

encerramento do expediente só acontecia após o cafezinho das 8 da noite, quando era religiosamente servido à freguesia café torrado e moído em casa. A loja tornou-se ponto de encontro obrigatório, nela se reuniam diariamente políticos do Partido Liberal Republicano Mineiro (PRM), médicos, advogados, funcionários públicos, fazendeiros e compadres para realizarem suas compras. Chaves (1984) nos esclarece que na década de 1920 e início da de 1930 a loja se tornara referência para realização de negócios.

A vila, portanto, já apresentava um significativo avanço, tanto no comércio local quanto na pecuária, que incentivava a necessidade de uma emancipação política. Foi, no governo de Delphim Moreira, sancionada a lei 663, de 18 de setembro de 1915, que alterou a divisão judiciária do estado de Minas Gerais; por essa lei, a Vila Platina passou a termo judiciário da comarca do Prata, com o nome de Ituiutaba. Portanto, Minas Gerais estabeleceu novos desafios para o povo e a cidade: o desenvolvimento. Segundo Chaves (1984), a emancipação política de Ituiutaba, da cidade do Prata, trouxe consequências positivas para o município: pontes, estradas, cemitério, iluminação, jardins, canalização de água, farmácias, casas comerciais, escolas, residências de fazendeiros, casebres, ranchos de palha e pau-a-pique; e com a fama de suas terras e o seu bom clima, mais se acentuou a influência de novos povoadores, além de outros benefícios. Dentre as várias expectativas do povoado, estava a construção de pontes e estradas, execução de projetos urbanísticos e paisagísticos, criação de regimento e reestruturação dos limites com outros municípios. Nesse sentido, a comunidade local passa a ter vida própria. O nome de Ituiutaba, o topônimo “ituiutaba”, etimologicamente, significa: i; rio; tuiu — Tijuco; taba — povoação. Sendo, portanto, assim criado por estar às margens do rio Tijuco.

No período de 1915 a 1918, Ituiutaba foi elevada a termo judiciário com o nome atual de Ituiutaba, conforme relato de Novais (1974), através da lei 663, de 18 de setembro de 1915, que alterou a divisão judiciária do estado, sendo a lei oficializada pelo decreto 4.759, de 25 de abril de 1917, marcando a data para a instalação do termo, o que se efetivou em 6 de julho de 1917, com a posse do primeiro juiz municipal, Luiz Jefferson Monteiro da Silva (ACAIACA, 1953, p. 33–4).

Nesse período pode-se destacar, em detrimento da evolução alcançada em relação à urbanização, os primeiros problemas de Ituiutaba: a seca, a miséria, a fome e, conseqüentemente, a doença, das mais variadas espécies. Percebe-se também que, enfrentando tais dificuldades, a cidade buscou seu crescimento e a articulação de vários jornais, apesar de efêmeros.

Pela expectativa da população e do poder público em relação ao crescimento da cidade, principalmente as atividades comerciais e a agricultura, segundo Novais (1974), nos

anos de 1920 a população era mais ou menos de 2 mil pessoas na zona urbana, e todo seu movimento dependia da zona rural: as terras férteis e extensas produziam gêneros essenciais para o desenvolvimento da economia e do comércio da cidade. Contudo, a situação da economia local é marcada pela produção agropecuária, tendo como base de subsistência o plantio de pequenas lavouras de arroz, feijão, milho e algodão, que servia à indústria caseira, em que se fiava e se tecia, nos teares primitivos, a roupa de uso diário.

Durante a Revolução de 1930, Ituiutaba teve sua atuação efetiva. A Aliança Liberal conseguiu o seu intento. Empolgara o país com a sua doutrinação subversiva, contando como um incontestável aliado: a crise econômica mundial, após o craque da Bolsa de Nova Iorque, que se espalhou como uma epidemia. Parte significativa de Minas Gerais ocupava posição estratégica na emergência de uma guerra civil, prestes a uma eclosão por se situar em região que tinha fácil acesso a outros estados, como Mato Grosso — estados governados por correligionários do presidente Washington Luiz. Portanto, caberia aos municípios de Uberaba, Uberlândia, Araguari, Tupaciguara, Ituiutaba e Frutal posição definida de arregimentação de forças para guarnecerem suas fronteiras. Segundo Chaves (1984, p. 424), outro aspecto que considerava propício eram a ferrovia Mogiana, que atravessava o território triangulino, e a ameaça do sexto Batalhão do Exército, em Ipameri, fiel ao governo.

Na Revolução de 1930, a política do município sofreu alterações em relação à questão do poder, que após a revolução se operou na política municipal, como em todo o país, o que até então atuara como força dominante na política partidária, na sociedade, na educação e na instrução dos jovens, no comércio, na produção rural, no aliciamento de eleitores, na provisão de cargos públicos, na manutenção da ordem. Preponderância político-social fortalecida pelo clã familiar, numeroso e compacto, associado ao compadrismo, à parentela mais afastada na defesa de mútuos interesses, de domínio, do mando, do poder total. Assim, nova mentalidade política emergiu, e Ituiutaba passou a viver uma situação conflituosa.

Contudo, ao lado desse clima de inconformismo de uns e de cansaço de outros, nova mentalidade advinda das universidades explodia, trazendo um conteúdo de idealismo, renovação e intolerância para com as estruturas arcaicas e antagônicas; disseminava-se a necessidade de ruptura com os princípios da velha ordem, sedimentados na sociedade. Eram, portanto, os egressos doutores que tomavam posição, ora se infiltrando sorrrateiramente e habilidosamente nos quadros de vigentes, servindo-se deles para os êxitos profissionais e/ou a escalada estratégica ao poder; ora rompendo ruidosamente com as velhas estruturas políticas municipais, ocasionando surdas revoltas, rixas, desuniões, desequilíbrios ostensivos nas relações de amizade e parentesco de muitas famílias.

Foi, portanto, aos poucos que Ituiutaba se desenvolveu em todos os seus aspectos: econômicos, sociais e políticos, quando seu movimento dependia da zona rural, já com boas perspectivas, pois se notava um movimento comercial relativamente ativo, em que a indústria praticamente não existia. No final da década de 1930, a base econômica destacava-se com a criação de gado, quando surge também a possibilidade de garimpo no rio Tijuco; embora de vida breve, deixou sua marca, influenciando o desenvolvimento do povoado, no qual se construíram farmácias e armazéns que o abasteciam. O que originou mais tarde pequenos municípios e até mesmo cidades. Para a cidade do Tijuco, segundo Borges (2001), vieram muitos aventureiros, iniciando-se assim grande migração de nordestinos que trabalhavam pelas despesas, sendo absorvida, posteriormente, como mão-de-obra no campo para o plantio de arroz.

Contudo, Ituiutaba se apoiava no setor agrícola e recebeu, dentre os vários nomes pelo seu desenvolvimento, o apelido de “capital brasileira do arroz”. A denominação se fez devido ao fato de que só a zona urbana possuía mais de cem máquinas de beneficiar arroz e seus subprodutos, com sua zona rural se transformando quase que em uma só seara.

Ituiutaba, a partir de então, inicia uma nova etapa de sua economia local. Após a década de 1940, Ituiutaba já “caminhava para o progresso”, pois na sua organização urbana destacavam suas ruas e avenidas amplas, identificadas no centro, por números, e nos bairros, por nomes; praças de estrutura moderna; população mais numerosa, acrescida de migração estrangeira para o comércio e nordestina para as lavouras; criação de escolas e hospitais. O número de habitantes da cidade de Ituiutaba pode ser conferido no quadro a seguir.

QUADRO 1
Número de habitantes da cidade de Ituiutaba de 1940 a 1980

ITUIUTABA – POPULAÇÃO		
	1940	
Rural	Urbana	Total
30.696	4.356	35.052
	1950	
Rural	Urbana	Total
43.127	10.113	53.240
	1960	
Rural	Urbana	Total
39.488	31.516	71.004
	1970	
Rural	Urbana	Total
17.542	47.114	64.656
	1980	
Rural	Urbana	Total
9.268	66.651	75.819

Fonte: IBGE, 1940–1950–1960–1970–1980.

Nesse período, além da crise da mineração e da queda do zebu, fato ocorrido não só na cidade de Ituiutaba, mas também em todo território nacional, usufruindo a fertilidade da terra vermelha e lamacenta, Ituiutaba se desenvolve com todo potencial, com exploração da lavoura de grãos, tendo o arroz como sua fonte principal.

Contudo, após atingir elevados índices de produtividade, o ciclo do arroz entraria em declínio, principalmente pelas sucessivas perdas de lavouras em decorrência de estiagens prolongadas. Não havia mais segurança para o plantio. As chuvas, que começavam em setembro, outubro retardaram sua vinda para novembro — o que chamariam “veranico de janeiro”. Em 1958, aconteceu a hecatombe de enchente dos rios Prata, Tijuco e Paranaíba, ocasionando destruições na história de Ituiutaba e região: as terras que antes eram férteis se tornaram pouco produtivas devido às enchentes, provocando nos agricultores a necessidade de recorrerem a novas técnicas e tornando Ituiutaba, antes “capital do arroz”, em “capital do Pontal”, com o apoio de empresas beneficiadoras de algodão Baduy e Líder, em Ituiutaba; Companhia Agrícola de Minas Gerais (CAMIG) e Márquez (CHAVES, 1985, p. 61).

Novamente é despertado o interesse pela pecuária, como vimos na primeira etapa da evolução, que fez com que produtores do local introduzissem a criação de gado zebu, tornando em destaque seus produtos em várias cidades da região.

Ituiutaba contou com dez prefeitos de 1964 a 1988, que contribuíram como sujeitos históricos para sua construção. No período entre 1964 e 1966, contava com o prefeito Geraldo Gouveia Franco.¹⁷ Durante o período em que foi prefeito, teve como prioridade as escolas; portanto, como as instalações físicas das instituições estavam com deficiência, fez melhorias para atender a população local e da região. Nesse período, Ituiutaba contava com 31 escolas funcionando e apenas quatro de pau-a-pique, porém cobertas de telhas. Não possuíam condições para uma educação de boa qualidade, pois eram carentes de material pedagógico e de estrutura física adequada para que se desenvolvesse um trabalho adequado. As demais possuíam salas com alguns recursos elementares para seu funcionamento — carteiras e quadro-negro.

Atendendo alunos da zona rural, Ituiutaba se desenvolveu pelas suas terras e, nesse período — considerada “capital do Pontal” —, já se notava o crescimento da cidade com a instalação de indústrias. Como a maquinaria da ELFISA não era suficiente para atender à demanda de energia local, se estabelece as Centrais Elétricas de Minas Gerais (CEMIG), que

¹⁷ Na sua gestão destaca-se: funcionamento de 31 escolas rurais, 10 grupos escolares, 6 escolas particulares, 4 escolas de curso médio, 3 escolas de curso normal, 2 cursos de contabilidade, 4 ginásios, 2 escolas de datilografia, 1 escola de pilotagem (CENTENÁRIO DE ITUIUTABA, 2001)

representa muitos KWAS, conseqüentemente a produção local. Sua economia se detinha na agricultura e pecuária.

Samir Tannús, eleito prefeito em 15 de novembro de 1966, toma posse em 4 de fevereiro de 1967. Dentre as obras de destaque de seu governo, podemos apresentar a desapropriação da empresa de energia ELFISA, venda da mesma para a CEMIG e doação de ações oriundas dessa venda para a implantação e aquisição do campus das Escolas Superiores de Ituiutaba (CENTENÁRIO DE ITUIUTABA, 2001).

Diante de seu desenvolvimento, Ituiutaba nesse momento já contava com a criação da autarquia Serviço de Água e Esgoto (SAE), cuja implantação na cidade foi realizada com recurso do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Vale fazer referência à instalação da Escola de Ciências Contábeis e Administração de Ituiutaba (ESCAI), que atendia alunos do local e de toda a região. Conforme ficou evidente, o ensino também se ampliou com a construção de 48 escolas, tanto na zona urbana como na zona rural. De todo modo, o sistema educacional em Ituiutaba já demonstrava um crescimento, pois havia uma demanda crescente da população pelo fato da instalação de indústrias e da pecuária. Houve, portanto, a criação do curso de magistério na Escola Municipal Machado de Assis, que conseqüentemente fez emergir a procura dos discentes pelo curso de Magistério na escola pública, pois nesse período a modalidade de ensino era ministrada somente em escola particular, para os profissionais da localidade; muitos tinham que se deslocar do município para obter a graduação do magistério, segundo relato de profissionais ligados à área. A instalação da Biblioteca Senador Camilo Chaves, criada em 1953, favoreceu as escolas e a comunidade da localidade com uma maior participação educacional, com visitas ao estabelecimento e incentivo à leitura em vários segmentos. Apesar da instrução já demonstrar um crescimento da grande massa da população local, havia nesse período alguns poucos analfabetos e crianças fora do contexto educacional.

Em 1970, assume como prefeito interino o presidente da Câmara Municipal Gerson Abrão, quando o então prefeito Samir Tannús, para candidatar-se a deputado estadual, descompatibilizou-se do cargo. O vice-prefeito Hildo Gouveia, na época, não tinha domicílio em Ituiutaba, portanto Gerson Abrão assumiu na condição de primeiro da linha sucessória, por ser o presidente do Legislativo. Como o vice-prefeito resolveu voltar a residir no município, legalmente era o substituto natural do prefeito. Embora a questão fosse discutível, Gerson Abrão retornou à presidência da Câmara, preferindo evitar uma pendência judicial para se manter no cargo que estava ocupando. Seu governo, portanto de curto prazo, se estendeu de 26 de maio a 6 de julho de 1970, tempo insuficiente para que pudesse iniciar e

concluir obras de maior vulto. Mesmo assim, sua intenção ficou caracterizada por algumas significativas iniciativas, dentre as quais, a doação de 400 mil ações da CEMIG, pertencentes ao município, para a Universidade do Triângulo Mineiro, posteriormente Fundação Educacional de Ituiutaba, e de 100 mil ações para a Escola de Administração de Empresas, através da Associação Comercial e Industrial de Ituiutaba; e ainda estudos para elaboração de projetos de criação de um centro cultural (teatro e biblioteca) e de construção de um ginásio poliesportivo coberto. Gerson Abrão procurou, durante seu curto mandato, estabelecer permanente diálogo com assessores, técnicos, empresários, associação de classe e clubes de serviços, enfim, com todos os segmentos sociais; desenvolvendo uma ação voltada para os interesses do município. Por isso a imprensa na época o cognominou de “o prefeito do diálogo” (CENTENÁRIO DE ITUITUABA, 2001, p. 141).

No período de 1970 a 1971, assume a prefeitura Hildo Alves Gouveia,¹⁸ que residia em Goiânia e retornou a Ituiutaba para assumir a prefeitura quando do afastamento de Samir Tannús, que se candidatou ao cargo de deputado estadual. Portanto, de acordo com a revista *Centenário de Ituiutaba* (2001), a participação de Samir Tannús, Gerson Abrão e Hildo Alves Gouveia na construção da história de Ituiutaba foi significativa para a população local. A sociedade era constituída por uma elite ruralista fechada e conservadora, que discriminava os que não pertenciam a ela. Com o avanço da tecnologia, das ciências e, conseqüentemente, com a sofisticação dos meios de comunicação, principalmente a televisão, surgem movimentos com a intenção de mudar as características sociais, culturais, políticas e humanas. O setor educacional tinha escolas primárias, ginásias e de ensino médio com grande carência de recursos humanos: os colégios São José e Santa Teresa, o Instituto Marden e os grupos escolares Gov. Clóvis Salgado, João Pinheiro, Ildefonso Mascarenhas, Senador Camilo Chaves e Coronel João Martins, que atendiam o alunado ituiutabano. Havia poucas escolas, e as crianças da zona rural ficavam relegadas ao analfabetismo. A cultura de um modo geral não era preocupação dos governantes. O preconceito era tão grande que havia os colégios confessionais só para mulheres e só para homens, embora houvesse um colégio que mantinha a co-educação.

O deputado estadual Luiz Alberto Franco Junqueira apresenta o projeto criando a Universidade do Triângulo Mineiro, cujo primeiro curso seria de Ciências Agrárias. Ituiutaba

¹⁸ Os registros da Câmara Municipal apontam como suas principais ações: sancionou a lei 1.363, de 10/12/1970, que instituiu o Código de Posturas; sancionou a lei 1.372, de 10/12/1970, que instituiu o Plano Diretor Físico; sancionou a lei 1.370, de 18/12/1970, que instituiu o Código de Instalações do Município; concluiu as obras do Terminal Rodoviário Dr. Fernando Alexandre; concluiu o serviço de tratamento de água e a canalização do ribeirão São Lourenço.

estava desabrochando como cidade e para que seu desenvolvimento acontecesse era preciso investir em saúde, educação e infra-estrutura básica. A água encanada de Ituiutaba era de péssima qualidade, sem nenhum tratamento, chegava às torneiras com as cores barrentas do ribeiro São Lourenço. O abastecimento de energia elétrica, feita pela ELFISA, era avaliado como luz de lamparina.

No entanto, podemos destacar que existiam em Ituiutaba 85 máquinas de beneficiar arroz, 1 frigorífico, 2 usinas de óleos alimentares e mais algumas projetadas, 3 fábricas de laticínios, 1 de papel, 1 de macarrão, 4 de rações, 8 de artefatos de cimento, 1 de caramelo, 8 de móveis, 1 de refrigerante, 15 serrarias, 2 cerâmicas, 8 panificadoras, 9 sapatarias, 9 agências bancárias, agências da Caixa Econômica Federal e da Caixa Econômica Estadual de Minas Gerais. Quanto a esportes e recreação, tinha o Ituiutaba Clube, com sede urbana e campestre, Ipê Country Club, Palmeira Clube, Associação Recreativa dos Nordestinos, Clube de Caça e Pesca Ituiutaba Esporte Clube e Associação Esportiva Ituiutaba. Assim se apresentava a cidade de Ituiutaba quando Samir Tannús, eleito prefeito, assumiu o poder.

Entre 1º de fevereiro de 1971 e 31 de janeiro de 1973, foi eleito o prefeito Álvaro Otávio Macedo. Dentre as realizações de sua gestão, podemos verificar a criação do Colégio Antônio de Souza Martins, ampliação da Escola Estadual Governador Clóvis Salgado, da Escola Estadual João Pinheiro, infra-estrutura do campus universitário de Ituiutaba e fundação da Associação Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) de Ituiutaba — por ter um filho que necessitava de cuidados especiais e não encontrava nenhuma escola especializada em nossa cidade. Nesse período as escolas não recebiam nenhuma orientação para atender crianças portadoras de nenhuma necessidade especial, contudo o ensino da maioria das escolas estava pautado em uma proposta pedagógica tradicional. Destaca-se, ainda, a criação do Grupo Escolar Rotary, que devido ao aumento de alunos mudou para suas novas instalações no bairro Progresso, que até então era desprovido de uma escola pública que atendesse crianças de 7 a 14 anos de idade. A construção do grupo tinha como objetivo proporcionar mais conforto e melhores condições ao corpo docente e discente de melhor engajar nos moldes do ensino, tendo como base a lei 5.692/71, aumentando sua matrícula para 800 alunos.

De 1973 a 1977, foi eleito prefeito municipal Fued Dib. A cidade em 1973 era portadora de dificuldades financeiras: a dívida pública herdada pela administração tinha como um dos problemas a serem enfrentados os salários dos servidores atrasados há meses; a falta dos setores empresariais organizados determinava uma impossibilidade realizadora de imediato em termos de obras que fosse a implementação de uma política de autoridade administrativa, que visava preparar o município para o desenvolvimento. A introdução do uso

do hidrômetro acabou com o déficit crônico da SAE, preparando para disponibilizar água de melhor qualidade para o município; portanto, foi durante esse período que se fez a canalização do ribeirão de São José, antigo córrego Sujo, por conta do município. Vencendo resistência política local, no mês de janeiro de 1975 foi contratada no Fundo de Desenvolvimento Urbano (FDU), do Banco do Brasil, a abertura de crédito fixo pelo qual a prefeitura obteve recursos no montante de Cr\$ 12.260.000,00, com prazo de dez anos para a canalização de 1,5 mil metros lineares do ribeirão São José e, conseqüentemente, o surgimento da via pública, com 60 metros lineares de largura e mais urbanização de diversas vias públicas com 118 mil metros quadrados de área espalhada, compreendendo todo o bairro universitário e a avenida Minas Gerais.

Houve expansão urbana no setor oeste da cidade, entre a Vila Platina e o córrego do Carmo, hoje bairro Eldorado, com a aquisição de uma área rural de cerca de 1 milhão de metros quadrados para implantação do Parque de Exposições JK (210 mil metros quadrados) — tendo promovido as três primeiras exposições agropecuárias da cidade — e do Centro Desportivo Municipal (175 mil metros quadrados), em frente ao parque JK. Elaborados por profissionais da localidade, segundo a revista *Centenário de Ituiutaba* (2001), esse patrimônio restou a custo zero para o município, com a venda de outros 278 lotes para Banco Nacional de Habitação (BNH), conseqüentemente melhorando as condições da comunidade.

Ituiutaba dava passos decisivos rumo a uma industrialização gradativa. Por isso, em 1974, a Prefeitura implantava a primeira área industrial da cidade, conforme apresenta Novais (1974). A indústria, agora em ritmo crescente, já se concretizava até em uma cidade industrial na zona norte (ao lado do trevo Gardênia), que deve merecer especial atenção de seus administradores, proporcionando facilidade e incentivos às novas indústrias.

Ituiutaba ainda nesse período continuava a depender da agricultura para desenvolver seu parque agroindustrial, com a escassez de matéria-prima para se estabelecerem indústrias diversificadas, o que constituía na época um grave problema. Já se percebia na cidade ruas e avenidas largas, com praças, com modernas casas, residenciais e comerciais, já despontando arranha-céus e movimento de veículos e pedestres com serviço de coletivo urbano (circulares) para todos os bairros e vilas, com seu perímetro urbano e suburbano quase todo asfaltado ou calçado, contando com nove agências dos principais bancos do país e ainda com agências da Caixa Econômica Estadual e Federal. O comércio evoluía com a instalação de supermercados, casas especializadas, drogarias e farmácias, casas de móveis e agências de automóveis. Segundo Novais (1974, p. 47), “é uma constante na mudança da fisionomia da cidade, principalmente, à noite, quando enfeitada pelos ‘luminosos’ coloridos”.

De acordo com a revista *Centenário de Ituiutaba* (2001), assume como prefeito interino, no período de 15 dias, José Arantes de Oliveira, presidente da Câmara Municipal, pois o prefeito Fued José Dib pediu licença para viagem de núpcias e seu vice-prefeito, Luiz Alberto Franco Junqueira, também se licenciou da prefeitura de Ituiutaba interinamente no período de 25/9 a 10/10/1975. No período de 1977 a 1982, assume a prefeitura Acácio Alves Cintra Sobrinho, que assinou em seu mandato um projeto conjunto com o governo de Minas Gerais para redistribuição e localização racional das unidades escolares estaduais, através da construção, reconstrução e ampliação de unidades pela cidade. Criação do Centro Social Urbano, hoje Escola Municipal Prefeito Camilo Chaves Júnior de Educação Infantil, autorização do governador Aureliano Chaves para construção do novo prédio da Escola Estadual Governador Bias Fortes, destacando a construção dos novos prédios da Escola Estadual 15 de Novembro — hoje Escola Estadual Professor Álvaro Brandão de Andrade —, Escola Estadual Ituiutaba e Escola Estadual Fernando Alexandre, Escola Municipal na Vila Miisa, novo prédio da Escola Cônego Ângelo, inauguração da Escola Municipal Aída Andrade Chaves, construção da Escola Municipal Pedro Fenelon; beneficiando a comunidade local e estudantil com a construção das quadras de esporte da Escola Municipal Machado de Assis, já que a realização dos II e III Jogos Estudantis de Ituiutaba e sediamento nesse período dos VII Jogos Escolares de Minas Gerais.

Podemos salientar que desde aquele período já se tinha o desejo da estadualização da faculdade, conforme demonstra revista *Centenário de Ituiutaba* (2001), aspiração desde muito e que viria beneficiar várias comunidades regionais. Também importante conquista econômica, haja vista o processo de estagnação econômico-social que nos oprime com a evasão dos trabalhadores e da juventude nos últimos 15 anos. Ainda se pode notar a doação de 80 alqueires de terra para a Escola Superior de Agronomia de Ituiutaba.

O prefeito Eurípedes Costa Mello ocupou o cargo de prefeito de Ituiutaba por ocasião da licença do prefeito Acácio Alves Cintra Sobrinho, no período de 16/2 a 16/4/1981. Um dia após sua posse, isto é, em 17 de fevereiro de 1981, o arquiteto Eurípedes da Costa Mello deu início às obras de construção do Calçadão: uma rua central da cidade, de lazer, para que a população tijucana se beneficiasse de um local apropriado para se reunir com amigos, familiares, ou seja, um centro de troca de dados e informações reunia-se no calçadão para confabular suas idéias e decisões, além de estratégias políticas e financeiras. De acordo com relatos de historiadores locais, no Calçadão aconteciam grandes manobras políticas e econômicas.

Segundo a revista *Frente e Verso* (1978; 1979), durante seu mandato como prefeito interino, providenciou a reforma dos instrumentos da Banda de Música de Ituiutaba, participação de Ituiutaba na mostra de Artesanato de Uberlândia (MG), presidiu o primeiro Encontro de Música e Instrumentos da cidade.

Assume, portanto, entre 1983 e 1988, a prefeitura de Ituiutaba Romel Anísio Jorge, eleito pelo voto popular, com 70% das intenções de votos do eleitorado tijucano. O orçamento do município, que era, em 1983, de Cr\$ 1,6 bilhão (correspondendo Cz\$ 1,6 milhão) chega, a 1987, a Cz\$ 150 milhões, estimando para o exercício de 1988, nada menos do que Cz\$ 700 milhões. Teve, portanto, um crescimento de quase 450 vezes, o que revela um desenvolvimento em Ituiutaba nesses últimos anos (CENTENÁRIO DE ITUIUTABA, 2001).

Durante os anos de 1980, foram construídos cerca de 50 quilômetros de rede de água e 30 quilômetros de rede de esgoto, alcançando 150 quilômetros. Em convênio com a CEMIG, dentro do programa “Minas luz”, foram fixados mais 1,5 mil postes. A cidade já era, portanto, nesse período, constituída de alguns edifícios, tanto comerciais como residenciais nas principais ruas, que movimentavam o comércio local. Portadora de aproximadamente 900 mil metros quadrados de asfalto, que beneficiavam os bairros, e ruas com meio-fio e galerias pluviais. Nesse período, a construção do Ginásio Poliesportivo Romel Anísio Jorge, que atendia jovens do local e região para a prática educativa educacional, visto que as praças também dispunham de quadras, minicampos de futebol e parques infantis. Houve abertura de mais de duas mil vagas nas escolas para atender alunos da rede pública e construção de cinco quadras poliesportivas; as crianças recebiam merenda escolar em todas as escolas do município. Constava a cidade neste período de dois centros de educação, em tempo integral. Contava, no ano de 1985, segundo ata de termo de visita de inspetores, com 20 salas de pré-escolar funcionando anexas às demais escolas municipais.

A Delegacia Regional de Ensino, órgão que antes era sediado em Uberlândia, passa a fazer parte do cenário educacional ituiutabano em 9/11/1986; foi criada pelo decreto 26.257 de 16/10/1986, publicado em 17/10/1986. Neste momento, seu nome era 32ª Delegacia Regional de Ensino de Ituiutaba.¹⁹ Atendendo à necessidade das escolas ituiutabanas e dos demais municípios que faziam parte de sua jurisdição, tais como

¹⁹ Segundo ata de instalação da 32ª Delegacia Regional de Ensino de Ituiutaba, reuniram-se autoridades estaduais, municipais, diretores das escolas de 1º e 2º graus, representantes de entidades, comunidade escolar, o governador de Minas Gerais — Hélio Garcia —, outras autoridades municipais e estaduais e povo para sua instalação.

Capinópolis, Canápolis, Santa Vitória, Ipiacu, Cachoeira Dourada, Flor de Minas, Gurinhatã. Com a demanda das crianças na escola, há necessidade de ampliar as escolas neste aspecto, com a construção de novos prédios escolares (CENTENÁRIO DE ITUIUTABA, 2001, p. 165).

Com a transição da agricultura para a pecuária a partir dos anos de 1960, Ituiutaba se expande na construção do recinto de leilões do Parque de Exposições JK, que, além de oferecer um local adequado para compra e venda de gado, proporcionava à comunidade lazer e crescimento. Portanto, no final dos anos de 1970, com a pecuária de corte em ascensão, a cidade sedia o Frigorífico Miisa; também se desponta a indústria, trocando o plantio de arroz pela produção de capim braquiária para o gado, mudando a configuração da cidade, pois a população urbana se expande. Conforme podemos analisar no Quadro 1, número de habitantes da cidade de Ituiutaba a mão-de-obra rural migra para a cidade, aumentando as periferias, provocando o desemprego e levando para as cidades vizinhas os desejos dos mais jovens que buscavam melhores condições de vida. Os silos de armazém de arroz que foram destaques do progresso no passado, na década de 1980, se transformam em igrejas evangélicas, salões de bailes populares e, posteriormente, em sacolões.

Porém, Ituiutaba teve no início de seu desenvolvimento verdadeiras disputas para chegar primeiramente à condição de cidade grande e, conseqüentemente, conseguir alcançar num período curto esse objetivo. Nos anos de 1970 se percebe a força do crescimento no sentido do tão esperado progresso, conseqüentemente depois da política dos coronéis, dos currais eleitorais, do voto de cabresto, que garantem a hegemonia de sempre, os mesmos paralisando, ou seja, estacionando a cidade. Nessa época, se estabelece o projeto governamental, especialmente o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que abrange Ituiutaba e cidades vizinhas, uma vez que estas estão dentro das áreas proprietárias de Minas Gerais, fazendo parte do Pólocentro, que prevê a dotação de recursos para agricultura brasileira, com o objetivo de expandi-la, visando ao abastecimento do mercado interno, bem como à exportação. Além dos financiamentos individuais para a conquista dos cerrados no processo produtivo e lucrativo, foram implantados, segundo Guimarães (1974), estradas vicinais para o escoamento da produção para outros centros, os silos armazenadores de grão, a telefonia, a eletrificação rural, que, como parte da verba destinada às prefeituras, a título de recursos a fundo perdido, possibilitaram ao poder público investir em melhorias, especialmente nos distritos e na zona rural, tais como postos, escolas, entre outros.²⁰

²⁰ A esse respeito, conferir: SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DE MINAS GERAIS. *Pólocentro* — recursos e áreas de ação. Belo Horizonte: SEPLANI, 1980.

2.2 Expansão da educação escolar em Ituiutaba

A partir de agora, nossa preocupação se volta à caracterização da educação escolar. Investigar esse processo permite-nos demarcar possibilidades de aprofundamento de fatos para entendermos a educação escolar ituiutabana, seja a realizada em creches, pré-escola ou jardins de infância, séries iniciais ou em escolas públicas e particulares. Depois de recuperado a gênese da cidade e, conseqüentemente, seu quadro político, social e econômico, é necessário que o contexto educacional seja apresentado como forma de se visualizarem as primeiras iniciativas no campo educacional e de que forma ele se expandiu ao longo da segunda metade do século XX, para inserir nosso objeto de estudo do Grupo Escolar João Pinheiro.

O ensino escolar em Ituiutaba, através de sua história, é cheio de contradições. A instalação das escolas dava-se de forma dispersa. Os professores atuavam numa faixa de ensino primário; mesmo em razão das precárias condições culturais da época, muitos anonimamente ajudaram, segundo Novais (1974), a erradicar o analfabetismo da pequena cidade. O início da escolarização em Ituiutaba ocorreu apenas no século XX, durante esse período já detectavam a necessidade de se criar um sistema nacional de instrução pública e, conseqüentemente, a implementação de medidas institucionais de caráter elitista que objetivassem elevar o jovem, a Nação, ao rumo das grandes civilizações. Portanto, o ensino primário não receberá qualquer atenção do governo central, período caracterizado por total desinteresse pela instrução pública por parte das autoridades responsáveis. Estando os sistemas do ensino ligados à administração dos estados e, portanto, sujeitos às condições destes para legislar e inovar, pois, segundo Romanelli (2001), não havia diretrizes traçadas pelo governo federal para esse nível de ensino, e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial. Na verdade, a não ser a obra esporádica das ordens religiosas, jamais se tinha cuidado seriamente do assunto. Isso pelos poderes públicos, que vinham desenvolvendo uma ação sobre a escola primária nos estados e através deles. Era a administração estadual que cuidava do assunto, e a ela estavam afetas até então as reformas por que passara esse nível de ensino.

Acontecia, porém, que a ausência de diretrizes centrais criava uma desorganização completa no sistema, já que cada estado inovava ou abandonava de acordo com sua própria política. Não havia efetivação para cumprimento da lei, o que fica evidenciado no desligamento entre o discurso político e a realidade educacional. Nesse sentido, as primeiras escolas de Ituiutaba — conforme relatos de memorialistas e documentos — se pautavam nos princípios de ensinamento das primeiras letras, que deveriam ensinar a ler e a escrever, as quatro operações de cálculo, as noções mais gerais de geometria, a gramática da língua

portuguesa e o ensino religioso católico. Contudo, havia diferenciação em relação a gêneros, substituindo o conteúdo de geometria pelas prendas domésticas e o ensinamento de agulhas, que era ministrado nas escolas, também, por professoras do sexo feminino.

Considerado esse momento inicial de expansão do ensino da pequena cidade como uma fase rudimentar das escolas primárias com poucos recursos de alfabetização, que se estabeleciam tanto na cidade como na zona rural, numerosos professores passaram pela cidade e se preocuparam, apesar das condições culturais da época, em alfabetizar as crianças. Dentre eles, podemos mencionar alguns: Itagiba, Clementina, Coletto de Paula, Francisco Lorena, Constâncio Ferraz de Almeida, Joaquim Antonio da Silva Benedito Leite, Minervina Cândida de Almeida, Torreão, Salazar, Ocarícia, Laurindo, José Inácio de Souza, José Mestrinho; as freiras Celina e Maria José; Gustavo Luiz Borges, José Januzzi, Anísio Junqueira, Alzira Alves Tavares — esta professora desde o começo do século, em caráter particular (NOVAIS, 1974), e posteriormente nomeada para o primeiro grupo escolar de Ituiutaba, em 1910, objeto de estudo desta pesquisa.

Para um melhor entendimento do processo de escolarização em Ituiutaba, se faz necessário dividi-lo em dois momentos: o primeiro caracterizado pela fase rudimentar das primeiras letras; o segundo marcado, ainda, pelo tradicional ensino primário, porém com dimensão mais ampla. Segundo Romanelli (2001), enfim o governo central cuidava de traçar diretrizes para o ensino primário para todo o país. Como as leis anteriores, esse decreto-lei também foi chamado Lei Orgânica do Ensino Primário. Nesse sentido, fica evidenciada a preocupação de ampliar as oportunidades de escolarização aos cidadãos e garantir que a lei fosse efetivada. Esse projeto de lei que esboçava o ensino primário em níveis diferenciados e amplos conteúdos de formação foi modificando de acordo com a intencionalidade da classe social, em curso de conteúdo básico: a escola das primeiras letras. Portanto, o primeiro momento da expansão da educação em Ituiutaba ressaltou a caracterização das escolas isoladas, que funcionavam de maneira inadequada pelo município, em casas de professores, conseqüentemente não oferecendo uma educação de boa qualidade. Diante desse contexto, emergiu a necessidade de integrar o povo à Nação e ao mercado de trabalho, ideais de ordem e progresso desde o início do século XX; frágeis discussões se espalharam em muitos países que já se preocupavam em melhor adaptar o sistema escolar às exigências sociais. Foi nesse cenário de escolas e mestres-escola caracterizados por professores itinerantes que se constituiu o cenário educacional de Ituiutaba.

São José do Tijuco, no início do século, tinha os serviços prestados pelo professor José Luiz de Sá Glória, itinerante que passava pelas fazendas do município alfabetizando pessoas. Como nos apresenta Novais (1974), ajudava a erradicar o analfabetismo dali. Na primeira

década do século XX, evidenciou-se a existência da mais antiga escola pública estadual, objeto de estudo desta pesquisa, que será apresentada com maior ênfase posteriormente.

Pioneiro também no âmbito do ensino privado foi Constâncio Ferraz de Almeida. Evidencia que em seu colégio o ensino era misto e a prática educativa se constituía basicamente no ensino das primeiras letras. Visualizamos, portanto, que a Câmara Municipal da Prata mantinha no arraial dois professores de gêneros diferenciados que, também, ministravam suas aulas com a mesma diferenciação: para as meninas, a professora que atendia à cidade; para os meninos, professor que ministrava suas aulas na zona rural. Os fatos demonstram ainda que o professor José Antônio Janizzi fundou sua escola para atender aos dois sexos, também organizada em dois turnos; não havia até então uma pedagogia diferenciada das demais escolas, continuando a ação pedagógica elementar. Conforme nos apresenta um memorialista local:

Sua escola, para meninos e meninas localizava-se na rua do Comércio, hoje 18, entre avenidas 7 e 5, onde residiu o saudoso Vicente do Prado. Curso em dois turnos. Cedo, os meninos, à tarde, as meninas. Três horas de ensino pela manhã e quatro horas à tarde. Material escolar: lousa de pedra, lápis de pedra, caneta, pena de aço, lápis, caderno. Cartilha do ABC, de Abílio César Borges, e seus livros de leitura. Tabuada puxada por um dos alunos e repetida pelos demais. Ensino individual. Lição tomada na mesa do mestre, enquanto os demais alunos folgavam. (PAIVA, 2001, p. 2).

Também podemos ressaltar o uso da cartilha na escola do educador e médico Abílio César Borges (1824–1891). Nascido em Minas do Rio Claro, Bahia, em 1824, trocou sua carreira médica pela atividade de educador ao fundar, no ano de 1858, o Ginásio Baiano, em Salvador, responsável pela formação de personalidades como Castro Alves e Rui Barbosa. Em 1871 transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde instalou o Colégio Abílio, com relevante atuação no período, abolindo o castigo corporal nas suas escolas e fazendo-as modelo para instituições similares no restante do país. Foi um dos precursores do livro didático. Nesse mesmo desenrolar das escolas de ensino particular e itinerante destaca-se o trabalho do professor Porfílio Ricardo da Costa, professor particular desde 1859, que lecionava no povoado e na zona rural, ensino particular e itinerante dirigido apenas para o sexo masculino. Em 1900, João d'Afonseca e Silva tinha sua escola pública, que denominava Escola Pública de João Professor, na atual avenida 19, com rua 18 — só para meninos.

Prossegue Paiva ao salientar em seu relato:

Não tinha uniforme. Só havia bancos encostados na parede. No centro, uma mesa grande, onde os alunos faziam os deveres. Em um canto mais elevado, a mesa do professor, onde o aluno dava a lição. Em cima da mesa, numa extremidade, a palmatória de aroeira, de meio metro e cinco furos; no outro extremo, pote com água e o copo para tirar água. A casa era de adobe, coberta

de telhas comuns, piso de chão. A privada era de buraco. A “licença” era representada por dois toquinhos quadrados de madeira, que ficavam na mesa do professor. Se não havia toquinho, significava “ocupado”. A organização das classes se dava pelos bancos: de 1ª a 4ª classes. No fim da aula, cantava-se o hino: “Juvenis representantes da futura geração seja o Norte o nosso farol, liberdade e instrução”. Na quinta-feira, sucedia o argumento, que consistia em cada classe ficar em fila, andando de um lado para outro e o professor, de palmatória na mão, fazendo perguntas sobre a tabuada. Se errasse, dizia: “adiante”. Quem acertava, recebia a palmatória e aplicava o bolo no colega que errou. No último dia da semana, era o exame de asseio dos alunos. (2001, p. 2).

Fica evidente no relato que o ensino fundamental era constituído basicamente de procedimentos extremamente rígidos e tradicionais; era de formação das primeiras letras. Também sua prática pedagógica era fundamentada em uma postura da lógica da excelência, cabendo aos melhores alunos ensinarem os conteúdos desenvolvidos aos que não detinham um conhecimento considerado exemplar.

Contudo, emergiu nesse momento a escola do professor Afonso José Camilo, em estilo militar, direcionada apenas para meninos: boné estilizado, cinto fora da farda e botina preta. Segundo o entrevistado Paiva (2007), o currículo da escola tinha a intencionalidade da educação pautada em princípios de ordem e disciplina no ensino das primeiras letras e das quatro operações. Nesse período, era comum a idéia de se convidarem as pessoas com certa instrução a residirem e trabalharem na vila. Portanto, chega à vila o professor Joaquim Antônio da Silva, com sua escola José de Alencar, dirigida à instrução apenas do sexo masculino. Tinha como metodologia de trabalho uma forma mais individualizada e interativa. Destacam-se nesse cenário os irmãos Coleta de Paula e Francisco Antônio de Lorena. Aquela movimentou o Colégio Santa Cruz e, com o passar do tempo, o Colégio São Luís, que atendia a ambos os sexos, permeado por uma visão de uma prática educativa mais moderna.

QUADRO 2
Escolas urbanas de Ituiutaba (1900–1940)

PERÍODO	ESCOLAS PÚBLICAS	ESCOLAS PARTICULARES
1901–10	Grupo Escolar João Pinheiro	Escola do Professor José de Alencar; Escola do Professor Afonso José; Colégio Santa Cruz; Externato/Colégio São Luiz; Colégio Santo Antônio
1911–20 ²¹	—	—
1921–30	—	Colégio das Irmãs Belgas; Instituto Propedêutico Ituiutabano; Escola São José (popularmente Escola do Laurindo)
1931–40	—	Instituto Marden; Colégio Menino Jesus de Praga; Colégio Santa Teresa; Colégio São José

Fonte: OLIVEIRA, 2003, p. 55.

O quadro educacional em Ituiutaba apresentou, por meio das escolas aqui elencadas, que o ensino não seguia determinada sistematização quanto à estrutura, que ficava a cargo dos proprietários de escolas e professores que realizavam suas atividades em uma dinâmica de ensino individual, aspecto bastante comum na educação dessa época. Porém, no contexto pedagógico, o mesmo se restringia a cumprir uma função social: erradicar o analfabetismo. O Quadro 2 apresenta as escolas urbanas de Ituiutaba. Como pode ser visualizada, a forma de organização do quadro educacional de Ituiutaba até os anos de 1930 apresenta as contradições entre o público e o privado, com predominância do privado sobre o público. Segundo Moraes (2004), verifica-se que, mesmo existindo uma pregação política de valorização do ensino primário a cargo do Estado, isso não acontecia, prevalecendo então o ensino particular em detrimento do ensino público. Se não houvesse essas pequenas escolas primárias particulares, as famílias estariam sem condições de colocar seus filhos para estudar.

O primeiro Grupo Escolar Villa Platina — objeto de estudo desta dissertação — foi criado em dezembro de 1908 e o segundo, Grupo Escolar Dr. Ildefonso Mascarenhas, em 1947. Observa-se, então, uma lacuna muito grande entre a criação do primeiro e a instalação do segundo: só 39 anos após a criação do primeiro grupo surgiu o segundo. Durante esse período, a demanda por educação era suprida por instituições privadas como o Instituto Marden. Segundo aponta Moraes (2004), as escolas particulares, especialmente as confessionais católicas, tiveram papel decisivo e responsável na implantação de escolas em cidades do interior. Em Ituiutaba, a primeira escola particular que conseguiu exercer suas atividades por um longo período foi o Instituto Marden, que era uma escola leiga. Em 1939, funcionou o jardim de infância da escola. Tal fato aconteceu, segundo Moraes (2004), porque uma ex-aluna do Marden — Nize Chaves — foi a Uberlândia cursar a terceira série do curso Normal na escola Nossa Senhora das Lágrimas, pois o curso normal do Instituto Marden

²¹ Por insuficiência de dados, não foi possível elencar as escolas desse período.

ainda não tinha sido reconhecido. Ela fez uma preparação para lecionar em jardim de infância e, ao voltar para Ituiutaba, foi convidada por Álvaro e Alaíde para dar aulas no jardim de infância. Ela aceitou e trabalhou durante um ano com *Lições de Pituchinha*, sendo a pioneira na aplicação do método global, a grande novidade em termos de alfabetização e que foi seu trabalho de monografia para encerramento do curso Normal. Verifica-se que a influência européia era acentuada, uma vez que os jardins de infância ganhavam vulto e importância nos meios educacionais europeus (MORAES, 2004). A reforma mineira nos arts. 223 e 246 a 248 do “Regulamento do ensino Primário” (NAGLE, 2001, p. 292).

De 1933 a 1941, o Instituto Marden teve os seguintes cursos: Primário, Adaptação e Normal. A cidade de Ituiutaba dava sinais de crescimento e, com isso, a demanda pela continuidade de estudos (MORAES, 2004). Portanto, em 1953 começou a funcionar o curso Normal. Em 1937, a escola Normal foi reconhecida pelo decreto 941, de 29/7/1937, com a primeira turma dos concluintes. Em 1942 teve início a primeira turma do curso Ginásial. Em 1951, sob a denominação de Colégio Comercial Barão de Mauá, foram implantados os seguintes cursos noturnos: Ginásial, Comercial e Técnico em Contabilidade, cuja primeira turma concluiu em 1953; esse curso beneficiou todos aqueles que não podiam estudar durante o dia. Em 1950 foi criado o curso Científico, para atender os alunos mardenienses que não queriam estudar fora de Ituiutaba. Em 1979 a escola encerrou suas atividades (MORAES, 2004).

Segundo Oliveira (2003), seguindo a tradição de um ensino mais formativo, emergiram outras escolas importantes como o Colégio Santa Teresa, cuja criação, nos anos de 1930, teve o empenho de dom Olegária Ribeiro Chaves e do padre Fortunato Morelli. Ambos buscaram instalar um colégio confessional para atender meninas de família do meio rural e urbano. A instalação do colégio marcou o advento de uma nova era educacional: as famílias confiaram a educação de seus filhos, principalmente das filhas, a uma congregação religiosa. Também se fez presente o Colégio São José e outros colégios estaduais. Nesse sentido, o Colégio Santa Teresa assumiu papel relevante para a sociedade, uma vez que suas diretrizes teórico-pedagógicas se fundamentavam nos princípios dos programas oficiais, o que garantia crescimento intelectual e cognitivo do aluno, sobretudo orientadas por princípios scalabrinianos, que permeavam todos os colégios e as instituições da Congregação Scalabriniana (OLIVEIRA, 2003).

O Colégio São José, diferente da Escola São José, muito significou para a sociedade daquela época. Fundado e dirigido por Padres Estigmatinos, irradiava cultura, o estudo e o desenvolvimento da ciência. Uma escola que vislumbrou, eminentemente os sólidos e eternos princípios religiosos da Igreja Católica e atendeu em regime de internato, apenas o sexo masculino. Essa Instituição escolar configurou-se como marco educativo para a sociedade tijucana: difusora não apenas do saber cristão, mas principalmente disseminadora do rígido sistema disciplinar, que passou a caracterizar sua trajetória no contexto educacional de Ituiutaba. (OLIVEIRA, 2003, p. 58).

Após essa análise do Quadro 2, podemos, portanto, apresentar a situação educacional referente aos novos dados encontrados sobre o contexto educacional do município de Ituiutaba, que nos fizemos, após análise, inseri-los neste estudo, pois, como trabalhamos com o quadro panorâmico dos anos anteriores, essas informações se fazem necessárias. No estudo realizado, encontramos uma escola rural que recebeu o nome de Aula Mista Municipal da Fazenda Patos, fundada por Antonio Florentino Guimarães, em sua fazenda, localizada hoje no município de Gurinhatã. Mas, naquele período, localizava-se no município de Ituiutaba. Foi inaugurada no início do ano de 1927, mas não encontramos o decreto de criação; consta que tinha o reconhecimento da autoridade municipal de Ituiutaba (NETO, 1985). Essa escola já apresentava, naquele momento, o ensino misto, isto é, atendia os dois sexos, mas ressaltamos que predominava em seu interior a presença do sexo masculino em detrimento do feminino, embora este já se fizesse presente. Atuava como professor nesta escola, segundo Neto (1985, p. 28), “Gustavo Luiz Borges, homem considerado enérgico e inteligente. Era rigoroso conforme os costumes da época [...] De três em três anos, atendia uma região, o professor e a escola passavam a atender outras, alguns, alunos o acompanhavam”. A escola atendia a todas as classes sociais, mas prevalecia a frequência dos alunos cujas famílias podiam se privar de sua ausência nos trabalhos destes no período escolar. Salientamos que a escola teve uma duração pequena — funcionando por três anos, de 1927 a 1929 —, porém grandiosa em sua colaboração com a comunidade local, pois chegou a receber no seu interior até 80 alunos. Em relação a seu currículo, aplicavam-se os ensinamentos básicos da leitura, das quatro operações básicas de adição, subtração, multiplicação, divisão, e ainda constava no seu currículo — segundo Neto (1985, p.27), fazer contas de juros, medir terrenos e redigir cartas etc.

Em 1937, o prefeito Adelino de Oliveira Carvalho, através da lei 13, criou a Escola Municipal Noturna 13 de maio, em homenagem à data da libertação dos escravos. Criada a pedido da comunidade da Legião Negra, a escola teve no início seu funcionamento na sala 3 do Grupo Escolar João Pinheiro, objeto de análise desta dissertação. Esclarecemos,

portanto, que a escola teve como primeiro professor Ítalo Terêncio José Gentil, escolhidos pelos membros da Legião Negra, pois esta escola foi fundada por essa legião e tinha como objetivo pugnar pela defesa e pelos interesses da raça, alfabetizando seus membros (HISTÓRICO DA ESCOLA MUNICIPAL MACHADO, s. d., s. p.). Em 25 de novembro de 1941, através do decreto-lei 73, o prefeito Jayme Veloso Meinberg muda a denominação da Escola Municipal Noturna 13 de Maio para Escola Municipal Noturna Machado de Assis. Contudo, a escola continuou funcionando no prédio do João Pinheiro, atendendo a quatro turmas do 1º ao 4º ano primário e tendo aumentado o número de classes. O decreto-lei 193, de 10 de dezembro de 1947, na gestão do prefeito Omar Oliveira Diniz, criou o cargo de diretora da escola.

Com relação a todo esse movimento de mudanças na estrutura da escola em estudo, ainda é oportuno mencionar o projeto de criação do Colégio Normal Municipal e Ginásio Municipal, executado pela lei 1.254, de 29 de outubro de 1968. O prefeito em exercício no momento era Hildo Alves Gouveia, e como primeiro diretor, assume o cargo José dos Santos Vilela Júnior. Nesse período, a escola funcionava nas dependências de uma escola particular da cidade de Ituiutaba — a Escola Anjo da Guarda; em 27 de outubro de 1970, a lei 1.324 cria o Ginásio Municipal. Portanto, em 1975, através do decreto-lei 1.514, de 31 de dezembro, o prefeito Fued Dib unifica as unidades de ensino municipal: escola noturna, colégio normal e ginásio, que passam a formar a Escola Municipal de I e II Graus Machado de Assis (HISTÓRICO, s. d.; DECRETO-LEI 73, 1941).

Nesse sentido, apresentaremos o quadro de criação das demais escolas da rede pública da cidade de Ituiutaba,²² que foram surgindo gradativamente no município de acordo com a demanda das crianças. Nesse momento não iremos apresentar no quadro as escolas particulares; no entanto, vale ressaltar que estas já se faziam presentes na cidade em atendimento a crianças de 2 a 14 anos, conforme depoimentos apresentados por alguns documentos na Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). A criação das escolas pode ser visualizada nos quadros a seguir.

²² Por insuficiência de dados referentes a outras escolas anteriores a 1941 no município de Ituiutaba, essas informações não serão apresentadas.

QUADRO 3
Escolas estaduais de Ituiutaba e sua criação

NOME DA ESCOLA	DATA DE CRIAÇÃO
E. E. João Pinheiro	Decreto 2.327 de 22/12/1908
Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva	Decreto 2.395 de 31/1/1947
Grupo Escolar Senador Camilo Chaves	Decreto 4.567 de 30/4/1955
E. E. Governador Clóvis Salgado	Decreto 4.966 de 27/1/1956
E. E. Arthur Junqueira de Almeida	Decreto 5.438 de 18/4/1958
E. E. Governador Bias Fortes	Decreto 005704 de 27/11/1959
E. E. Cel. João Martins	Decreto-lei 6.044 de 14/12/1960
E. E. Cônego Ângelo	Decreto-lei 7.215 de 10/10/1963
E. E. Cel. Tonico Franco	Decreto-lei 8.406 de 24/6/1965
E. E. Dr. Fernando Alexandre	Decreto-lei 8.407 de 24/6/1965
C. E. M. Dr. José Zoccoli de Andrade	Lei 3.595 de 25/11/1965
E. E. Prof ^a . Maria de Barros	Lei 3.878 de 20/12/1965
E. E. Governador Israel Pinheiro	Lei 3.936 de 23/12/1965
E. E. Rotary	Decreto 9.703 de 6/4/1966
E. E. Prof. Álvaro Brandão de Andrade	Decreto 11.097 de 9/5/1968
E. E. Antonio Souza Martins	Decreto 16.654/74 de 15/10/1974
E. E. Bem-me-quer Ed. Especial	Decreto 28.284 de 20/10/1986
CESEC — Clorinda Martins Tavares	Resolução 6.150 de 11/3/1987

FONTE: Ituiutaba, 2007.

QUADRO 4
Escolas municipais de Ituiutaba e sua criação — 1941 a 1968

ESCOLAS MUNICIPAIS	DATA DE CRIAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
E. M. Alberto Torres	Decreto-Lei 073, de 25/11/41	Água Suja
E. M. Duque de Caxias	Decreto-lei 073, de 25/11/41	Córrego da Canoa
E. M. José Bonifácio	Decreto-lei 073, de 25/11/41	Córrego do Açude
E. M. Quirino de Moraes	Decreto-lei, 073, de 25/11/41	Mateirinha
E. M. São Francisco de Assis	Decreto-lei 073, 25/11/41	Córrego do Retirinho
E. M. Augusto Alves Vilela	Decreto-lei 178, de 6/3/47	Córrego da Divisa
E. M. Francisco Alves Vilela	Decreto-lei 178, de 6/3/47	Campo Alegre
E. M. Prefeito Jaime Meinberg	Decreto-lei 182, de 19/6/47	Ribeirão dos Baús
E. M. Antonio Pedro Guimarães	Lei 119, de 24/11/51	Córrego do Macaco
E. M. Constâncio Ferraz de Almeida	Lei 119, de 24/11/51	Cotia
E. M. Francisco Antonio de Lorena	Lei 119, de 24/11/51	Vila Fisa
E. M. José Inácio de Souza	Lei 119, de 24/11/51	Campo Alegre
E. M. Joaquim José Domingues	Lei 347, de 28/11/55	Fazenda Santa Rita
E. M. Tiradentes	Lei 347, de 28/11/55	Córrego Açude
E. M. Hilário Chaves	Lei 559, de 21/3/60	Salto de Moraes
E. M. Antonio Joaquim da Costa	Lei 637, de 25/3/61	Ribeirão dos Baús
E. M. Santa Rita	Lei 673, de 1º/12/61	Santa Rita
E. M. Antonio Baduy	Decreto 240, de 22/2/62	Campo Alegre
E. M. Castro Alves	Decreto 241, de 23/2/62	Ponte Rio Prata
E. M. São José	Decreto 249, de 23/4/62	Córrego da Mamoma
E. M. João da Fonseca Filho	Decreto 261, de 16/8/62	Boa Esperança
E. M. Aureliano de Freitas Franco	Decreto 264, de 20/8/62	São Lourenço
E. M. Capela N.S. Aparecida	Decreto 312, de 4/5/64	Monte Azul
E. M. Getúlio Vargas	Decreto 312, de 4/5/64	Baixadão
E. M. Vereador Diógenes de Souza	Decreto 312, de 4/5/64	Pontinhas
E. M. Pref. José Arcênio de Paula	Decreto 312, de 4/5/64	Guabiroba
E. M. Fernando Martins de Andrade	Lei 954, de 29/3/65	São Bento
E. M. Dep. Daniel de Freitas Barros	Decreto 385, de 15/4/66	Açude
E. M. Dr. Camilo Chaves Júnior	Decreto 385, de 15/4/66	Sapé
E. M. Joaquim José de Assis	Decreto 385, de 15/4/66	Campo Alegre
E. M. Domingos José Franco	Decreto 404, de 27/12/66	Ribeirão São Vicente
E. M. Manoel Alves Vilela	Decreto municipal 404, de 27/12/66; autorização de funcionamento pela portaria 013/80 de 25/10/80	R. Francisco Martins de Andrade, Conjunto Sol Nascente II
E. M. Francisco José de Carvalho	Decreto 432, de 23/8/67	Capão Rico
E. M. Antonio Severino da Silva	Decreto 454, de 12/2/68	Rib. São Vicente
E. M. Augusto Martins de Andrade	Decