação Física Alberto e Geni, e professora Regente Isabela.



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

O currículo da “Escola Nossa Casinha” seguia um núcleo comum obrigatório a nível nacional, complementado por uma parte diversificada destinada a atender às necessidades, possibilidades e peculiaridades locais, visando adaptar o plano educacional às diferenças individuais. De acordo com o Regimento Interno da “Escola Nossa Casinha” (1979), o núcleo comum incluía disciplinas como Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Atividades religiosas também faziam parte do currículo, mas sua participação era facultativa. Em Comunicação e Expressão, o objetivo era desenvolver habilidades linguísticas, com ênfase na língua portuguesa, enquanto Estudos Sociais promoviam a integração ao meio social, e Ciências focavam no desenvolvimento do pensamento lógico e no método científico (ESEBA, 1979, p. 20).

Foto 11: Show das Estações- Integração de Áreas- Artes, Música, Educação Física e Interação Social, 1984



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

As imagens acima retratam uma atividade interdisciplinar realizada em 1984 na “Escola Nossa Casinha”, que abordou as estações do ano e envolveu a comunidade escolar. De acordo com Lelis (2004), essas parcerias interdisciplinares, nas quais as disciplinas se entrelaçam em temas complexos, desempenham um papel vital no processo de aprendizagem, facilitando a adoção de novas tendências pedagógicas que favorecem a formação de cidadãos críticos e participativos.

Leite (1993) afirma que a "intensidade expressiva" das imagens não pode ser completamente traduzida em palavras. Este estudo, portanto, busca interpretar as imagens escolares, dando voz a esses "fragmentos congelados do passado" (Kossoy, 2001). O acervo coletado ao longo da pesquisa serve tanto como um conjunto de fontes iconográficas quanto como um produto investigativo, proporcionando uma compreensão aprofundada da identidade e cultura que caracterizam a escola primária.

No âmbito do desenvolvimento de aptidões e da preparação para o mundo do trabalho, a escola realizava oficinas escolares e promovia visitas a centros interescolares em parceria com empresas da comunidade. Um exemplo significativo foi o projeto "Semana das Profissões", que expôs aos alunos diversas carreiras profissionais, conforme era exigido pela Lei 7.044/82²².

²² Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

Este projeto, integrado a todos os conteúdos, ressaltou a Integração Social como um elemento central na formação e preparação para o trabalho (ESEBA, 1981).

Foto 12- Semana das Profissões, 1982



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

As fotos 12 e 13 mostram grupos de estudantes participando de atividades relacionadas às profissões de marceneiro e cozinheira, orientadas por seus professores. O projeto da ESEBA integrava membros da comunidade escolar para desenvolver essas atividades de forma interdisciplinar, promovendo interação entre alunos, professores e a comunidade. Essa abordagem visava não apenas o aprendizado técnico, mas também a construção de vínculos sociais e o desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Warde (1983, p. 16), a proposta dessas atividades nas escolas de 1º e 2º grau buscava integrar a "preparação para o trabalho" como um elemento da formação integral dos alunos. A ideia era entender a preparação para o trabalho não de forma isolada, mas como parte de um conceito mais amplo de educação para a vida, abrangendo o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e intelectuais essenciais para a cidadania plena e o bem-estar no contexto social e econômico.

Foto 13- Semana das Profissões, 1980



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

É relevante destacar que, durante a década de 1970, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71, introduziu mudanças significativas no sistema educacional brasileiro. Essa reforma estabeleceu a obrigatoriedade do ensino por oito anos e introduziu a educação profissionalizante no segundo grau, direcionando a formação educacional para o mercado de trabalho. O principal objetivo era preparar técnicos e auxiliares técnicos para o mercado, refletindo a influência da teoria do Capital Humano, promovida pelos militares, que via as instituições escolares como agentes de qualificação da força de trabalho.

De acordo com Saviani (2011), a teoria do capital humano propõe que a educação deve servir como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, alinhando-se aos parâmetros da ordem capitalista. Essa teoria atribui ao primeiro grau de ensino a função de sondar aptidões e iniciar os alunos para o trabalho, enquanto o ensino médio deve formar, por meio de habilitações profissionais, a mão de obra técnica necessária ao mercado. Além disso, destaca-se a diversificação do ensino superior, com a introdução de cursos de curta duração para atender à demanda por profissionais qualificados.

A reforma da LDB/1971 estabeleceu que os currículos do primeiro e segundo graus deveriam incluir um núcleo comum obrigatório a nível nacional, com o Conselho Federal de Educação responsável por definir as matérias e seus objetivos. A parte diversificada dos currículos, por sua vez, seria estabelecida pelos Conselhos Estaduais de Educação, permitindo às escolas certa autonomia na escolha das disciplinas adicionais (Santos, 2014).

No contexto da reforma, o estudo da Língua Estrangeira visava sensibilizar os alunos para o idioma, explorando suas aptidões e interesses, e era oferecido na 3ª e 4ª séries por meio de um sistema de rodízio. As atividades de Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Biblioteca focavam na reflexão e na formação de hábitos, atitudes e habilidades de estudo, leitura e pesquisa. As atividades de Educação Artística e Educação Física eram diversificadas a cada período letivo, considerando as condições e interesses da comunidade escolar (ESEBA, PGI, 1984).

Depoimentos dos participantes da pesquisa indicam que os conteúdos curriculares da ESEBA eram frequentemente revistos com um planejamento horizontal e vertical, no qual os professores buscavam promover uma aprendizagem progressista da educação, tratando cada aluno de forma individualizada, explorando alternativas metodológicas para enriquecer o ensino.

Já começou uma escola construtivista que na época ninguém fazia. [...] a “Nossa Casinha” era a nossa obra-prima, vamos chamar assim. Buscávamos fazer o diferente. Foi uma escola que teve uma inovação muito grande aqui em Uberlândia, na época. (Depoimento de entrevista realizada em 23 abr.2024)

Fernandes (2006), ressalta a importância da participação ativa dos docentes na definição dos conteúdos e práticas curriculares, destacando que, sem essa internalização, as propostas tendem a ser momentos isolados, sem impacto transformador significativo.

Segundo Silva (1999), a Educação Progressista integra o que ele denomina teorias críticas e pós-críticas, surgidas a partir da década de 1970, alinhando-se ao "período 4" dos “ensaios contra-hegemônicos” de Saviani (2011).

4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases: 1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980); 2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias

da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogias crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991); 3. “O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001)” (SAVIANI, 2011, p. 19-20).

Este período inclui pedagogias como a “educação popular”, a “prática”, o “crítico-social dos conteúdos” e a “histórico-crítica”. Snyders (1989) define o termo “progressista” como uma educação baseada em uma análise crítica da realidade social, embora sua implementação enfrente resistências associadas a interesses opostos à transformação social. Conforme Rodrigues, Poli Neto e Behrens (2004), a abordagem progressista fundamenta-se no diálogo entre professor, aluno e o coletivo, promovendo um aprendizado colaborativo, crítico e reflexivo. Essa visão trata o aluno como parceiro do professor em um processo dinâmico de "aprender aprendendo".

As pedagogias contra-hegemônicas, conforme descritas por Saviani (2007), representam alternativas críticas às abordagens educativas tradicionais, que priorizam a transmissão de conteúdos de maneira rígida e descontextualizada. Essas pedagogias propõem práticas voltadas para a formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes, capazes de refletir sobre a realidade em que vivem e contribuir para transformá-la. Diante das abordagens educativas dominantes, que muitas vezes reproduzem normas e valores hegemônicos, as pedagogias contra-hegemônicas incentivam uma educação emancipatória e dialógica, em que o aluno participa ativamente do processo de aprendizado. Assim, em vez de se limitarem a transmitir conhecimentos, essas pedagogias visam capacitar os estudantes a compreender, questionar e atuar sobre as estruturas sociais e políticas, promovendo uma formação integral que alia o desenvolvimento pessoal ao compromisso com a transformação social.

Iskandar e Leal (2002), ressaltam que o Positivismo exerceu uma influência significativa na sociedade dos séculos XIX e XX, impactando também a educação, visto que esta é uma atividade social. Essa corrente filosófica marcou nas presenças de escolas por meio da Psicologia e da Sociologia, que atuaram como ciências auxiliares no campo educacional. No Brasil, a influência do Positivismo ficou evidente no início da República e novamente na década de 1970, quando a escola tecnicista ganhou destaque. Nesse período, a valorização da ciência, entendida como conhecimento objetivo e verificável por meio da observação e experimentação, serviu como base para as consolidações da escola tecnicista no país com diretrizes orientadas em várias escolas por um tempo prolongado.

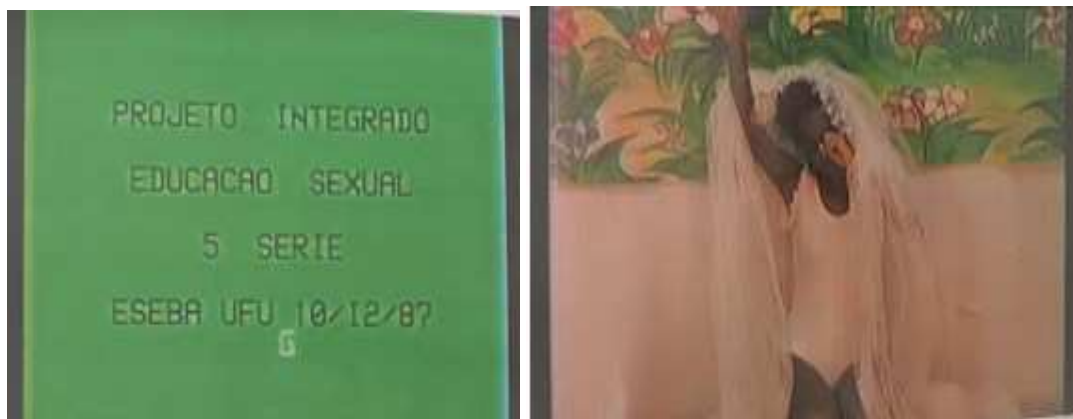
Para Mézáros (2005), a educação formal representa apenas parte do processo de internalização dos valores sociais, e uma transformação estrutural seria essencial para alcançar uma educação realmente emancipadora. Dentro dessa perspectiva, a Pedagogia da Educação Popular, sistematizada por Paulo Freire, se destaca. Reconhecida mundialmente como a “Pedagogia dos Oprimidos”, a Pedagogia Libertadora de Freire define que a educação é um ato político que, além de transformar os sujeitos, transforma também a realidade que os cerca.

Ao pensar uma educação libertadora com base em uma perspectiva progressista, Paulo Freire (1996) defende que a educação é, intrinsecamente, um ato político que não apenas transforma os sujeitos, mas também a realidade que os cerca. Freire argumenta que o processo de transformação é uma condição essencialmente humana: desde que o ser humano decidiu intervir na natureza para garantir sua sobrevivência e moldar sua existência, ele assumiu o compromisso de escolher, decidir, lutar e participar ativamente na construção do mundo. Nas palavras de Freire, “já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (FREIRE, 1996, p. 22).

Dentro dessa perspectiva, vários projetos integrados foram desenvolvidos na escola sob a liderança artística de Léia Barbosa de Araújo, incluindo: "Violência nos Meios de Comunicação" (1984 - 6ª série), "Estados e Bandeiras" (1984 - 4ª série), "Máscaras" (1985 - 4ª série), "O Circo" (1985 - 4ª série), "Educação Sexual" (1986 - 5ª série), "Copa do Mundo" (1990 - 6ª série), e "Bumba Minha, Gente!" (1991 - 4ª série) (Arquivos pessoais da Professora Léia Barbosa de Araújo).

De acordo com Vieira (2000), mudanças na estrutura da sala de aula, como metodologias, parcerias com os alunos e até modificações no mobiliário, são evidentes em fotografias, vídeos e registros de campo. Contudo, apesar dessas transformações, a sala de aula ainda preserva características de controle e disciplina. A percepção de transformação depende da visão individual de cada professor sobre a transmissão do conhecimento, com a busca por ordem manifestando-se em diversas formas, incluindo linguagens corporais, arranjos de móveis e modos de comunicação.

Fotos 14: Projeto Integrado Educação Sexual, 1987



Fonte: Acervo da Professora Léia Barbosa

A análise das fotos 14 e 15 registram turmas da 5ª série em apresentações teatrais que abordam temas contemporâneos, como Educação Sexual e Violência nos Meios de Comunicação. Essas imagens não apenas evidenciam o envolvimento ativo dos alunos nas atividades, mas também sublinham o papel da escola como promotora de discussões relevantes para a comunidade escolar. Durante a década de 1980, o teatro teve um papel significativo nas práticas educativas da ESEBA, atuando como uma ferramenta importante para o desenvolvimento expressivo dos estudantes. Através do teatro, buscava-se sensibilizar as crianças e incentivá-las a explorar suas emoções e movimentos, ampliando suas possibilidades de comunicação e expressão.

Segundo Guedes (2022), o teatro e outras formas de arte podem ser recursos pedagógicos valiosos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas, afetivas, das relações interpessoais e da inserção social. Para que essas capacidades sejam efetivamente desenvolvidas, é necessário que o aluno esteja aberto à aprendizagem. Esse estado de disponibilidade para aprender pode estar intimamente ligado à história e às condições de vida da criança, influenciando positivamente ou negativamente seu desempenho escolar. Adicionalmente, Guedes (2022) destaca que o ensino da arte se tornou um componente curricular obrigatório em diversos níveis da educação básica com a promulgação da Lei 9.394/96. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997) corroboram a importância do ensino das artes para a formação integral dos alunos.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos

conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (BRASIL, 1997, p. 57).

Foto 15: Projeto Integrado Violência nos meios de comunicação, 1984



Fonte: Acervo da Professora Léia Barbosa

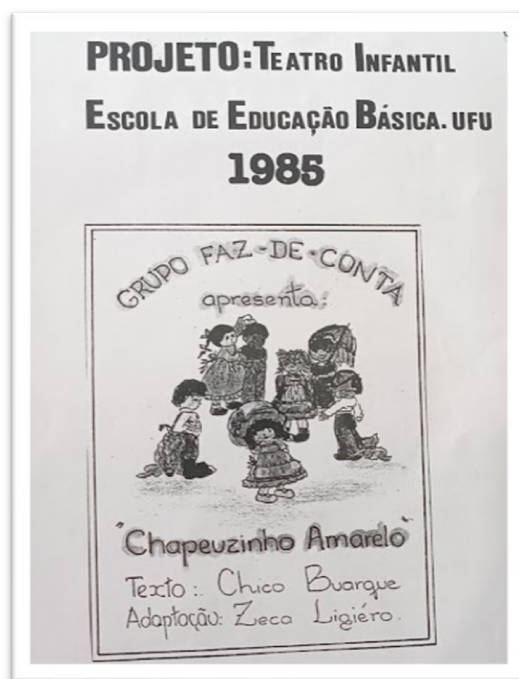
A peça teatral desenvolvida pela ESEBA sobre a violência nos meios de comunicação foi apresentada em 1984 e abordou temas como a violência física e a violência no jornalismo. Esta apresentação fez parte do Projeto Integrado Programa de Saúde, Moral e Cívica e Educação Artística. O texto da peça foi elaborado por alunos da 6ª série, sob a coordenação da professora Léia Barbosa de Araújo.

De acordo com o construtivismo de Piaget (2000), a criação de histórias é um componente essencial do processo educativo. Esse método não apenas estimula o desenvolvimento da organização do pensamento e a expressão de ideias, mas também proporciona um exercício mental que envolve tanto a criação quanto a ação.

Com o objetivo de estimular o desenvolvimento integral dos alunos, a ESEBA, com o apoio da professora Léia Barbosa de Araújo, promoveu diversos espetáculos cênicos com temáticas voltadas para a adolescência, a educação infantil ou simplesmente para a experimentação da dramaturgia. Esses projetos promoviam um trabalho interdisciplinar, permitindo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento, como língua portuguesa, ética, filosofia, valores humanos, cidadania, educação física e educação artística (Araújo, 2018). Todos esses projetos estão registrados nos PGI de 1981 a 2002.

A Figura 7 apresenta a capa do projeto de teatro infantil de 1985. Os temas teatrais eram diversificados a cada período letivo, adaptando-se às condições e aos interesses da comunidade escolar. Dessa forma, as peças eram adaptadas e recriadas de acordo com o interesse dos alunos e com as metas educacionais estabelecidas.

Figura 07- Capa de um dos temas do Teatro Infantil na ESBA/UFU, 1985



Fonte: Acervo pessoal Profa. Léia Barbosa

A análise das práticas educativas da ESEBA revela um perfil inovador no campo da educação, evidenciado pelo uso do teatro como ferramenta pedagógica desde a década de 1980. Essa abordagem pioneira antecede a Lei 9.394/96, que tornou o ensino da arte obrigatório nos diversos níveis da educação básica no Brasil, destacando a visão avançada da instituição em relação ao papel da arte no desenvolvimento integral dos alunos.

Alinne Santos e Alice Santos (2012) destacam o teatro como uma ferramenta didático-pedagógica essencial para o desenvolvimento infantil, oferecendo suporte para a trajetória da criança na vida social e proporcionando novas experiências que contribuem para seu crescimento integral em diversos aspectos. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) afirmam que "a dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo diferentes formas e funções, mas sempre promovendo a integração e o equilíbrio entre a criança e o meio ambiente".

A integração do teatro nas atividades escolares desde os anos 1980 reflete uma compreensão profunda da importância da arte na educação, muito antes de sua formalização como componente curricular obrigatório. A ESEBA demonstrou uma visão pedagógica que valorizava a sensibilização e o movimento como formas de expressão e desenvolvimento infantil, alinhando-se às concepções defendidas por autores contemporâneos como Guedes (2022), Alinne Santos e Alice Santos (2012) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (1997).

Conforme observado por Lelis (2004), a riqueza dos trabalhos desenvolvidos pela ESEBA faz dela um espaço educacional privilegiado dentro da realidade educacional do país, não apenas pelo ensino de arte que oferece, mas também pelas condições de trabalho. Com um corpo docente em regime de dedicação exclusiva, a instituição trabalha para ampliar a visão artística em áreas como artes visuais, música e teatro. Lelis destaca ainda que a infraestrutura da escola incluía salas equipadas para práticas artísticas, além de um espaço de educação física utilizado para expressão corporal.

A fim de manter os padrões de qualidade do ensino, os professores eram ativamente incentivados a participar de congressos, cursos de aperfeiçoamento e seminários, visando expandir seus conhecimentos por meio da interação com diversos autores e troca de saberes, com o propósito de aprimorar a qualidade do ensino e promover a inovação pedagógica. Um exemplo notável dessas iniciativas foi o Projeto de Desenvolvimento da Educação Pré-Escola em 1979 e o Curso de Treinamento do Projeto Alfa-79, que capacitou os docentes alfabetizadores para melhor atender às demandas dos alunos na escola e em sala de aula (ESEBA, 1979).

No mesmo período, para enriquecer as atividades lúdicas e artísticas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Estudos Sociais, os professores participaram do curso Crokiart. De acordo com Bellório (2007), os conhecimentos adquiridos nesse curso foram aplicados na criação de “cantinhos” temáticos dentro da sala de aula, como o cantinho da leitura, o cantinho da ciência e o cantinho da matemática, oferecendo espaços direcionados para que os alunos pudessem interagir diretamente com os conteúdos estudados.

A foto abaixo retrata uma apresentação musical em sala de aula, com as crianças sentadas no chão, concentradas no apresentador com o rosto pintado de palhaço. Kossoy (2001) argumenta que as imagens podem ser criadas tanto como lembranças pessoais quanto para

documentar eventos e situações relevantes para a preservação da memória institucional. Esses registros, resultantes do esforço e da participação dos alunos, professores e funcionários da escola, possuem significados afetivos e emocionais.

Foto 16: Apresentação musical em sala de aula (1982)



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

O "cantinho da leitura" consistia em uma biblioteca dentro da sala de aula, proporcionando aos alunos acesso a uma vasta variedade de livros de autores brasileiros consagrados. Segundo Bellório (2007), em 1979, uma coleção de livros novos doada pelo Dr. Jacy de Assis contribuiu significativamente para enriquecer os trabalhos literários desenvolvidos na escola. O "cantinho da ciência" oferecia um espaço onde os alunos podiam interagir com animais domésticos, como coelhos, pintinhos, periquitos australianos e hamsters. As práticas pedagógicas nesse espaço eram desenvolvidas de forma integrada, combinando ações práticas com textos e contação de histórias.

No "cantinho da matemática", os alunos aprendiam de forma lúdica, através de jogos como bingos e dominós, além da resolução de problemas que integravam conteúdos de outras

disciplinas. Todas essas atividades eram planejadas e monitoradas de forma integrada, permitindo a socialização das aprendizagens entre os estudantes.

Em 1980, foram ministrados cursos informativos sobre Educação Psicomotora Preventiva e Introdução ao Teatro de Bonecas, promovidos pelo Departamento de Formação Musical da UFU. No ano seguinte, em 1981, uma variedade de cursos foi oferecida, incluindo Atualização do Ensino de Matemática, pelo Departamento de Matemática da UFU; a I Semana da Saúde Comunitária, organizada pelo Serviço Social do CEBIM e pela Seção de Apoio Comunitário da UFU; o Seminário de Alfabetização com a professora Mariza Vieira da Silva, promovido pela Divisão de 1º e 2º Graus da UFU; e o Curso de Metodologia Piagetiana para Pré-Escola, entre outros (Araújo, 2018).

Além desses cursos, em 1981, foram oferecidos também o Curso de Técnicas de Leitura em Nível de Alfabetização, promovido pela Divisão de Ensino de 1º e 2º Graus e pelo Departamento de Letras da UFU; a I Semana de Estudos sobre Educação; o Seminário de Autodesenvolvimento, promovido pela Assessoria de Recursos Humanos da UFU; o Curso de Leitura Infantil pelo Departamento de Letras da UFU; e o Curso de Atualização para Professores e Supervisores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, promovido pelo Departamento de Pedagogia da UFU, entre outros oferecidos por diversas instituições.

Segundo o PGI de 1984, a qualificação dos professores visava proporcionar ao corpo docente oportunidades de estudos teóricos e práticos em torno da questão da alfabetização, com o objetivo de definir uma postura e metodologia mais definitivas e seguras para a escola (ESEBA, 1984). Assim, os cursos de formação continuada sempre fizeram parte do cotidiano escolar, conforme enfatizado por Dias (2001):

Durante esses anos todos, assistimos a um movimento muito grande em direção à profissionalização docente. Os (as) professores (as) têm investido mais em processo de qualificação, procurando cursos de doutorado, mestrado e diversas especializações. Têm publicizado suas experiências profissionais, através de publicações de trabalhos e de participação expressiva em Projetos de Extensão Institucionais, por sentirem que constroem saberes interessantes em sua própria prática e que vale a penas socializá-los. (Dias, 2001, p. 72)

Paralelamente, educadores renomados, como Paulo Freire, eram convidados a proferir palestras para os profissionais da instituição, promovendo o desenvolvimento contínuo do corpo docente. Essas iniciativas demonstravam o compromisso da escola com a oferta de uma educação de excelência, alinhada com as práticas mais atualizadas e eficazes no campo da

pedagogia. Esse engajamento contínuo refletia o desejo da escola de promover uma abordagem pedagógica inovadora e de alta qualidade, adaptada às necessidades dos alunos e às demandas educacionais contemporâneas.

As fotos abaixo retratam a visita de Paulo Freire à ESEBA em novembro de 1986.

Foto 17: Visita de Paulo Freire, nov. 1986



Fonte: Acervo pessoal da professora Eliana

Segundo análise de Nóvoa (1992) a formação de professores destaca a importância de integrar o desenvolvimento profissional ao ambiente escolar, em vez de tratá-lo como uma atividade separada ou periférica. Esse conceito sugere que o aprendizado e o crescimento dos educadores devem ocorrer de maneira contínua, imersos no cotidiano escolar, a partir da interação direta com seus pares, alunos e desafios pedagógicos. Tal perspectiva traz uma crítica ao modelo tradicional de formação docente, que muitas vezes isola o processo formativo das práticas reais em sala de aula. Ao enfatizar a escola como um espaço onde a formação e o trabalho são inseparáveis, Nóvoa defende uma abordagem holística, que valoriza a prática reflexiva e o aprendizado colaborativo, fundamentais para o aprimoramento da qualidade educacional.

No contexto do ensino fundamental, a ampliação do papel da escola, para além do ensino de habilidades básicas como leitura, escrita e matemática, reforça essa visão. Ao adotar um compromisso mais abrangente com o desenvolvimento integral dos alunos, a escola se transforma em um agente central na formação de cidadãos críticos e socialmente engajados. O envolvimento ativo das famílias no processo educativo também emerge como um ponto crucial nesse processo, ampliando a responsabilidade educacional para além dos muros da escola e fortalecendo o vínculo entre a instituição e a comunidade. No entanto, essa ampliação de responsabilidades exige uma reflexão crítica sobre as condições de trabalho dos professores e os recursos disponíveis para concretizar tais objetivos, pois a formação contínua e o apoio às famílias requerem um investimento institucional que muitas vezes é insuficiente no cenário educacional.

A avaliação contínua do desempenho dos alunos era realizada regularmente pelo corpo administrativo e docente durante os bimestres. As conclusões eram refletidas, anotadas e analisadas de forma contínua, sendo compartilhadas com os pais para avaliações e considerações apropriadas. Casos específicos eram identificados, analisados e abordados de maneira oportuna e adequada, com a participação ativa das famílias na resolução dessas questões.

Muniz (2006) destaca a importância de observar atentamente as questões educacionais que permeiam o cotidiano escolar, como o comportamento das crianças, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o planejamento de aulas e o trabalho com projetos. Além disso, é fundamental considerar o desenvolvimento da criança, bem como a escola e a sala de aula como espaços significativos, subjetivados pelos sujeitos, para formar uma coletividade comprometida com uma aprendizagem significativa e um processo formativo contínuo.

Nesse sentido, os processos de avaliação visavam medir a compreensão dos fatos, a percepção das relações e a aplicação dos conhecimentos, habilidades e automatismos adquiridos, em vez de simplesmente aferir dados memorizados. Os alunos eram avaliados por meio de testes mensais ou bimestrais, exercícios práticos ou teóricos, experimentações científicas, relatórios de atividades, construções práticas e outras formas didáticas. Para a promoção do aluno, era necessário alcançar no mínimo 60% dos pontos acumulados em cada conteúdo específico.

A partir de 1982, a escola iniciou sua participação em programas e projetos da Divisão Regional de Ensino de Uberlândia voltados para a conservação da natureza. Esses programas visavam despertar um maior interesse das crianças e jovens pela natureza e desenvolver campanhas de conservação para as próximas gerações. O objetivo principal era cultivar o senso crítico nas crianças para uma análise profunda da situação, promovendo gradualmente o desenvolvimento desse senso. O projeto incluiu atividades práticas, vídeos educativos, concursos de desenhos e estímulo à literatura nesse sentido (ESEBA, Relatório da Reunião do dia 23/04/1982 na 26ª D.R.E).

Foto 18: Registro de eventos realizados por alunos e professores



Fonte: Acervo da biblioteca da ESEBA

Nas fotografias acima, registram-se atividades diversificadas desenvolvidas por alunos e professores em sala de aula. De acordo com Kossoy (2001), a imagem não fala por si só; ela captura um momento específico e oferece um testemunho de um fato ou acontecimento. Ao observar as imagens, podemos identificar as características que compõem o ambiente escolar. As fotografias sugerem a realização de aulas práticas e experimentais, e a expressão nos rostos dos alunos e professores indica um ambiente de tranquilidade e grande envolvimento.

Os conteúdos programáticos que complementavam o currículo eram desenvolvidos pelos orientadores pedagógicos e pelo corpo docente. A discussão dos programas anuais e o planejamento de curso eram apresentados e debatidos na primeira reunião ordinária do Conselho de Professores e Administrativos (C.P.A), com o objetivo de beneficiar a formação do aluno de maneira flexível. Todos os programas passavam por aprovação pelo corpo docente; aqueles não aprovados eram encaminhados à direção da escola com as devidas justificativas.

Como observado por Rezende (2006), o C.P.A é considerado a autoridade normativa, consultiva, deliberativa e de recurso suprema da ESEBA. Sua função é estabelecer o plano de trabalho escolar, resolver questões educacionais e deliberar sobre assuntos escolares não previstos em lei e que não necessitam de aprovação superior.

No âmbito dos trabalhos pedagógicos realizados em sala de aula, o uso do livro didático fornecido pelo MEC era predominantemente considerado uma fonte de consulta temática, especialmente nas áreas de História e Geografia, em vez de um recurso sequencial e exclusivo. De acordo com Pinto (1998), ao final do ensino fundamental, os alunos eram introduzidos a algumas correntes do pensamento literário, filosófico e historiográfico, como o marxismo e o anarquismo, representados por Marx e Bakunin, respectivamente. O ensino e a pesquisa estavam interligados; além dos conteúdos abordados em sala de aula, os alunos realizavam pesquisas de campo em laboratórios universitários, bibliotecas, fazendas e fábricas, e participavam de estudos em cidades históricas como Ouro Preto, Mariana e São João Del-Rei, entre outras.

Segundo a análise de Moreira (2020), desde sua fundação, a ESEBA tem se comprometido a implementar práticas e metodologias inovadoras alinhadas aos programas oficiais. O objetivo é fomentar o conhecimento científico, artístico e filosófico para promover o excelente desenvolvimento de seus alunos, seguindo as finalidades e diretrizes estabelecidas.

As fotografias de eventos escolares, como festas, exposições, excursões e comemorações, desempenham um importante papel na construção da memória institucional, funcionando como registros visuais que documentam práticas pedagógicas e momentos significativos. Destacam-se, nesse acervo, as imagens do projeto “Criança Passeia com Criança”, que documentam diversos passeios escolares a cidades e locais históricos. Nessas excursões, era criado um ambiente onde os próprios alunos construíaam seu conhecimento sobre a representação histórica de cada lugar. Os professores atuavam como orientadores, permitindo

que as crianças fossem ativas em seu processo de aprendizagem, conforme proposto pelo construtivismo piagetiano (Fontana, 1997).

Essas imagens vão além do simples registro de atividades, revelando uma abordagem pedagógica centrada no aluno, em consonância com os princípios do construtivismo piagetiano, onde as crianças são protagonistas de seu próprio aprendizado. Ao permitir que os estudantes explorem ativamente locais históricos e construam seu entendimento a partir da experiência direta, os professores adotam o papel de facilitadores, promovendo uma aprendizagem significativa que vai além da mera transmissão de conteúdos.

Foto 19: Excursão para Engenhos Coloniais, 1987 (5º séries)



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

Como parte deste projeto, em celebração ao "Dia da Criança", eram organizadas excursões variadas para atender às expectativas das diferentes faixas etárias dos alunos. Em 1983, a ESEBA implementou o projeto "Criança Passeia com Criança", fundamentado na convicção de que a experiência direta é essencial para o desenvolvimento de valores como cooperação, amizade, alegria e participação. Os passeios foram planejados de acordo com a faixa etária dos alunos e os objetivos educacionais estabelecidos, assegurando que todos os participantes tivessem autorização dos pais e fossem acompanhados por professores e funcionários da escola.

Foto 20: Passeio ao Parque do Sabiá: pré-escola (maternalzinho, maternal e 1º período), 1983



Fonte: Acervo da biblioteca da ESEBA

Foto 21: Passeio de trem a Uberaba: 1º grau (2ª séries)



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

Foto 22: Excursão à Araxá, 1983 (3ª séries)



Fonte: Acervo da biblioteca da ESEBA

Foto 23: Passeio à “Cidade da Criança” - São Bernardo do Campo- SP (4ª e 5ª séries)



Fonte: Acervo da biblioteca da ESEBA

Conforme discutido por Fosnot (1998), o construtivismo de Piaget vê a criança como um agente ativo em seu processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, é essencial que a criança seja inserida em um ambiente estimulante, onde possa ter experiências diretas e interagir com os conteúdos aprendidos, sempre com o apoio de um mediador, que é o professor. Souza e Kramer (1991, p. 77) afirmam que:

Em termos da prática pedagógica, a perspectiva construtivista de Piaget desloca a ênfase do professor para a criança, atribuindo a ela um papel preponderantemente ativo, vendo-a como responsável por seu próprio processo de aquisição de conhecimento. Com isso, as atividades espontâneas da criança, a criatividade, a autonomia na resolução de situações-problema e os erros infantis ganham relevo dentro do processo educativo.

Conforme Sousa e Kramer (1991), o aprendizado ativa diversos processos internos de desenvolvimento, que se manifestam principalmente quando a criança interage com as pessoas ao seu redor. Portanto, a qualidade dessas interações assume uma importância fundamental. As fotografias apresentadas acima ilustram essa interação e a alegria das crianças durante as atividades escolares.

As atividades recreativas, literárias, artísticas e esportivas dos alunos eram coordenadas pelo Grêmio Escolar, que operava sob um estatuto próprio aprovado pela Direção. Embora não se tenha encontrado o estatuto que regulamentava o funcionamento do Grêmio, diversos projetos foram desenvolvidos, abordando temas relevantes e contemporâneos, ao mesmo tempo que promoviam um espaço de convivência e socialização. Essas atividades incluíram a Copa do Mundo, Educação Sexual, Amor entre os Jovens, Competindo e Educando, Questões dos Anos 60, Movimento Estudantil na Praça, O Mundo Hippie, entre outros. Esses projetos visavam proporcionar experiências diversificadas e promover o interesse pelo esporte e a convivência entre os alunos.

Um dos projetos, intitulado “Competindo e Educando”, foi criado para conferir significado ao papel social e esportivo da escola. A comunidade escolar participou ativamente dessa iniciativa, vivenciando momentos de grande emoção, nos quais as crianças puderam aprender sobre o espírito de equipe e o respeito pelos adversários.

Foto 24: Registro das atividades do “Projeto Competindo e Educando”, 1984





Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

Os jogos são reconhecidos como um recurso relevante para estimular o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais. No método natural, há uma ênfase especial na importância do jogo como ferramenta pedagógica, garantindo que os alunos tenham um tempo diário reservado para essa atividade. Através dos jogos, as crianças podem explorar, experimentar e aprender de forma lúdica, desenvolvendo competências essenciais como a resolução de problemas, a cooperação e a criatividade, o que contribui para uma formação mais completa e significativa (Marinho, 2016).

Na década de 1980, os jogos olímpicos escolares ocorreram em um momento de transição política no Brasil, marcado pela abertura gradual do regime militar. Esse contexto influenciou o uso pedagógico dos jogos de maneira ambígua. Por um lado, o regime poderia ter utilizado esses eventos como uma forma de controle ideológico, reforçando valores nacionalistas e disciplinares. Por outro lado, os jogos também poderiam ser interpretados como uma ferramenta de resistência, promovendo a integração social e o espírito de coletividade em tempos de autoritarismo, ajudando a criar um espaço para o fortalecimento de laços comunitários e cooperação entre os estudantes.

Figura 8: Jornal "O Triângulo", de 19 de maio de 1984.

Escola de Educação Básica da UFU promo- ve jogos interclasse

A Escola de Educação Básica da UFU vai promover, a partir de hoje às 8 horas, na pista de atletismo da Escola de Educação Física, os Jogos Interclasse que fazem parte do projeto "Competindo e Educando 84". O projeto dará oportunidade aos alunos da Escola de vivenciar uma competição como meio de auto-desenvolvimento, num processo e relacionamento mais rico do que o possível na sala de aula.

A realização dos jogos tem como objetivos despertar o interesse pelo esporte, vivenciar a situação de uma competição, fazer com que os alunos assumam responsabilidades em atividades de

grupo e preparar equipes para os jogos estudantis da cidade.

As atividades serão desenvolvidas pelos alunos da 1.ª à 6.ª séries da Escola de Educação Básica com a colaboração de todo o corpo docente, técnico-administrativo e dos estagiários do curso de Educação Física.

Os jogos serão iniciados hoje às 8 horas, com um Desfile Olímpico, seguindo-se uma Competição de Natação às 9h30m; as atividades continuam no dia 22, com uma Rua de Recreio (às 9 e às 14 horas) e um Torneio de Vôlei, e serão encerradas no dia 25 com uma Competição de Atletismo.

Fonte: Acervo da biblioteca da ESEBA

Transcrição da matéria vinculada:

A Escola de Educação Básica da UFU vai promover, a partir de hoje às 8 horas, na pista de atletismo da Escola de Educação Física, os jogos Interclasse que fazem parte do projeto "Competindo e Educando 84". O projeto dará oportunidade aos alunos da Escola de vivenciar uma competição como meio de autodesenvolvimento, num processo e relacionamento mais rico do que o possível na sala de aula.

A realização dos jogos tem como objetivos despertar o interesse pelo esporte, vivenciar a situação de uma competição, fazer com que os alunos assumam responsabilidades em atividades de grupo e preparar equipes para os jogos estudantis da cidade.

As atividades serão desenvolvidas pelos alunos da 1ª a 6ª séries da Escola de Educação Básica com a colaboração de todo o corpo docente, técnico-administrativo e dos estagiários do curso de Educação Física.

Os jogos serão iniciados hoje às 8 horas, com um desfile olímpico, seguindo-se uma competição de natação às 9:30h, as atividades continuam no dia 22 com uma Rua de Recreio (às 9 e às 14 horas) e um Torneio de Vôlei, e serão encerradas no dia 25 com uma Competição de Atletismo.

Nesse contexto, o jogo assume uma importância central na teoria de Jean Piaget, que argumentava que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das

crianças. Para Piaget (1975), o jogo não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma maneira de as crianças explorarem o mundo ao seu redor, testarem hipóteses e construir conhecimento através da interação com seus pares e com o ambiente. Através de atividades como as promovidas pelo Grêmio Escolar, os alunos têm a oportunidade de vivenciar experiências significativas que vão além do conteúdo curricular tradicional, contribuindo para sua formação como indivíduos críticos e participativos.

Após análise dos documentos da ESEBA, observa-se que a Associação de Pais e Mestres (APM) tinha como objetivo principal o intercâmbio entre a família dos alunos, os professores e a diretoria escolar. Além disso, buscava propor medidas para aprimorar o ensino e fomentar a integração e assistência aos alunos de forma abrangente. Essa entidade, sem personalidade jurídica, era composta pelos diretores, professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e pais de alunos.

Rezende (2006) destaca a importância da Associação de Pais e Mestres (APM) na escola, enfatizando que as decisões sobre valores e atitudes devem ser realizadas em espaços deliberativos, como o conselho de classe, reuniões de pais, conselho pedagógico e a própria associação de pais. Esses espaços são fundamentais para auxiliar na gestão escolar e garantir uma proximidade com os interesses e necessidades da comunidade escolar.

Além disso, a escola contava com um Centro Cívico, regido por regulamento próprio (embora não localizado), cujo objetivo principal promover a integração da instituição com a comunidade local, bem como promover comemorações e atividades cívicas. Segundo Pinto (1998), em períodos eleitorais, políticos como vereadores eram convidados para proferirem palestras sobre suas propostas de governo vinculadas a diferentes partidos. Debates eram organizados em torno de temas como ecologia, educação sexual e drogas, nos quais participavam diversos profissionais, muitos deles professores da própria universidade.

Em 1983, foi criado o Projeto “Integração da Universidade com o ensino de 1º grau- Capacitação de Recursos Humanos” em atendimento ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND). Este plano destacava a prioridade na educação básica como parte do compromisso governamental de reduzir desigualdades sociais e regionais. Esse esforço interdisciplinar reconhecia a educação como um ator fundamental na política de combate à extrema pobreza, exigindo ações específicas na educação e em outras áreas sociais para abordar as desigualdades socioeconômicas de maneira diferenciada.

O Projeto “Integração da Universidade com o ensino de 1º grau- Capacitação de Recursos Humanos” constituiu em nove metas, detalhadas em subprojetos específicos, com o objetivo de fortalecer a integração entre o ensino superior e o ensino fundamental. Os subprojetos concentraram suas ações na análise da interação professor-aluno, na atualização dos conteúdos curriculares, na elaboração de materiais instrucionais e na implementação de metodologias de ensino e currículo voltadas para o aprimoramento do desempenho docente. Esta iniciativa buscava promover uma maior integração entre os diferentes níveis de ensino, visando a melhoria contínua da qualidade educacional (DIEPS/UFU. Projeto “Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau- Capacitação de Recursos Humanos, 1983, página 11).

Segundo Santomé (1998), a integração entre diferentes níveis de ensino e disciplinas representa uma ação colaborativa entre áreas, permitindo uma maior contextualização dos conteúdos a serem abordados. O autor enfatiza que a abordagem interdisciplinar pode ajudar os professores a superar currículos fragmentados e descoordenados, transformando o processo educativo em uma prática inovadora, permitindo aos alunos enxergar além das barreiras disciplinares.

No entanto, nas escolas de ensino fundamental de Uberlândia, essa integração era limitada. Observações realizadas por professores e alunos do curso de Pedagogia da UFU ao longo dos períodos letivos, juntamente com dados da 26ª DRE, identificaram altos índices de reprovação e evasão nas escolas das áreas periféricas. Esses problemas eram atribuídos à precariedade das condições físicas, à escassez de recursos materiais e alimentares, à falta de recursos humanos adequados e à abordagem inadequada do ensino, que desconsiderava a realidade dos alunos. Além disso, faltava uma base filosófica consistente nos métodos de ensino, e havia pouca integração entre os especialistas, com professores e alunos excluídos das decisões educacionais e limitados à execução de tarefas. A falta de envolvimento das famílias e da comunidade na expressão de suas expectativas também contribuía para essa desarticulação nas escolas (UFU, 1983).

A ESEBA, por outro lado, apresentava um perfil distinto em relação a essas práticas pedagógicas. Apesar de seu caráter elitista e inovador em comparação com a realidade educacional da época em Uberlândia, um novo plano de ação foi implementado em conformidade com o III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Esse plano envolveu as equipes técnico-pedagógicas, administrativas e docentes, e foi resultado do curso "Visão atual

de Educação, num contexto em mudança nas escolas de 1º grau", realizado pelo Departamento de Pedagogia da UFU. O objetivo era promover uma articulação entre todos os agentes atuantes na escola, buscando aprimorar a qualidade do ensino e aproximar a prática pedagógica da realidade dos alunos.

A análise crítica do cenário educacional de Uberlândia na década de 1980 revela um forte contraste entre as escolas públicas periféricas e a ESEBA. Nas escolas periféricas, predominavam altas taxas de reprovação e evasão, atribuídas à precariedade de recursos, à desarticulação pedagógica e à ausência de uma filosofia educacional consistente. A fragmentação do currículo e a exclusão de professores e alunos das decisões educacionais limitavam o processo de ensino-aprendizagem, resultando em uma educação que pouco contribuía para a transformação social.

Em contrapartida, a ESEBA apresentava um perfil inovador, ainda que elitista, com propostas pedagógicas que integravam diferentes agentes educativos e promoviam um ambiente mais estruturado. A implementação do plano de ação alinhado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e o curso de formação para professores oferecido pela UFU indicam um esforço para superar o modelo tecnicista, favorecendo práticas mais inclusivas e críticas. No entanto, essa abordagem inovadora era restrita a uma parcela privilegiada da população.

A abordagem dialética permite compreender essas realidades opostas. Enquanto as escolas periféricas reproduziam as desigualdades sociais, a ESEBA apresentava uma alternativa mais progressista. A síntese ideal seria uma educação pública acessível, que incorporasse as práticas pedagógicas inovadoras da ESEBA, garantindo um ensino de qualidade para todos. Para isso, é fundamental promover uma educação interdisciplinar, como sugerido por Santomé (1998), que integre as diferentes áreas do conhecimento e se aproxime da realidade dos alunos, transformando o processo educativo em um instrumento de emancipação social.

Em 1984, foi introduzido na ESEBA o Plano de Gestão Institucional (PGI), desempenhando um papel crucial na gestão pedagógica da Escola, garantindo coesão e unidade de ação entre todos os membros da comunidade escolar. O PGI abrange o plano de ensino e seu propósito educacional global, atuando como instrumento de apoio ao fornecer subsídios e referências para as metas e programas da instituição. Em sua primeira fase, o PGI facilita a coleta e troca de dados e informações; posteriormente, promove a colaboração do grupo ao

interpretar esses dados, analisar a situação, propor soluções e definir programas. Além disso, o PGI oferece subsídios para todos os elementos do grupo participem ativamente do acompanhamento e avaliação do subsistema (ESEBA, PGI, 1984).

Rezende (2006) destaca a importância de observar os Planos Globais Integrados (PGIs), onde é possível perceber a caracterização de espaços que incentivaram a participação da comunidade escolar. Esse documento, organizado e implementado pela Direção Escolar em 1984, sob a denominação de Planejamento Global Integrado, foi concebido como "um recurso específico para otimizar estratégias com vistas à consecução de objetivos educacionais".

A partir de então, o planejamento pedagógico da Escola, passou a ser conduzido com base na qualidade do trabalho de diagnóstico, o qual determina a eficácia das propostas. Esse planejamento parte de uma função informativa, ao fornecer subsídios para os envolvidos, e em seguida assume uma função integradora, uma vez que a metodologia proposta para a coleta de interpretação de dados cria condições para o fortalecimento do espírito de equipe.

O momento de diagnóstico envolve uma análise profunda da filosofia da educação, dos objetivos educacionais explicitados, currículo e regimento até então estabelecidos. Esse processo busca interpretar e questionar os resultados qualitativos, as condições socioeconômicas, familiares e culturais dos alunos, bem como as possibilidades materiais, físicas, técnicas e financeiras da escola e da comunidade em que está inserida. A partir desse diagnóstico, são definidas as metas dentro de quatro áreas de responsabilidades técnicas: técnico-administrativas, técnico-pedagógico, social e físico-material. Em seguida vem a programação das metas para cada uma dessas prioridades e, finalmente, o controle para garantir a consecução dos objetos propostos e identificar e corrigir eventuais problemas durante o processo, assegurando o aprimoramento geral (ESEBA, PGI, 1984).

Observa-se que o PGI surgiu para atender à necessidade de uma estruturação mais rígida do ambiente escolar, adotando diversas estratégias de centralização e formalização com o objetivo de promover um disciplinamento mais adequado para as atividades educacionais, conforme o modelo educacional da época. Essa nova forma de gestão, configurou como um dos instrumentos para a implementação dessa nova pedagogia orgânica, que segundo Kuenzer (2002), está historicamente associada a um espaço de excelência que representava uma forma específica de sistematização e “disciplinamento” do conhecimento, elaborado a partir da cultura predominante na classe social dominante.

Como podemos perceber, a ESEBA, desde sua fundação, apresentou um projeto pedagógico inovador que se destacou significativamente em relação às demais instituições públicas de ensino na região durante a década de 80. Embora a escola tenha tido disponibilidade de recursos materiais que oferecesse essa possibilidade objetiva de construção de um projeto de educação diferenciado e inovador, é importante enfatizar que a concretização efetiva dessa possibilidade dependeu do envolvimento e da subjetividade dos sujeitos envolvidos, comprometidos com os objetivos de uma escola revolucionária.

Nesse sentido, teoria e prática se desenvolveram de maneira integrada, sem dissociar uma da outra, com o engajamento de toda a comunidade educacional. Durante entrevistas realizadas nesta pesquisa, os professores destacaram o comprometimento e a disposição de toda a equipe escolar em desenvolver uma educação de qualidade que transcendesse os recursos materiais disponíveis. Essa integração entre teoria e prática, ação, conteúdo e realidade, foi essencial para que o conhecimento se estendesse e se concretizasse de forma eficaz.

Portanto, a experiência da ESEBA na década de 1980 representa um exemplo concreto de como a inovação pedagógica transcende os recursos materiais, dependendo principalmente do comprometimento e da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Esse engajamento coletivo foi fundamental para estabelecer uma escola verdadeiramente revolucionária, que buscava integrar teoria e prática em prol de uma educação de qualidade e alinhada com a realidade de seus estudantes.

Nesse cenário, Pinto (1998) destaca que o projeto da ESEBA pode ser qualificado como pioneiro no âmbito das instituições públicas de ensino, especialmente considerando o cenário da década de 1980, após o regime civil-militar. Durante esse período, surgiram demandas concretas por parte dos profissionais da educação, que buscavam um papel mais ativo no planejamento e na criação das propostas educacionais. Essas demandas incluíam a revisão de uma legislação de ensino tradicional e mecanicista, na qual o livro didático era considerado a única fonte indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, um paradigma que a ESEBA desafiava desde sua criação.

Além disso, essas demandas visavam à transformação das estruturas centralizadoras e conservadoras das Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino, que eram regimentadas pelo controle técnico-burocrático-militar. A ESEBA, ao adotar práticas pedagógicas mais

participativas e inovadoras, se destacou ao romper com esse paradigma centralizador e ao promover uma abordagem mais contextualizada e envolvente no processo educacional.

Portanto, a atuação pioneira da ESEBA na década de 80 representou não apenas uma ruptura com as concepções tradicionais de ensino, mas também um movimento em direção a uma educação mais democrática, participativa e comprometida com as necessidades reais dos alunos e professores. Essa iniciativa contribuiu significativamente para o fortalecimento de uma visão mais aberta e colaborativa no campo da educação pública.

Uma das estratégias adotadas para impulsionar as práticas pedagógicas e promover o envolvimento de toda a comunidade escolar na ESEBA era a organização de festividades, comemorações e desfiles cívicos. Esses eventos proporcionavam oportunidades para que os alunos pudessem expor o trabalho desenvolvido na escola, celebrando conquistas e aprendizados de forma coletiva.

3.1 Engajamento Comunitário e Celebrações: festividades na ESEBA

O estudo da festa como componente cultural e escolar revela aspectos que transcendem sua mera realização, permitindo uma compreensão mais profunda das normas e práticas festivas. Por meio dessa análise, é possível desvelar uma série de modos de agir e pensar na escola, incluindo suas concepções de ensino e educação, os comportamentos desejados tanto na esfera escolar quanto social, os valores compartilhados, as metodologias pedagógicas, os conteúdos ensinados e as estratégias criativas empregadas para atender às demandas sociais dentro de um projeto educacional específico (Chervel, 1990; Vinão Frago, 1996; Julia, 2001).

Na escola em questão, todas as datas comemorativas eram celebradas ativamente, com ênfase nas que o corpo pedagógico considerava mais importantes: Semana do Índio, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Semana do Trânsito, Dia das Mães, Dia dos Pais, Abolição da Escravatura, Páscoa, Festa Junina e outras. Durante esses eventos, as crianças participavam de atividades específicas que ajudavam a assimilar e valorizar fatos e situações consideradas importantes para sua formação.

De acordo com Nunes (2005) as representações visuais e simbólicas presentes nas festas e celebrações servem como eixo que permite colocar em relevância diversas maneiras pelas quais a cultura escolar se manifesta entre o cotidiano e os momentos festivos. Além disso, essas visualidades expõem as relações entre os membros da comunidade escolar e as percepções que

eles criam sobre ensino, aprendizagem, educação e a própria instituição. A escola, tanto como produtora quanto receptora de visualidades, utiliza a realização de festas e celebrações como um meio eficaz para estabelecer e ampliar diálogos com a comunidade.

As festas e celebrações foram práticas comuns na ESEBA durante o período em estudo. Nunes (2005) observa que a produção e disseminação das representações visuais e simbólicas dessas festas escolares não são neutras nem isentas de significados. Elas incorporam e articulam dogmas, regras e desejos, que podem influenciar a formação do sujeito.

Segundo Lima (2020), no âmbito escolar, as festividades conferem aos alunos um espaço de participação social, permitindo a ressignificação da experiência educativa. Geralmente vinculadas a datas ou períodos históricos consolidados na cultura nacional, essas celebrações funcionam como momentos de transposição e aproximação dos conteúdos estudados nos manuais didáticos. Destacam-se, com maior frequência, dois tipos de festividades na cultura escolar: aquelas relacionadas à valorização da pátria e dos heróis nacionais, como o Dia da Bandeira, o Dia do Índio, o Dia da Independência do Brasil e o Dia da Proclamação da República, algumas das quais são feriados nacionais e revivem eventos específicos de períodos históricos importantes para a legitimação social de um povo; e as festividades associadas à cultura regional popular e religiosa, como o Dia das Mães, o Dia dos Pais, o Dia das Crianças, as Festas Juninas e os Dias Santos. O autor destaca que, nessas ocasiões, além de manter a tradição e a cultura, a escola celebra aspectos religiosos de santos da Igreja Católica, criando oportunidades de integração com a comunidade escolar e aproximando os pais das ações educativas da instituição.

A foto abaixo registra a comemoração do Dia do Índio na escola. Nota-se que todas as crianças e a professora estão vestidas com trajes típicos indígenas e posam sobre um brinquedo no parque da escola.

Foto 25: Semana do Índio, 1980



Fonte: Acervo pessoal da professora Eliana

No âmbito social e político, as celebrações desempenhavam um papel fundamental na promoção das relações entre família e escola. Eventos como aniversários, inaugurações e o encerramento do ano letivo ofereciam oportunidades para explorar diversas formas de comunicação e expressão artística, integrando-as ao processo pedagógico nas aulas de artes e dramaturgia. Segundo Araújo (2018), essas celebrações eram planejadas para instigar discussões e reflexões, contribuindo para a construção de aprendizagens com objetivos bem definidos.

De acordo com os relatos de diversos professores entrevistados, o engajamento das famílias era notavelmente ativo nessas celebrações. Todos participavam das atividades, com professores caracterizando-se e encenando peças teatrais, enquanto as crianças demonstravam entusiasmo e participação ativa nas atividades propostas. Neste estudo, são apresentadas fotografias das principais datas comemorativas da ESEBA, com uma delimitação temporal específica para a pesquisa. Essas fontes estão disponíveis no acervo da biblioteca da ESEBA, no acervo do CEDHIS/UFU e em acervos pessoais de professoras que contribuíram para a pesquisa. Esses registros enriquecem a prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao teatro.

As festas escolares desempenhavam um papel significativo na ESEBA, envolvendo ativamente alunos, professores e funcionários técnico-administrativos em apresentações artísticas, festividades e competições esportivas. Essas celebrações eram importantes não apenas para destacar o trabalho realizado na escola, mas também para fortalecer a comunidade escolar. Segundo Anjos (2023), as festas escolares são momentos de celebração e de demonstração das atividades e conquistas da escola.

Terrazas (2006) argumenta que a cultura popular e a vida cotidiana constituem uma ação humana totalizadora que deve ser abordada na escola, servindo a múltiplos propósitos educativos, especialmente para a valorização do entorno local. Festas populares e religiosas, que evocam um passado histórico, uma geografia e as condições e potencialidades econômicas, moldam e constroem a vida cotidiana e estão presentes no cotidiano pedagógico da escola.

Uma das festas mais tradicionais da ESEBA, que reunia grande parte da comunidade escolar em um ambiente festivo e participativo, eram as Festas Juninas. Esta celebração é valorizada por sua importância cultural no país. A preparação do espaço, a decoração e a preparação de comidas típicas envolviam toda a comunidade escolar. De acordo com Cruz (2008), as festividades juninas são um dos eventos mais marcantes na vida escolar. As lembranças desse período são significativas para as subjetividades individuais devido à animação das festas, com danças animadas, apresentações de quadrilhas ao som do forró e pela presença de comidas típicas.

As fotografias a seguir evidenciam a grandiosidade desses eventos festivos, retratando alunos e professores vestidos com trajes típicos, decorados com adereços temáticos, além de elementos simbólicos com a simulação de uma fogueira, a presença de um sanfoneiro e a participação ativa dos pais.

Conforme discutido por Batalha e Pontes (2018), a experiência das festas juninas desperta o imaginário coletivo, envolvendo tanto crianças quanto adultos em um clima de entusiasmo e pertencimento. Essas festividades, ao integrarem a comunidade escolar, reforçam a cultura popular e promovem um ambiente de socialização e alegria compartilhada.

Foto 26: Festa Junina, 1977



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

Foto 27: Festa Junina 1979



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

Azevedo (2023) explica que o papel das mulheres na educação foi moldado durante os séculos XIX e XX com base no ideal da mulher honrada e dedicada à família. As mulheres

foram caracterizadas como pacientes e carinhosas, desempenhando o ensino escolar como se estivessem educando seus próprios filhos. Essas características serviram para que as mulheres ocupassem cada vez mais espaço na educação, principalmente na educação infantil.

Conforme observado por Lelis (2004), a ESEBA não se distingue da maioria dos espaços educacionais, apresentando um perfil predominantemente feminino. Isso confirma a tendência de feminização do magistério, um fenômeno que tem sido foco de pesquisas no Brasil desde a década de 1960. Como resultado, os profissionais do sexo masculino representam uma ínfima minoria no quadro de pessoal docente.

A foto 28 retrata as professoras da “Escola Nossa Casinha” em 1982: Verônica, Geni, Isabela, Claudia, Gislaine, Rose, Carla, Maristela, Maria Lucia, Marta, Vera, Cibele, Soraia, Ana Costa, Gracinha, Eliana Freitas, Dulce, Juliete, Eliana Carleto, Patrícia, Debora, Carmem Ângela e Cássia (da esquerda para direita, de cima para baixo). A imagem ressalta a proximidade entre as professoras, evidenciando uma comunidade escolar unida por laços afetivos, como foi destacado pelos participantes da pesquisa. Um aspecto relevante é que, naquela época, o corpo docente da escola era inteiramente composto por mulheres, fato que chama a atenção e reflete as características da profissão docente naquele período.

Foto 28: Festa Junina, professoras da “Escola Nossa Casinha” 1982



Fonte: Acervo pessoal da professora Eliana

A predominância feminina no corpo docente da ESEBA, conforme observado por Lelis (2004), não é um fenômeno isolado, mas reflete uma tendência mais ampla na educação brasileira dos anos 1980. Esse período, marcado por transições políticas e sociais significativas, trouxe à tona a feminização do magistério, uma realidade que já se consolidava desde a década de 1960. A ESEBA, como muitas outras instituições educacionais, estava inserida em um contexto em que as mulheres se viam cada vez mais como as principais responsáveis pela educação dos filhos, um papel que foi reforçado por discursos sociais e culturais da época.

Nesse cenário, as atividades e eventos sociais da escola, como festas de encerramento do ano letivo e formaturas, tornaram-se fundamentais para promover a integração social e fortalecer os laços comunitários. Com grande envolvimento das famílias, essas celebrações criavam um ambiente acolhedor que refletia o caráter afetivo da educação. O espírito materno, presente nas práticas pedagógicas, se manifestava nas interações entre professores e alunos, enfatizando a importância da convivência e do cuidado. Assim, as comemorações não apenas celebravam as conquistas acadêmicas, mas também reforçavam a ideia de que a escola é um espaço de acolhimento e pertencimento, onde a presença feminina no corpo docente contribuía para uma atmosfera de carinho e apoio, essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Foto 29: Formatura do Pré- 1982





Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

A foto 29 captura o momento em que crianças recebem diplomas de conclusão da pré-escola, concentrando-se em recitar textos ou participar de apresentações musicais na presença de pais e professores. As comemorações em homenagem às mães e aos pais também ocupavam um lugar importante no calendário escolar, envolvendo ampla participação da comunidade. Esses eventos, como mostram as imagens antigas, eram caracterizados por uma atmosfera de grande formalidade, com muita pompa, reforçando o prestígio da ESEBA. Além disso, essas festividades reafirmavam os valores e as ideias da escola, contribuindo para a construção de sua cultura escolar e solidificando seu papel na comunidade.

Foto 30: Dia das Mães, 1979



Fonte: Acervo da Biblioteca da ESEBA

Esses momentos festivos não apenas representavam uma oportunidade para a comunidade escolar se reunir, mas também evidenciavam a criatividade e o engajamento dos participantes na produção de cenários e figurinos. As apresentações teatrais realizadas pelos

professores demonstravam um esforço adicional para proporcionar uma experiência memorável aos alunos e seus familiares, enfatizando o valor cultural e educativo desses eventos escolares.

Como observado por Dias (2001), a ESEBA era percebida pela comunidade escolar como uma instituição em constante movimento e dinamismo. A escola era caracterizada por sua inquietação e capacidade de autoavaliação contínua, refletindo essas qualidades em suas práticas cotidianas. Os membros da comunidade escolar, imersos em um ambiente coletivo, estavam sempre envolvidos em atividades e ações constantes.

Além das datas comemorativas, a ESEBA desenvolvia um trabalho interdisciplinar de teatro e música na escola. Nesse contexto, além de aprimorar a técnica de interpretação, os alunos também desenvolviam habilidades como leitura, atenção, raciocínio lógico e valores. Segundo o Memorial Descritivo Comprobatório da Prática do Teatro na Educação (2018), esse projeto tinha como objetivo valorizar a arte como mecanismo de expressão e linguagem artística. Além disso, ele proporcionava a integração com diversas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ética, Filosofia, Valores Humanos, Cidadania, Educação Física, Educação Artística, entre outras.

Em 1981, a ESEBA, por meio do corpo docente e administrativo, uniu esforços para implementar uma proposta inovadora que envolvia a contação de histórias, culminando em um espetáculo cênico no qual os professores se caracterizavam como personagens, encantando tanto os alunos quanto suas famílias. Essa participação ativa dos educadores não apenas valorizava o trabalho docente, mas também criava um espaço de celebração coletiva, no qual a comunidade escolar se unia em torno de experiências compartilhadas. Isso ressaltava a importância das relações interpessoais na construção da identidade educacional da ESEBA. Um exemplo marcante foi a apresentação da peça "O Patinho Feio", de Maria Clara Machado, em que os professores se vestiram como animais, surpreendendo as crianças e seus familiares. A multidisciplinaridade se fez presente com o envolvimento de diversos departamentos, incluindo música, teatro, marcenaria e gráfica, o que evidencia a colaboração e o comprometimento de toda a equipe escolar (Araújo, 2018).

Dessa forma, as festividades escolares não apenas proporcionavam momentos de encantamento e diversão, mas também serviam como meio de expressão cultural, refletindo tanto a feminização do magistério quanto a função social da escola como um espaço de convivência e celebração. Esses eventos fortaleciam os laços comunitários e promoviam uma

visão integrada da educação, na qual a aprendizagem se estendia para além dos conteúdos acadêmicos, envolvendo aspectos afetivos e sociais que eram fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, a ESEBA se destacava não apenas pelo seu compromisso com a qualidade do ensino, mas também por sua capacidade de promover um ambiente educativo acolhedor e envolvido com toda comunidade escolar.

Foto 31: Professores fantasiados encenando a Peça Teatral- “Patinho Feio” (1982)



Fonte: Acervo pessoal da professora Eliana

Dentre as peças teatrais trabalhadas nesse projeto, destacam-se obras como "Patinho Feio" (1981), "Violência nos meios de Comunicação" (1984), "Estradas e Bandeira" (1984), "Máscaras" (1985), "O Circo" (1985), "Chapeuzinho Amarelo" (1985), "Educação Sexual" (1985;1986), "Turma do Pererê" (1986), "Morte e Vida Severina" (1988), entre outros espetáculos cênicos. A continuidade dessas atividades nos anos seguintes evidencia o compromisso da escola em utilizar o teatro como uma ferramenta educativa que vai além do entretenimento, estimulando o pensamento crítico e a expressão artística dos estudantes. Assim, a ESEBA consolidou-se como um espaço de formação integral, onde a arte e a educação caminham juntas em prol do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Figura 9: Projeto Teatro Infantil- Grupo Faz de Conta, 1986



Fonte: Acervo pessoal da professora Léia Barbosa

A Figura 9 apresenta a capa de um dos temas do Projeto “Faz de Conta” do Teatro Infantil da ESEBA. “A Turma do Pererê” é uma série de histórias em quadrinhos brasileira criada pelo autor Ziraldo, centrada no personagem do folclore brasileiro, o Saci Pererê. Este personagem é um menino negro com uma perna só, que usa um cachimbo e uma carapuça vermelha, e tem como melhor amigo um garoto indígena chamado Tininim.

De acordo com Silva et al. (2021), “A Turma do Pererê” lançou sua primeira edição em 1960, sendo a primeira revista em quadrinhos colorida produzida no Brasil. No entanto, sua publicação foi interrompida em 1964, após o início da ditadura civil-militar. Nos anos 1970, os quadrinhos foram relançados pela Editora Abril, mas não alcançaram a mesma repercussão das edições anteriores.

A reedição de “A Turma do Pererê” ocorreu em um momento em que as questões ambientais começavam a ganhar destaque na pauta mundial. Ziraldo incorporou discussões sobre a natureza em suas histórias, utilizando-as como um veículo para educação sobre ecologia, direitos humanos e questões sociais (Jornal do Brasil, 2004).

Diante desse contexto, pode-se inferir que a ESEBA utilizou "A Turma do Pererê" como base para atividades teatrais com o objetivo de ensinar sobre a riqueza ecológica e a preservação da flora e fauna nacionais, além de introduzir elementos do folclore e dos valores da vida rural.

Segundo Julia (2001), a análise das práticas escolares é um produto específico da escola que destaca o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. O ensino, através dos modelos propostos às crianças – como a escolha de versões, temas ou assuntos a serem desenvolvidos – pode revelar uma cultura tradicional ou específica de um determinado grupo social. Julia sugere a importância de analisar atentamente as transferências culturais que ocorrem entre a escola e outros setores da sociedade, tanto em termos de formas quanto de conteúdo. Este tipo de mapeamento cultural, que considera a constituição histórico-social da escola, não foi objeto desta pesquisa, mas fica como uma recomendação para estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

- NELSON MANDELA

Neste trabalho, buscamos reconstruir a história da “Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia” (ESEBA), focando na sua criação e consolidação como uma instituição de acesso público entre 1977 e 1988. Analisamos o impacto dessa escola na promoção de uma educação de qualidade, considerando as demandas e expectativas da comunidade acadêmica e da sociedade de Uberlândia. Essa investigação destaca a importância da ESEBA como um agente transformador na educação local, refletindo as interações entre as condições sociais, políticas e pedagógicas que marcaram sua trajetória.

Assim, fundamentando-se em referenciais teórico-metodológicos da História e Historiografia da Educação, e em diálogo com estudos sobre a história das instituições escolares, adotou-se uma perspectiva materialista histórico-dialética para realizar uma análise crítica da ESEBA. Esta abordagem integrou múltiplas fontes de evidência, incluindo documentos, atas de reuniões, arquivos fotográficos, fitas cassetes, registros de memorialistas, e acervos da ESEBA e da UFU. Essas fontes, somaram-se os valiosos depoimentos de pessoas que, generosamente, aceitaram compartilhar suas memórias e experiências de vida, entrelaçadas com a história da instituição em estudo. Muitas vezes, esses relatos orais preencheram informações que foram deixadas pelos documentos, revelando aspectos anteriormente esquecidos ou desconhecidos. Nesse sentido, a História Oral, como ferramenta metodológica, ofereceu uma visão única dos acontecimentos sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos, enriquecendo a compreensão da trajetória da ESEBA.

A pesquisa mostrou-se fundamental ao preencher uma lacuna importante na documentação da história da ESEBA e sua importância no cenário educacional de Uberlândia. O estudo contribui para a compreensão da origem da escola e sua evolução, oferecendo uma visão ampla das interações e influências que configuraram seus aspectos sociais, políticos e culturais ao longo do tempo.

Ao focar na gênese da ESEBA, esta pesquisa aprofunda a compreensão da história da educação pública federal, analisando os desafios e as conquistas da instituição. Sendo o primeiro estudo dedicado à história da escola, este trabalho atua como um catalisador para futuras pesquisas na área da História da Educação e das Instituições Escolares. Com base no percurso da investigação, é essencial concretizar plenamente os objetivos iniciais para transformar esta pesquisa em um discurso historiográfico que apoie futuras investigações sobre a “Escola de Educação Básica da UFU”.

Diante das informações expostas ao longo desta pesquisa, infere-se que a ESEBA foi empreendida e consolidada através de um processo complexo que envolveu esforços tanto políticos quanto pedagógicos. A pesquisa aponta que sua criação e desenvolvimento foram profundamente influenciados pelo contexto político nacional, especialmente durante o regime civil-militar, que adotou políticas de interiorização do ensino superior e a Reforma Universitária de 1968. Essas políticas impulsionaram o processo de federalização da UFU e, paralelamente, a criação de uma escola para atender aos filhos dos servidores, tanto técnicos como docentes.

Esta pesquisa permitiu uma análise crítica da criação e desenvolvimento da ESEBA, fundada em um período histórico marcado por uma política educacional centralizadora e tecnicista, que visava atender às demandas do mercado de trabalho, alinhando a formação escolar aos interesses econômicos e industriais do Estado. Nesse cenário, a ESEBA surge como uma exceção significativa, concebida com o propósito de implementar uma educação inovadora e construtivista, distinta do enfoque tecnocrático que predominava nas políticas públicas educacionais da época.

É imprescindível observar que, apesar de ter sido criada em um período de fortes limitações políticas e educacionais, a ESEBA foi fundada com o objetivo de promover uma educação de qualidade, centrada no desenvolvimento integral dos alunos por meio de práticas pedagógicas construtivistas. Contudo, no início, o corpo docente enfrentou uma limitação significativa em termos de conhecimento teórico e prático para implementar plenamente essas metodologias inovadoras. Isso ocorreu porque a formação inicial dos professores refletia um sistema educacional ainda pautado por abordagens conservadoras e tecnocráticas.

Essa lacuna foi gradualmente superada por meio da formação continuada promovida pela universidade, que, por sua vez, envolveu professoras com uma perspectiva transformadora para a época. Essas profissionais, atuando na escola e apoiando pedagogicamente o corpo

docente, desempenharam um papel fundamental no fortalecimento do domínio das abordagens construtivistas entre os professores. Como resultado, houve um aumento expressivo na qualidade do ensino oferecido pela ESEBA, alinhando, de fato, a prática pedagógica ao projeto educacional inovador idealizado.

Durante sua construção e consolidação, a ESEBA enfrentou constantes desafios que definiram sua trajetória. Em busca de uma educação de qualidade com práticas inovadoras, a escola deparou-se com dificuldades administrativas e pedagógicas que refletiam as tensões entre seus ideais progressistas e as limitações políticas e econômicas da época. Apesar disso, a ESEBA superou esses obstáculos através da formação contínua e qualificação permanente de seus educadores, conferindo-lhe um diferencial pedagógico em relação a outras escolas públicas da região. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desempenhou papel essencial nesse processo, oferecendo suporte pedagógico, infraestrutura e programas de formação continuada. Assim, a ESEBA consolidou-se como modelo transformador, ampliando práticas pedagógicas e fortalecendo a educação pública local.

Durante a pesquisa, também foram encontradas barreiras, especialmente relacionadas ao acesso a documentos históricos fundamentais para um exame mais detalhado da criação e evolução da ESEBA. Muitos dos documentos estavam dispersos em diferentes acervos, e alguns foram perdidos com o tempo. Além disso, localizar pessoas que participaram da fundação da escola foi desafiador, seja pela falta de disponibilidade, seja pelo fato de que algumas dessas pessoas já haviam falecido. Esses aspectos limitaram a obtenção de informações e a análise histórica.

O estudo da conjuntura política nacional e local que levou à criação da ESEBA revelou como as forças sociais e políticas atuaram para garantir a consolidação da escola. Mais do que atender exclusivamente os filhos dos servidores da UFU, a ESEBA se estabeleceu como parte de um projeto mais amplo de infraestrutura educacional que fortalecesse a universidade e contribuísse para o desenvolvimento de Uberlândia. Analisar essas articulações foi essencial para compreender as contradições do processo, destacando o papel dos envolvidos e as dinâmicas políticas que influenciaram a trajetória da ESEBA e o crescimento da cidade.

A criação da ESEBA também se distingue das demais escolas universitárias pelo seu objetivo original. Enquanto os Colégios de Aplicação foram criados como espaços de experimentação pedagógica, promovendo a integração entre teoria e prática para a formação de

futuros professores, a ESEBA nasceu com a finalidade de "escola benefício", voltada especificamente para atender os filhos dos servidores, técnicos e docentes, da UFU. Esse caráter inicial diferenciou a ESEBA dos colégios-laboratório; entretanto, ao longo do tempo, a escola aproximou-se de um modelo inovador e experimental, firmando-se como referência de qualidade no ensino e comprometendo-se com a formação integral dos alunos.

Este estudo buscou, assim, oferecer ao leitor e ao pesquisador um panorama da história da ESEBA e dos agentes que lutaram pelo seu desenvolvimento. Personalidades como Rondon Pacheco e Homero Santos desempenharam papéis importantes, ainda que de maneira indireta, ao defender a federalização da UFU e apoiar iniciativas que possibilitaram a expansão da universidade. Tais conexões políticas favoreceram a criação da ESEBA, respondendo às demandas dos funcionários e atraindo mão de obra qualificada para a região.

A pesquisa demonstrou que a consolidação da ESEBA como uma instituição de referência foi resultado de uma combinação de fatores. Politicamente, o apoio de figuras influentes garantiu os recursos e o respaldo necessários para sua criação e desenvolvimento. Economicamente, o cenário de crescimento e industrialização incentivou a ampliação da oferta educacional, visando qualificar a mão de obra local. Socialmente, a crescente demanda por uma educação de qualidade impulsionou a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo um ambiente de aprendizado abrangente e significativo.

Contudo, o crescimento da demanda por vagas, motivado pelo sucesso do projeto pedagógico e pelo prestígio da escola vinculada à Universidade Federal de Uberlândia, pressionou a ESEBA a expandir suas atividades. Essa expansão ocorreu sem um aumento proporcional em sua capacidade física e estrutural. A inadequação do espaço físico disponível criou sérias dificuldades para o pleno funcionamento da escola. Em vez de ocupar um ambiente planejado para promover a interação com o meio ambiente, com áreas ao ar livre e espaços verdes, a ESEBA acabou situada em um prédio que não atendia plenamente às necessidades de suas práticas pedagógicas inovadoras.

A ausência de um planejamento estratégico que contemplasse o crescimento da ESEBA, bem como suas necessidades estruturais, evidenciou a fragilidade do projeto político-educacional que a sustentava. Embora a escola tenha se destacado por seu compromisso com uma educação de qualidade e inovação pedagógica, a falta de investimentos adequados em infraestrutura limitou a realização de seu ideal pedagógico. Essa tensão reflete a dificuldade em

equilibrar o crescimento quantitativo da instituição com a manutenção de sua proposta qualitativa, resultando em desafios para sustentar a excelência educacional e o desenvolvimento integral dos alunos.

A democratização do acesso à ESEBA também trouxe consigo uma mudança de propósito e estrutura: a escola, que inicialmente atendia um público restrito, tornou-se uma instituição pública federal. A decisão do Tribunal de Contas da União (TCU) foi decisiva para alinhar a ESEBA ao perfil de Colégio de Aplicação, reforçando sua integração com a UFU e ampliando seu papel como laboratório pedagógico e espaço de formação docente. Esse novo direcionamento, embora desafiador, representou um avanço significativo, transformando a ESEBA em uma instituição mais inclusiva e comprometida com os princípios de universalidade e equidade. A transição, marcada por tensões e debates internos, resultou em uma escola que passou a desempenhar um papel essencial na democratização do conhecimento, reafirmando sua relevância no cenário educacional de Uberlândia e consolidando-se como referência para a educação pública no Brasil.

No campo pedagógico, a importância da ESEBA vai além de sua proposta curricular inovadora, destacando-se como um agente transformador na comunidade. Desde sua criação, a escola se posicionou como alternativa às abordagens tradicionais de ensino, que frequentemente não atendiam às demandas de uma educação contextualizada e significativa.

Com base nas teorias construtivistas de Jean Piaget, a ESEBA valoriza a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. O construtivismo, ao enfatizar que o conhecimento é construído pela experiência e interação, contrasta fortemente com os modelos tradicionais, que priorizam a mera transmissão de conteúdo. Na perspectiva construtivista, o aluno deixa de ser um receptor passivo e assume o papel de participante engajado, construindo conhecimento por meio de atividades práticas e significativas. Essa abordagem promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, preparando os alunos para uma atuação crítica e reflexiva na sociedade.

No entanto, a implementação do construtivismo na ESEBA enfrentou desafios. Embora a escola buscasse inovar, ainda atuava em um sistema educacional amplo que frequentemente privilegiava métodos tradicionais. Portanto, o potencial transformador da ESEBA dependia não só de sua proposta curricular, mas também do compromisso coletivo em romper barreiras para construir uma educação mais dinâmica e participativa. Com suas práticas pedagógicas, a

ESEBA não só atendeu às necessidades acadêmicas dos alunos, mas também contribuiu para a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais reflexiva.

A trajetória da ESEBA demonstra um compromisso com inovações pedagógicas que a distinguiram das escolas públicas tradicionais de Uberlândia. Enquanto muitas instituições enfrentavam desafios como currículos fragmentados e escassez de recursos, a ESEBA buscou criar um ambiente educacional que priorizasse a criatividade, a expressão e a reflexão crítica. A implementação de projetos interdisciplinares, festivais culturais e atividades integradas não só enriqueceu o aprendizado dos alunos, mas também refletiu a intenção da escola de promover uma formação integral, desafiando as limitações típicas do sistema educacional da época e reafirmando seu papel como agente de transformação na comunidade.

A formação continuada de professores foi essencial para que a ESEBA se destacasse como referência educacional em Uberlândia. Desde sua criação, a escola priorizou a capacitação de seu corpo docente, promovendo seminários, palestras e oficinas em colaboração com a UFU e com a participação de renomados estudiosos da educação. Esse intercâmbio de saberes e experiências não só garantiu atualização profissional constante, mas também reforçou a coesão pedagógica e a adoção de práticas inovadoras, diferenciando a ESEBA de outras escolas públicas da região.

Além das inovações pedagógicas, a ESEBA se firmou como um espaço de construção de identidade e comunidade, fortalecendo laços entre alunos, famílias e educadores através de eventos e festividades que promoviam a colaboração e a formação cidadã. Inicialmente projetada com espaços abertos para favorecer o aprendizado integral, a escola enfrentou desafios com o aumento da demanda, mas conseguiu consolidar-se como modelo de ensino abrangente e comprometido com a formação social e acadêmica dos alunos.

Conclui-se que a trajetória da ESEBA exemplifica o impacto positivo de uma instituição educacional bem estruturada e apoiada, solidificando-se como um pilar na educação de Uberlândia. A combinação de suporte político, inovação pedagógica e compromisso com a qualidade foi essencial para que a ESEBA, atualmente conhecida como Colégio de Aplicação, se tornasse um modelo distinto na educação básica local. Este estudo oferece uma contribuição significativa para a compreensão de sua história, proporcionando subsídios valiosos à

comunidade científica e estabelecendo bases para investigações futuras sobre a evolução das práticas e políticas educacionais.

As sugestões para futuras pesquisas relacionadas à ESEBA são fundamentais para ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a instituição e seu impacto educacional e social. Estudos focados no impacto das práticas pedagógicas na formação dos alunos podem oferecer informações valiosas sobre como as metodologias adotadas influenciaram o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes ao longo do tempo. Além disso, a investigação detalhada sobre as festas escolares e simbologias na ESEBA pode proporcionar uma compreensão mais profunda da cultura escolar e do papel desses eventos na construção da identidade da instituição.

A análise da relação entre a escola e a comunidade local pode revelar os impactos sociais e educacionais da ESEBA no contexto urbano de Uberlândia. Estudos sobre a evolução das políticas educacionais na escola desde sua fundação até os dias atuais podem elucidar como mudanças legislativas e administrativas podem influenciar suas práticas pedagógicas. Além disso, uma investigação detalhada sobre o perfil dos egressos pode destacar suas contribuições para a sociedade local e além. Análises comparativas com outras escolas de aplicação podem fornecer perspectivas sobre as melhores práticas e desafios enfrentados pela ESEBA. Explorar as iniciativas de sustentabilidade e educação ambiental na escola pode oferecer uma visão sobre como a instituição aborda questões contemporâneas de responsabilidade socioambiental. Finalmente, uma abordagem ampla sobre a história da educação em Uberlândia, com foco na ESEBA, pode contextualizar seu papel na evolução do ensino na região e no país. Essas pesquisas não apenas complementam o conhecimento existente, mas também abrem novos caminhos para a compreensão da história institucional e das práticas educacionais em contextos diversos.

A partir da problemática levantada para o estudo, concluímos que a gênese da ESEBA é um exemplo de como a interação entre contextos políticos, econômicos e sociais pode direcionar e consolidar uma instituição educacional, garantindo seu sucesso e impacto na comunidade. A criação e desenvolvimento da ESEBA refletem o poder transformador da educação quando apoiada por políticas públicas eficazes e um compromisso contínuo com a qualidade e inovação pedagógica.

Portanto, acredita-se que esta pesquisa não só preencha uma lacuna histórica significativa, mas também se estabelece como um marco referencial para estudos posteriores,

contribuindo para o avanço da compreensão sobre a educação pública e suas instituições. Ao lançar luz sobre a história da ESEBA, este estudo enriquece o conhecimento acadêmico e oferece uma base sólida para novas investigações e debates no campo da História da Educação, incentivando reflexões críticas e ampliando o diálogo sobre o papel das instituições educacionais no desenvolvimento social e cultural.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Thaienn. **De UnU a UFU: movimentos de criação e federalização de uma universidade no município de Uberlândia, 1957-78.** 2023. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/39325/1/UnuAUfu.pdf>. Acesso em 3 jan. 2024
- ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. A história oral como fonte de pesquisa em educação: possibilidades e limites. *In: IV Semana de História do Pontal. III Encontro de Ensino de História, 2016* Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, MG. **Anais [...]**. Ituiutaba: Universidade Federal de Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf>. Acesso em 27 jul. 2023
- ALMEIDA, Gisele Gomes de. **Sentidos compartilhados sobre o Colégio de Aplicação da UFPE: um estudo com pais e estudantes.** 27 de junho de 2014, Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12997>. Acesso em 3 jan. 2024
- ANJOS, Juarez José Tuchinski Dos, *et al.* **Festas escolares em Brasília: o olhar da jornalista Yvonne Jean (1962-1968).** Revista Educação em Questão, vol. 61, no 70, dezembro de 2023. Disponível em. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/34015>. Acesso em 10 jun. 2024.
- ARANTES, Jerônimo. **Cidade dos Sonhos Meus: memórias históricas de Uberlândia.** Uberlândia: EDUFU, 2003. 165 p.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Grupos escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a Primeira República. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, nº. 2, p. 449-477, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21707/11916>. Acesso em 25 fev. 2024
- _____. O público e o privado na história da educação brasileira: da ambivalência ao intercâmbio. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2005.
- ARAÚJO, Léia Barbosa. **Memorial Acadêmico Descritivo.** 2018. 68f. (Memorial Descritivo Comprobatório da Prática do Teatro na Educação). Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In: DUARTE, N. (Org.) Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p.41-62.
- ARENDS, Richard. I. **Aprender a ensinar.** 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2008.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. Mulher e Pedagogia: questões históricas e de gênero ligadas a educação brasileira. **Revista Campo da História.** Vol. 8, n 2, agosto de 2023, p. 729-48. Disponível em:

<https://ojs.campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/141>. Acesso em 4 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.55906/rcdhv8n2-015>

BARROS, A.M. O tempo da fotografia no espaço da História: poesia, monumento ou documento? In: NUNES, C. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

BELLÓRIO, Maristela. **Memorial Acadêmico Descritivo**. 2007. 56 f. Memorial (Promoção à classe de Professor Titular) - Escola de Educação Básica. Universidade Federal de Uberlândia, 2007

BENITES, L. N. **Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais**. 2006. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10303/000593840.pdf;sequence=1>. Acesso em 11 jan. 2024

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari k. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Temo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Luciana T. **A Universidade Federal de Uberlândia: Interesses e conflitos na sua formação (Uberlândia 1957-1978)**.2007. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

CAETANO, Coraly Gará; DIB, Mirian Michel Cury (ed.). **A UFU no imaginário social**. Uberlândia: EDUFU, 1988. 588 p.

CAVALHO, D. *et al.* (2016). Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 24(02), 143. Disponível em: <https://tophotels.com/tecnologia-da-informacao-no-sistema-educacional-do-brasil.pt-br>. Acesso em 4 set. 2023.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, p. 177–229, 1990.

CORNNEJO, Ricardo Heli Rondinel. O método dialético. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**. 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/oel/2019/10/metodo-dialetico.html>. Acesso em 20 ago. 2024

CORREIA, Evelline Soares. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 17, p. 116-129, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/619/pdf>. Acesso em 4 jan. 2024

CUSTÓDIO, José Francisco *et al.* . Práticas didáticas construtivistas: critérios de análise e caracterização. **Rev. Fac. Cienc. Tecnol.**, Bogotá , n. 33, p. 11-35, Jan. 2013. Disponível

em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-38142013000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 set. 2024.

CRUZ, Odete Uzêda Da. **Fotografia e as representações culturais no universo das festividades escolares**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/123456789/4769>. Acesso em 20 jun. 2024

CUNHA, Luiz. Antônio. **A Universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539304561>

DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo, Paz e Terra/Unicamp, 2002. 364p.

DIAS, Fátima Rezende Naves. **Pelas fendas, brechas e fissuras... Os saberes da formação continuada de professores**. 2001. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30320>. Acesso em out. 2023. Acesso em 20 jun. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Silvia Simões. O público e o privado na educação. In: **Políticas e gestão da educação (1991-1997)**. Brasília: Associação Nacional de Política e Administração da Educação UnB/FE (Anpae), 1999, Série Estudos e Pesquisas, n. 6 (Inep/The Ford Foundation/ Comped). Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/o_publ_privado_educ_bras.pdf. Acesso em 6 dez. 2024

DUARTE, Newton. A Escola de Vygotsky e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jun. 2024.

ELALI, G.A. **O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil**. Estudos de Psicologia, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013>

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educ. Pesqui. [online]. 2004, vol.30, n.01, pp.139-159. ISSN 1517-9702. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100008&script=sci_abstract. Acesso em 27 dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>

FERNANDES, Camilla Moreira; LEME, Alessandro André; LENK, Wolfgang. A formação econômica e urbana de Uberlândia e o Programa Minha Casa Minha Vida: interesses político-econômicos e desafios sociais. **Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea**, n. 17, p. 1-21, 2022.

FERNANDES, Cláudia Regina Montes Gumerato. **Grupos de Estudos de Professores de Ciências: limites e possibilidade para formação continuada**. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Uberlândia- UFU. Uberlândia, 2006.

FONSECA, Rodrigo. Documentário sobre Ziraldo e A Turma do Pererê passa em revista o saldo da cultura moderna no Brasil. **Jornal do Brasil**. Caderno de 03 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.jb.com.br/cadernob/2019/10/1017714-documentario-sobre-ziraldo-e-a-turma-do-perere-passa-em-revista-o-saldo-da-cultura-moderna-no-brasil.html>. Acesso em 21 de jun. de 2024

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 232 p. (Educador em Construção). Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/760>. Acesso em 2 maio 2024

FORJAZ, Maria Cecília Spina. Industrialização, estado e sociedade no Brasil (1930-1945). **Revista de Administração de Empresas**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 35-46, set. 1984. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/3TFs8wdvPRkP3vYYPNpRRVN/?lang=pt>. Acesso em 20 de jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901984000300006>

FOSNOT, Catherine Twomey. **Construtivismo**. Teoria, perspectivas e prática pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 1998

FRANGELLA, Rita. C. P. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da universidade do Brasil. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais [...]**. História e Historiografia. 2000. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em 12 jan. 2024

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa[online]**. 2002, (116), pp. 21–39. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?lang=pt>. Acesso em 23 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Barbara (Org.) **Piaget 100 anos**. São Paulo: Cortez 1997.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, IVANI. (Org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2000.

FRUCTUOSO, Maria Lúcia silva. **As Máscaras Nossa de Cada Dia na Organização Escolar**. 2001. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. PUC-Campinas, 2001.

GAMA, Carolina Nozella; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A pedagogia histórico-crítica no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas. **Filosofia e Educação**. Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 10–35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668571>. Acesso em: 9 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668571>

GARCIA, Daniele da Costa. **História do Colégio Agrícola de Uberlândia: a criação a formatura da primeira turma de técnicos agropecuária (1957-1972)**. 2011. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13838/1/parte%201.pdf>. Acesso em 4 de abril de 2024.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; INÁCIO FILHO, Geraldo. A Escola Estadual de Uberlândia na Perspectiva das Representações Sociais (1929-1950). **Caderno de História da Educação**. Uberlândia, MG, n. 1, v. 1, p. 55-58, jan./dez., 2002.

GATTI JÚNIOR, Décio. A Pesquisa Histórico-Educacional sobre as Instituições Educacionais Brasileiras: reflexões teórico-metodológicas. *In*: I Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais [...]**. História e Historiografia. 2000. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em 12 jan. 2024

GATTI JÚNIOR, D. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 28, n. 14, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. Instituições escolares e história da educação brasileira: análise dos CBHE e do NEPHE-UFU. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 51–71, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p51-71. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3579>. Acesso em: 1 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n1p51-71>

GORDO, Nívia. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112010-110318/pt-br.php>. Acesso em: 1 jun. 2024.

Gramsci A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 1976.

GUEDES, Adenildo Pereira. As contribuições do teatro para educação no contexto do ensino fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar- Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 06, Vol. 08, pp. 199-210. Junho de 2022. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/teatro-para-educacao>. Acesso em 19 jun. 2024

GUIMARÃES, Claudiven Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-275. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/3780/2187>. Acesso em 9 jun. 2024.

GUIMARÃES, Eduardo Nunes. **Formação e desenvolvimento econômico do Triângulo Mineiro: integração nacional e consolidação regional**. Uberlândia: EDUFU, 2010. 254p.

HISTEDBR. Glossário. **Concepção de pedagogias contra-hegemônica**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/concepcoes-pedagogicas-contra-hegemonicas>. Acesso em 9 jun. 2024.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre Positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 89–94, 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4897>. Acesso em: 7 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v3i7.4897>

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

KALINOWSKI, Gislaine Marli da Rosa. **Com quantos fios se tece uma trama?** Uma análise de registros e produções de memórias institucionais da Universidade Federal de Uberlândia (1969-2000). 343f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2024.

KONDER, Leandro. **O Que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KINPARA, Minoru.M. **Colégio de Aplicação e a Prática de Ensino**: questões atuais. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAP, 1997. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/115543>. Acesso em 26 jul. 2023.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, **HISTEDBR**, 2002. p. 78-95.

LABURÚ, Carlos Eduardo; Arruda, Sergio de Mello. (2002). Reflexões críticas sobre as estratégias instrucionais construtivistas na educação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, 24 (4), 477-488. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbef/a/3qYTkPLz36bCLHHLfwwQKTx/?lang=pt>. Acesso em 26 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172002000400015>

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: EDUNICAMP, 2013.

_____. **História e Memória**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEITE, M.L. M. Imagens e Contextos. *In: Boletim do CMU*, v. 5, n. 10, p. 45- 60. Centro de Memória UNICAMP, 1993. Disponível em:

<https://www.ihgb.org.br/pesquisa/hemeroteca/periodicos/item/100450-cmu-boletim.html>. Acesso em 06 jun. 2024

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. **Poéticas visuais em construção**: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document>. Acesso em ago. 2023

LIMA, H. R. O papel dos colégios de aplicação e da educação básica nas universidades públicas. **Cadernos FUCAMP**, v.8, n. 9, p, 49-64, jul./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2011/07/Ano8-N%23U00c3%23U00bamer9.pdf#page=49>. Acesso em 11 jan. 2024

LIMA, Franciléia Almeida. A Importância dos Eventos no Âmbito Escolar. **Revista Científica Excellence** , vol. 23, nº 1 , 2023, p. 41–44. DOI:

<https://doi.org/10.29327/2323543.23.1-6>. Acesso em jun. 2024.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Construtivismo epistemológico e construtivismo pedagógico**. In: FREITAS, Barbara (org). Piaget 100 anos. São Paulo: Cortez, 1997.

LOMBARDI, José Claudinei. JACOMELI, Mara Regina M. e SILVA, Tânia Mara T. da. O público e o privado na história da educação brasileira. Concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, Unisal, 2005. pp. 185.

LOPES, Valéria Maria Queiroz Cavalcanti. Novos trilhos, outras trilhas. *In: BRITO, Diogo de Souza, WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (org.)*. **Uberlândia revisitada**: memória, cultura e sociedade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

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. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-247-2>

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR [Online]**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em 10 jan. 2014

MACEDO, Linode; Petty, Ana; Passos, Norimar. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: história das instituições Educativas**. Repositório da Universidade de Liboa. Comunidades & Coleções. 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5924>. Acesso em 12 dez 2023.

_____. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (org.). Para a história do ensino liceal em Portugal. **Colóquios do I Centenário da Reforma De Jaime Moniz (1894-1895)**. Braga: Universidade do Minho, 1999. p.63-77.

MAHALUÇA, Felipe. Noções de amostragem. **Estatística Aplicada**, p. 4-9, 2016.

MARIANO, Flávia Gabriella Franco. Nos Trilhos de uma Urbanidade Excludente: Produção do Espaço dm Uberlândia/MG. **Ponto Urbe. Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP [Online]**, 14 | 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1456>. Acesso em 20 de fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1456>

MARINHO, Mariana Monteiro. **O sentido do Construtivismo na Educação Infantil**. Universidade de Brasília, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2º Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2001

MARX, K. **O capital: crítica da economia política - o processo de produção do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MATTHEWS, Michael. Construtivismo e o ensino de ciências: uma avaliação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física, [S. l.]**, v. 17, n. 3, p. 270–294, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6761>. Acesso em: 26 set. 2024.

MEDEIROS, Euclides Antunes de. **Trabalhadores e viveres: trajetórias e disputas na conformação da cidade Uberlândia- 1970/2001**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

MESQUITA, Fernando; ANDREOZZI, Sylvio Luiz. **A indústria e o espaço urbano na cidade de Uberlândia no contexto da desconcentração industrial**. Disponível em: www.observatorigeograficoamericalatina.org.mx. Acesso em 4 mar. 2024.

MÉZÁROS. I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Relatório dos Encontros Regionais de Educação Pré-Escolar**. 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002612.pdf>. Acesso em 27 de dez. 2023

MOLINA, William Fernandes; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Os Colégios de Aplicação no sistema educacional brasileiro: contexto de criação e reverberações no ensino de Teatro. Urdimento: **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1–26, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17277>. Acesso em: 3 jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5965/14145731023820200042>

MOYA, Isabela. **Paulo Freire: o que diz a filosofia do educador brasileiro?** Disponível em: <https://www.politize.com.br/paulo-freire>. Acesso em 18 de jul. 2024

MUNIZ, Luciana Soares. **O fórum de classe numa escola pública: significados e práticas** direcionados à construção de uma coletividade. 2006. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.39, p. 225-249, set. 2010. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>. Acesso em 02 out. 2024.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. As instituições escolares públicas dos Campos Gerais - PR (1904-1950). *Revista Histedbr-[On-line]*, [S.L.], v. 12, n. 45, p. 76, 16 ago. 2012. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640109>. Acesso em 15 dez. 2023

NASCIMENTO, M. T. S. (2000). **Uberlândia: Crescimento Urbano e Desafios Sociais**. Editora Gráfica e Editora UFU.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2013. 2ª Edição

_____. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 351–368, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/421>. Acesso em: 1 jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v7i2.421>

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **As organizações Escolares em Análise**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999

NUNES, Ana Maria Ferola da Silva. **Escola de Educação Básica-ESEBA: saberes, práticas e significados para os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia**. 2002. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Uberlândia, 2002.

NUNES, Ana Lúcia Siqueira de Oliveira. **Festas e Celebrações: um estudo sobre visualidade da escola**. 2005. 96f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás- UFG. Goiânia, 2005

OLIVEIRA, Lúcia H. M.M.; GATTI JÚNIOR, Décio. História das Instituições Educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de história da Educação**. v. 1 nº 1. Jan/dez 2002. p. 73

OLIVEIRA, Giselle Abreu de. **De faculdade isolada à universidade: 45 anos da federal FMTM em Uberaba/MG (1960 a 2005)**. 2023. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) -

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: Acesso em dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.488>

PACHECO, Thaíza Vieira. **A educação infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum-Uberlândia**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24133>. Acesso em dez. 2023

PEREIRA, D. de. F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR [On-line]**. Campinas, n.40, p. 72-89, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639807>

PEREIRA, Wander. **A ordem Política e a Reforma Universitária: o processo de federalização da Faculdade de Odontologia de Uberlândia (1968- 1978)**. 2012. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Uberlândia, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 4. ed. Pretópolis: Vozes, 2000.

_____. Teoria de Piaget. In: MUSSEN. Paul H. (org) *Psicologia da criança*. São Paulo: EPU/Edusp, 1975.

PIAGET, Jean; BARBER, Inhelder. **A psicologia da Criança**. Lisboa: Moaes, 1972

PINTO, Alexandra de Alvim. **Uma escola pública em particular: de “Nossa Casinha” - UNU à ESEBA-UFU**. 1998.

POLITZER, George; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo: Editora Hemus, 1954

PROST, Antoine. **Doze de lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REVAH, Daniel. A (re)configuração do passado no discurso construtivista. **Estilos da Clínica**, São Paulo, Brasil, v. 13, n. 24, p. 190–209, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68530>. Acesso em: 12 set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v13i24p190-209>

REZENDE, Leandro. **A Organização do Trabalho Escolar na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia no Período de 1997A 2003: Dilemas, Contradições e Possibilidades**. 2006. (246 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Uberlândia, 2006

RIBEIRO, Maria Rosa Dória. **Uma perspectiva histórica da descentralização da educação**. 2002. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Campinas, 2002.

RICHARDSON, V. Tempo e espaço. In: ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 1997.

RODRÍGUEZ, Margarita Victória. História e memória: contribuições dos estudos das instituições escolares para a história da educação. **Série estudos**: periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 25, p. 21-29, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serieestudos/article/view/213/210>. Acesso em 06 de agosto de 2024.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984

_____. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 31ª Edição. 2007

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. **Brasil, 1979-1989: uma década perdida?**. 2003. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Espírito Santo.

SANFELICE, José Luís. **História das instituições escolares: desafios teóricos**. Série Estudos. Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. UNICAP n°25, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/212>. Acesso em 12 dez. 2023.

_____. **O Manifesto dos Educadores (1959) à Luz da História**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3SfzvwNkdRCpTj33PskBdng/#>. Acesso em: 03 dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200013>

_____. História de Instituições Escolares e Micro História. **Revista HISTEDBR [On-line]**. Artigos. UNICAMP. v. 10. n°39. p. 32-41, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639716>. Acesso em 12 dez. 2023.

_____. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR [On-line]**. Campinas, n. esp., p. 20-27, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4912/art4_22e.pdf. Acesso em 06 de agosto de 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, A. R. de J., OLIVEIRA, M. R. F.; SILVA, F. L. (2015). Revendo a História do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina: passado, presente e futuro. **Interfaces Científicas - Educação**, 4(1), 47–56. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1886>. Acesso em 19 jan. 2024.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.L.], v. 22, n. 82, p. 149-170, mar. 2014. UNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/YmjkhKq7HZpVHFRBFmzCKpv/?lang=pt>. Acesso em 2 maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100008>

SANTOS, Marismênia Nogueira dos. O Pensamento Educacional de Demerval Saviani: trabalho, educação e os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. In: VII JOINGG- Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci. **Anais [...]**. Universidade

Federal do Ceará. UFCE, 2016. Disponível em: [http:// http://www.ggramsci.faced.ufc.br](http://www.ggramsci.faced.ufc.br). Acesso em 15 jun. 2024

SANTOS, Alinne Neyane dos; SANTOS, Alice Nayara dos. O Teatro e suas contribuições para Educação Infantil na Escola Pública. *In: XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino. Resumo [...]*. Universidade Estadual de Campinas. UNICAP- Campinas, 2012

SAVIANI, Demerval. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica**. Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. de 1995.

_____. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. *In: SILVA, João Carlos da; ORSO, José Paulino; CASTANHA, André Paulo; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). História da educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica*. Campinas: Alínea, 2013. p.13-31.

_____. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p** (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>

SILVA, Adrielly Cruvinel *et al.* O Folclore na Literatura Infantil Brasileira: uma comparação entre “O saci”, de Monteiro Lobato e a “Turma do Pererê”, de Ziraldo. **Cadernos da FUCAMP**, v.20, n.43, p.143-164/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2592>. Acesso em 21 de jun. de 2024

SILVA, Rosiane Machado Da. O Estado do Conhecimento sobre os Colégios de Aplicação do Brasil de 1987-2013 na história da educação. *In: Reunião Regional da ANPED Sul*, v. 10, p. 1-20. [Anais...]. 2014. Disponível em: <https://www.38reuniao.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em nov. 2023.

SILVA, Sidinele Souza da; Silva, Denne Airles. A contribuição do construtivismo na formação do indivíduo. 2015. **Revista Educação Pública**. Edição V. 16, Ed. Disponível em: <http://educacaopublica.cecierj.edu.br/revista/?p=39485> . Acesso em 02 out. 2024

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos e Identidades: uma introdução a teoria do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SNICHELOTO, Ivone. **Ela é forte porque é, é preciosa!:** relações entre crianças e natureza da Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de curso de Pedagogia. 2019. Universidade Federal da Fronteira Sul- UFFS, Erechim. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3662/1/SNICHELOTO.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2024.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Lisboa: Livraria Almedina, 1989.

SOARES, Beatriz Ribeiro. (1995). **Uberlândia**: da cidade jardim ao portal do cerrado-imagens e representações no Triângulo Mineiro. São Paulo: USP, 1995, 290 p. (Tese de Doutorado em Geografia Humana) Faculdade de Filosofia. USP, São Paulo, 1995

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a historiografia da educação brasileira: reflexões para debate. **Rev. Brasileira de História da Educação**. Volume 19. Publicada em 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/4724>. Acesso em 26 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19i0.47241>

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

SOUZA, Solange; Kramer, Sonia. O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n.77, p. 69-80, maio.1991.

TERRAZAS, Salomé Magali. **A Dimensão Pedagógica e Comunicacional da Festa Junina nas Escola de Pilar**: uma prática educomunicativa. 2006. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas- UFAL. Maceió, 2006

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 3ª ed, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. UFU lança logotipo em referência aos 45 anos de federalização. 2023. Disponível em: <https://famed.ufu.br/acontece/2023-01-ufu-lanca-logotipo-em-referencia-aos-45-anos-de-federalizacao>. Acesso em 12 set. 2024

VASCONCELOS, Mario Sergio. **Difusão das ideias de Piaget no Brasil**. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000744646>. Acesso em: 26 set. 2024.

VIEIRA, Analúcia Moraes. **Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar**: um estudo das marcas e territórios na educação infantil. Campinas, 2000. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP. Campinas, 2000

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. *In*: **VIII Jornadas Estatales Fórum Europeo de Administradores de la educación**. Murcia: 1996, p.17-29.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa [tradução Alfredo Veiga Neto]. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WARDE, M. J. Algumas reflexões em torno da Lei 7.044. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 47, p. 14–17, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1475>. Acesso em: 17 jun. 2024.

FONTES ORAIS

ARAÚJO, Léia Barbosa: depoimento [1987]. Entrevista ao projeto: **Pró-Memória UFU-ESEBA**. Cassete sonoro 32 e 33. CEDHIS/UFU. Universidade Federal de Uberlândia, 1987

BRACARENSE, Abigail Emília. Araújo: depoimento [1988]. Entrevista ao projeto: **Pró-Memória UFU-ESEBA**. Cassete sonoro 74. CEDHIS/UFU. Universidade Federal de Uberlândia, 1988

COSTA, Ana Maria; REPESO, Márcia Veloso: depoimento [1988]. Entrevista ao projeto: **Pró-Memória UFU-ESEBA**. Cassete sonoro 59. CEDHIS/UFU. Universidade Federal de Uberlândia, 1988

NUNES, Ana Maria Ferola da Silva: depoimento [1988]. Entrevista ao projeto: **Pró-Memória UFU-ESEBA**. Cassete sonoro 81. CEDHIS/UFU. Universidade Federal de Uberlândia, 1988

SOUZA, Ana Maria Costa de: depoimento [1998]. Entrevistadora: Alexandra de Alvim Pinto. Entrevista concedida à monografia: **Uma Escola Pública em Particular De " Nossa Casinha" - UNU à ESEBA – UFU**. Universidade Federal de Uberlândia, 1998.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 8 jan. 2024

_____. Decreto nº 9.053, de 12 de março de 1946. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/3/1946, Página 3693 (Publicação Original). **Coleção de Leis do Brasil - 1946**, Página 520 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 11 jan. 2024

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 3 out. 2023.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 jan. 2024.

_____. **Lei 7.044, de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 25 abr. 2024.

_____. III Plano Nacional de Desenvolvimento. 1980- 1985. **Série Documentos Sociais.** Página 103. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/figueiredo/iii-pnd-serie-documentos-sociais-1980>. Acesso em 19 abr. 2024

_____. **Lei 7.044/82, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 25 abr. 2024.

_____. **Repensando as escolas de aplicação.** Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003). Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001732.pdf>. Acesso em 10 jan. 2024.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 7193, aprova em 10 de novembro de 1978.** Aprova o Estatuto da Universidade Federal de Uberlândia. *Documenta*, Brasília, n. 216, p. 223, 1978.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA- MEC. **Portaria nº 094, de 05 de novembro de 1981.** Aprova o Regimento Interno da Escola Nossa Casinha: Pré-Escolar e 1º Grau. Brasília: Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. 1981.

_____. **Portaria nº 095, de 05 de novembro de 1981.** Declara regularidade dos estudos levados a efeito na “Escola Nossa Casinha: Pré-Escolar e 1º Grau”. Brasília: Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. 1981.

_____. **Resolução nº 01/83, de 30 de agosto de 1983.** Modifica a denominação da “Escola Nossa Casinha: Pré-Escolar e 1º Grau” para “Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia”. Uberlândia, 1983.

OFÍCIOS

BRASIL, Tribunal de Contas Da União. *[Ofício]*. Brasília, 1987. Ofício 6º/GCE/nº 496/87 de 18 de dezembro de 1987- Determina que os Colégios de Aplicação e Centros Pedagógicos, mantidos pelas Universidades Federais, abram a oportunidade de matrículas em geral, sem qualquer discriminação.

_____. Ministério da Educação. *[Ofício]*. Ofício Circular; SUAD/CISET/MEC 02 de 8 de janeiro de 1988. Transmite aos reitores das Universidades Federais, critérios a serem adotados no preenchimento de vagas nos Colégios de Aplicação ou nos Centros Pedagógicos para o período letivo que se iniciará no ano de 1988.

UNIVERSIADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA-UFU. ESEBA. **Ofícios Circulares.** Período: set. a nov. 1982.

- _____. **Ofícios Circulares.** Período: jan. a dez. 1980.
- _____. **Ofícios Circulares.** Período: maio a dez. 1983.
- _____. **Ofícios Circulares.** Período: jan. a dez. 1983.
- _____. **Ofícios Circulares.** Período: fev. a ago. 1984.
- _____. **Ofícios Expedidos.** Período: jan. a dez. 1985.
- _____. **Ofícios Circulares.** Período: abr. a dez. 1986.
- _____. **Ofícios Expedidos.** Período: jan. a dez. 1986.
- _____. **Ofícios Expedidos.** Período: jan. a dez. 1987.
- _____. **Ofícios Expedidos.** Período: jan. a dez. 1988.
- _____. **Ofícios Circulares.** Período: jan. a dez. 1988.

DOCUMENTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Informativo da Reitoria, nº 23.** Define a Carreira de Magistério da UnU de 25 de novembro de 1977.

_____. **Resolução 13/87, de 25 de setembro de 1987.** Determina a realização do concurso público para Carreira do Magistério de 1º e 2º Graus para a Escola de educação Básica da UFU.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Parecer nº 335/79.** Indefere a solicitação de autorização de funcionamento da Escola Nossa Casinha junto à Secretaria Estadual de Educação. 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. FUNDAÇÃO DE MEDICINA E CIRURGIA DE UBERLÂNDIA. *[Correspondência]*. Destinatário: Presidente do Conselho Estadual de Educação. Recurso contra o Parecer nº 335/79. Uberlândia, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA-UFU. ESEBA. **Regimento Escolar da Escola Nossa Casinha da Universidade Federal de Uberlândia, conforme determinação da Lei nº 5692 de 11.08.1971, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Uberlândia, 1979. 35p.

_____. **Normas da Escola Pré-Fundamental Nossa Casinha e do Instituto Educacional de 1º Grau a serem anexados no Regimento da Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia.** Uberlândia, 1979. 2p.

_____. **Regimento Escolar da “Escola Nossa Casinha: Pré-Escola e 1º Grau.**
Uberlândia, 1981. 41p.

_____. [*Correspondência*]. Destinatário: Ao 3º Congresso nacional de Pré-Escola. Solicita informações sobre o evento e a possibilidade de participação da Escola Nossa Casinha. Fortaleza-C.E, 11 de agosto de 1977

_____. [*Correspondência*]. Destinatário: Ministério da Educação e Cultura. Solicitação de envio de livros do MEC de atendimento à Pré-Escola apresentados no evento no Instituto Joao Pinheiro. Belo Horizonte, 29 de setembro 1977.

_____. **Planejamento Global.** Período: jan. a dez. 1978.

_____. **Correspondências Expedidas.** Período: jan. a maio 1978.

_____. **Correspondências Expedidas.** Período: abr. a out. 1979.

_____. **Correspondências Expedidas.** Período: jan. a maio 1978.

_____. **Correspondências Expedidas.** Período: ago. a dez. 1980.

_____. **Justificativa da Criação da Escola Pré-fundamental Nossa Casinha e 1º grau.**
Uberlândia, 1980

_____. **Relatório da Participação da Escola Nossa Casinha na Semana Normalista.**
Uberlândia 20 de outubro de 1980.

_____. **Apresentação da Escola Nossa Casinha ao Congresso de encontro de Reitores no Maranhão.** Uberlândia, julho de 1980.

_____. **Correspondências Expedidas.** Período: dez. 1981.

_____. **Ata da Segunda Reunião extraordinária da DIEPS, Nossa Casinha, Departamento de Letras e Equipe de Inglês da Universidade Federal de Uberlândia,** de 2 de junho de 1981. 6p.

_____. **Portaria R nº. 45, de 19 de junho de 1981.** Cria, com efeito retroativo a Escola Nossa Casinha Pré-Escola e 1º Grau. Uberlândia, 1981.

_____. **Regimento da Escola de Educação Básica da UFU.** Aprovado pela Secretaria de 1º e 2º graus do MEC através da Portaria 094/81.

_____. **Edital de Concurso Público para Docentes Escola Nossa Casinha de Pré-Escolar e 1º Grau,** de junho de 1981.

_____. **Projeto de Extensão Pré-Escolar,** 25 de novembro de 1981. Finalidade: aprimoramento do corpo administrativo e docente da Escola Nossa Casinha de Pré-Escolar e 1º Grau da Universidade Federal de Uberlândia.

_____. **Relatório sobre os resultados do Concurso Público,** de novembro de 1981.

- _____. **Atas de Reuniões e Visitas.** Período: abr. a set. 1982.
- _____. **Correspondências Expedidas.** Período: maio a nov. 1982.
- _____. **Justificativa para pedido de Assistente Social,** 8 de março de 1982.
- _____. **Correspondências Expedidas APM.** Período: mar. a nov. de 1982.
- _____. **ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES- APM. Ata da Assembleia Geral de Pais e Mestres.** Uberlândia, 27 de abril de 1982.
- _____. **Correspondências Expedidas APM.** Período: mar. a nov. de 1982
- _____. **Proposta de extensão até 8º série da Escola Nossa Casinha.** Uberlândia, 1982
- _____. **Integração da Universidade com o ensino de 1º Grau.** Uberlândia: UFU, 1982.
- _____. **Projeto Integração da Universidade Com Ensino de 1ª Grau.** Uberlândia, 1982
- _____. **Resolução n. 1, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU.** Modifica a denominação da “Escola Nossa Casinha- Pré Escolar e 1º Grau”. Uberlândia, 1983.
- _____. **Edital nº 01/83, de 15 de outubro de 1983.** Estabelece normas para inscrição, seleção e matrícula de alunos para 1984.
- _____. **Projeto Integração da Universidade com o ensino de 1º Grau- capacitação de Recursos Humanos.** Uberlândia, 1983
- _____. **PGI - Planejamento Global Integrado.** Uberlândia, 1983. 8 p. Apostila.
- _____. **Avisos Circulares.** Período: maio. a dez. 1983.
- _____. **Atas do Conselho Pedagógico- Administrativo (CPA).** Período: mar. a dez. 1983
- _____. **PGI - Planejamento Global Integrado.** Uberlândia, 1984. 74 p. Apostila.
- _____. **Avisos Circulares.** Período: jan. a dez. 1984.
- _____. **Edital nº 02/84, de 3 de outubro de 1984.** Estabelece normas para inscrição, seleção e matrícula de alunos para 1984.
- _____. **Atas do Conselho Pedagógico- Administrativo (CPA).** Período: fev. a dez. 1984.
- _____. **Atas do Conselho Pedagógico- Administrativo (CPA).** Período: out. a nov. 1985.
- _____. **PGI - Planejamento Global Integrado.** Uberlândia, 1986. 162 p. Apostila.
- _____. **Proposta de ajustamento das mensalidades da Escola de Educação Básica-ESEBA nas turmas do Decreto Lei nº 2.284.** Uberlândia, 1986.

- _____. **Atas de Reuniões.** Período: abr. a out. 1986
- _____. **Súmula de trabalho.** 1986.
- _____. **Jornal da Criança nº 1 ano 04/1986.** Uberlândia, 1986.
- _____. **PGI - Planejamento Global Integrado.** Uberlândia, 1987. 108 p. Apostila.
- _____. **Atas do Conselho Pedagógico- Administrativo (CPA).** Período: jan. a dez. 1987.
- _____. **Portaria nº 114 de 11/12/87.** Aprova o Regimento Interno da Escola de Educação Básica e reconhece o funcionamento e a regularidade do Curso de 1 ° Grau da Escola.
- _____. **Atas de Reuniões.** Período: fev. a nov. 1987.
- _____. **Atas do Conselho Pedagógico- Administrativo (CPA).** Período: fev. a maio. 1988.
- _____. **Edital para inscrição em concurso público para admissão de docente na carreira do magistério de 1° e 2° graus, com prazo de 20 dias.** Uberlândia, 1988.
- _____. **Atas de Reuniões de Pais.** Período: maio de 1988.
- _____. **Atas de Reuniões.** Período: ago. a dez. 1988.
- _____. **Atas de Reuniões.** Período: abr. a jun. 1988.
- _____. **Proposta de alteração da Resolução nº 15/88 de 23 de junho de 1988, do Conselho Universitário.** Uberlândia, 1988.
- _____. **PGI - Planejamento Global Integrado.** Uberlândia, 1988. 150 p. Apostila.
- _____. **Resolução n.2, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU.** Estabelece sistema de sorteio público para ingresso de alunos de 1ª grau a escola de Educação Básica. Uberlândia, 1988
- _____. **Ofício 108/88.** Solicita a integração entre Pré-Escola, 1º grau e 3º grau. Uberlândia, 1988
- _____. **Memorando 101/90.** ESEBA- da Pré-Escola a 8ª série- Em defesa da Escola Pública. Uberlândia, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/ FACULDADE DE EDUCAÇÃO-
FACED/UFU

a) Formação, tempo de experiência na função em que exercia nesta escola

- 1- Qual sua área de formação?
- 2- Em qual instituição se formou?
- 3- Quando tempo você tinha de formado (a) quando iniciou suas atividades na ESBA?
- 4- Em quais instituições de ensino você já trabalhou antes de entrar na ESEBA?
- 5- Como foi o seu ingresso na ESEBA?
- 6- Quais eram as suas atribuições?
- 7- Há quanto tempo você atuou na escola?

b) Criação e organização da escola

- 8- Você sabe nos dizer o que motivou a criação da escola?
- 9- Houve um projeto para sua criação?
- 10- Quem eram os envolvidos na criação e implementação de uma Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia?
- 11- Quem liderou sua criação?
- 12- O que significava uma escola para servidores da Universidade na época de uma ditadura civil-militar?
- 13- Quais foram as motivações políticas para a criação da escola?
- 14- Quais eram as lideranças políticas de Uberlândia que estavam à frente do projeto?
- 15- Você sabe me dizer como foi a discussão sobre a criação da escola no CONSUN, CONGRAD?
- 16- Como se deu a participação do Reitor no processo de criação da escola?
- 17- Quais as principais dificuldades enfrentadas na escola no momento de sua criação até sua consolidação?
- 18- Como eram recebidos os recursos?
- 19- Como era organizada a gestão da escola?
- 20- Como era realizado o processo de seleção de professores e diretores?
- 21- Quem participava do planejamento pedagógico e administrativo?
- 22- Como foi criada a Proposta Pedagógica, o Regimento Escolar e o Plano de Gestão?
- 23- Como as decisões eram tomadas?
- 24- Como era escolhido o material didático?
- 25- Como eram as instalações e infraestrutura disponível (biblioteca, quadras, salas de aula etc.)?

c) Sobre o contexto escolar

- 26- Como eram selecionados os alunos que ingressariam na ESEBA?
- 27- Como era a relação escola/família/comunidade?
- 28- Quais as impressões da ESEBA na mídia?
- 29- Qual a sua percepção sobre o significado da criação da ESEBA para Uberlândia e para Universidade?

d) Diálogo

30- Nos fale um pouco sobre sua experiência como integrante da ESEBA nesse período.

31- Quais eram os pontos positivos e negativos em se criar uma escola exclusiva para servidores?

32- Qual foi a repercussão da determinação em tornar a escola pública?

APÊNDICE B: LISTAGEM DOS ENTREVISTADOS PARA A PESQUISA

- 1- **Alberto Martins da Costa** foi o primeiro professor de Educação Física da ESEBA, atuando de 1979 a 1980. Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (1978), possui mestrado em Ciências da Educação Física pela Universität Frankfurt an Main (1985) e doutorado em Educação Física e Adaptação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Ele desempenhou um papel importante no esporte paralímpico, sendo Chefe da Delegação Paralímpica Brasileira em campeonatos mundiais e paralimpíadas, incluindo Sydney 2000, Atenas 2004 e Pequim 2008. Atualmente, é professor Associado e Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da UFU. Sua experiência se concentra na Educação Física e Esportes Adaptados, com ênfase em atividade física para pessoas com deficiência, esporte paralímpico, e qualidade de vida.

- 2- **Cibele Custódio da Silva** foi professora na ESEBA por 17 anos, de 1979 a 1996. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia e especialista em Didática do Magistério em Educação pela Universidade de Franca, ela continuou a lecionar na ESEBA como professora substituta após sua aposentadoria, permanecendo por mais seis anos. Além disso, foi coordenadora do programa Alfabetização Solidária por três anos.

- 3- **Deile Abadia de Castro Gontijo**, pedagoga e especialista em Educação, foi professora na ESEBA de 1980 a 2010. Durante sua trajetória, atuou como vice-diretora por oito anos na gestão de Ana Maria Ferola. Lecionou na educação infantil, principalmente nas turmas de 3º e 4º anos, além de aulas ministradas nas áreas de estudos sociais e geografia.

- 4- **Denize Donizete Campos Risoto** foi professora na ESEBA de 1980 a 2012. Durante sua trajetória na escola, atuou como coordenadora setorial no curso de Alfabetização e Letramento de 1998 a 2002 e como vice-diretora na gestão de 2007-2016. Além disso, de 2010 a 2011, foi formadora do Portal do Professor no Ministério da Educação. Possui graduação em Pedagogia pela UFU (1983), especialização em Didática do Magistério em Educação pela Universidade de Franca (1986), especialização em Pesquisa em Educação pela UFU (1992) e mestrado em Educação pela UFU (1997). Atualmente, é Coordenadora Pedagógica do Ministério da Educação.

- 5- **Eliana Aparecida Carleto** é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1985), com especialização em Didática da Educação pela Universidade de Franca (1985), mestrado (2000) e doutorado (2014) em Educação pela UFU. Atuou como docente na Área de Alfabetização Inicial da ESEBA de fevereiro de 1980 até março de 2018, aposentando-se como Professora Titular. Durante sua trajetória, lecionou na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi coordenadora da Área de Alfabetização Inicial (2008-2011) e Assessora Pedagógica da ESEBA (2015). Além disso, foi consultora ad hoc de projetos de iniciação científica da UFU e membro do grupo de pareceristas da Revista Olhares e Trilhas da ESEBA. Sua experiência inclui alfabetização e letramento, lúdico, formação de professores, formação leitora e literatura infantil.
- 6- **Geni de Araújo Costa** foi a primeira professora de Educação Física na ESEBA, atuando de 1979 a 1981. Atualmente, é Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia. Possui mestrado e doutorado em Educação e Longevidade pela PUC/SP e é estudioso sobre o processo de envelhecimento, bem-estar e qualidade de vida. Além de sua carreira acadêmica, Geni também é comunicadora, *podcaster* e escritora.
- 7- **Hudson Rodrigues Lima** é Professor Titular aposentado da Carreira do Magistério Federal do Ensino Básico Técnico e Tecnológico da UFU, onde atuou de 1986 a 2020. Na ESEBA, foi professor de Geografia e exerceu o cargo de Diretor da Unidade de 2003 a 2007. Doutor em Geografia pelo Instituto de Geografia da UFU, também possui formação em psicopedagogia clínica e institucional pelo Instituto Sedes Sapientiae/CEAPP. Sua metodologia de experiência inclui ensino e formação de professores, além de atendimentos psicopedagógicos. Ele liderou o Grupo NEPERGE/CNPq, com foco em grandes empreendimentos hidrelétricos, gestão de riscos, educação ambiental, ecologia profunda, psicopedagogia e ayurveda.
- 8- **Léia Barbosa de Araújo** é licenciada em Desenho e Plástica pela UFU (1976) e em Educação Artística (1982), com especialização em Técnicas de Expressão pela Universidade de Franca (1986). Ela participou da elaboração do primeiro projeto pedagógico da ESEBA em 1976, contribuindo com inovações educacionais para o desenvolvimento da escola. Incentivou o uso da arte e do teatro como ferramentas de

aprendizagem na ESEBA. Atuou como professora na escola de 1977 a 2000, foi vice-diretora em 1978 e, em 1980, também lecionou na alfabetização.

9- **Maristela Bellório** foi professora na ESEBA de 1979 a 2008. Nos primeiros anos, lecionava para a 1ª série de 1979 a 1984. Em 1985, passou a atuar na Área de Ciências, ministrando aulas para os alunos da 3ª e 4ª série, e em 1988 integrou o corpo docente da Área de Língua Portuguesa. Foi coordenadora setorial de Língua Portuguesa de 1989 a 2002. Maristela possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1983) e especialização em Didática do Magistério em Educação pela Universidade de Franca (1988).

10- **Soraia Cristina Cardoso Leis:** é graduada em Educação Artística e Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e possui especializações em Educação para o Magistério do 3º Grau e em Ensino de Artes Plásticas. É mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas. Atuou na ESEBA em 1980 a 2012, como professora de Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da ESEBA. Soraia foi professora convidada na Faculdade Católica de Uberlândia e é membro do NUPEA, onde foi Coordenação Geral. Ela também integra o Conselho Editorial da Revista de Educação Olhares & Trilhas da ESEBA. Sua pesquisa poética explora linguagens artísticas na prática pedagógica, com foco em gravura, escultura, pintura e mosaico, visando promover um ensino de arte mais significativo e acessível no contexto público nacional.

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCALRECIDO DA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A Gênese da Escola De Educação Básica Da Universidade Federal De Uberlândia - 1977 a 1988”, sob a responsabilidade da pesquisadora Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender as interfaces da história da constituição e desenvolvimento da Escola de Educação Básica da UFU desde a sua origem em 1977 até 1988.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Marielly Mateus Obo. Seu consentimento será obtido através da assinatura deste termo, o qual será assinado de forma presencial antes do início da entrevista e ficará registrado e arquivado, junto aos arquivos desta pesquisa.

O convite a sua participação se deve ao fato de você ter feito parte da Escola de Educação básica da UFU entre 1977 e 1988. Os participantes dessa pesquisa serão ex-diretores, ex-professores e servidores que fizeram parte dessa instituição nesse período.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. Não será feito uso da sua imagem.

Antes de concordar em participar da pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Marielly Mateus Obo (marielly.obo@ufu.br/ 34 992xx-82xx) e/ou Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (betanialaterza@ufu.br/ 34 991xx-03xx) de segunda-feira a sexta-feira, das 8h às 18h, em tempo real, para discutir as informações do estudo.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

As entrevistas serão feitas de forma presencial, em local, data e horário que for mais conveniente ao participante. Sua participação consistirá em responder 32 (trinta e duas) perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado (a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora.

As entrevistas serão gravadas através de um gravador de áudio e posteriormente transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, no formato de PDF, mas somente terão acesso às mesmas o pesquisador e seu professor orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Caso tenha a necessidade de deslocamento em decorrência unicamente da entrevista, os custos do transporte serão cobertos pela pesquisa. Se porventura a duração da entrevista for superior a 90 minutos, será oferecido gratuitamente um lanche.

Ao colaborar nesta pesquisa, você nos ajudará a entender como a ESEBA se constituiu e consolidou historicamente como instituição de ensino, pesquisa e extensão.

Nós, pesquisadores, atenderemos as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Informamos que as gravações originais serão mantidas mesmo depois de transcritas.

É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação, ainda assim a sua identidade será preservada.

Pesquisas envolvendo seres humanos são passíveis de riscos, e é importante considerar esses riscos ao planejar e conduzir um estudo. No caso do presente projeto, os possíveis riscos são as angústias que podem seguir ao relatar questões que trazem à tona lembranças e sentimentos esquecidos pelo tempo, constrangimento durante a gravação do áudio, responder a questões sensíveis e quebra do sigilo.

Embora existam riscos associados a pesquisa, acreditamos que os benefícios superam esses riscos no caso do presente projeto. O resgate histórico sobre a Escola de Educação Básica da UFU se apresenta como valioso contributo, preenchendo uma lacuna crucial ao documentar a evolução e desenvolvimento dessa escola ao longo dos anos de 1977 a 1988. Este processo investigativo proporcionará à sociedade um maior conhecimento sobre sua origem e uma visão mais abrangente das interseções e interconexões que permearam a esfera social, política e cultural durante sua formação.

Os riscos envolvem a investigação de questões particulares e íntimas da história de vida dos entrevistados, mas isso não é o objetivo da pesquisa. Em vez disso, a ação dos entrevistados emerge como uma manifestação pessoal dos sujeitos que construíram sua própria história e da coletividade.

É importante destacar que esta pesquisa ampliará o conhecimento histórico sobre a educação pública federal ao focar a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e sua trajetória, com todos os desafios e conquistas. Além disso, esta será a primeira dissertação de mestrado que trará um estudo sobre a história dessa instituição, incentivando novos trabalhos na área da História da Educação e da História das Instituições Escolares.

Para minimizar os riscos associados à pesquisa, medidas de proteção serão adotadas, como o uso de nomes fictícios caso seja necessário citar os entrevistados em algum momento para garantir o sigilo da identidade dos participantes, em conformidade com a Resolução CNS 466/12. Serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos participantes da pesquisa. Serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. Para minimizar desconfortos, será garantido local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Essas medidas ajudarão a garantir a privacidade e o bem-estar dos participantes da pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Este Termo será redigido em duas vias. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pela pesquisadora e a outra via para a pesquisadora.

Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Em qualquer momento, caso tenha qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Marielly Mateus Obo (marielly.obo@ufu.br/ 34 992xx-82xx), e/ou Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (betanialaterza@ufu.br/ 34 991xx-03xx), Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Campus Santa Mônica - Bloco 1G - Sala 156. Av. João Naves de Ávila - 2121 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:
https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado

independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa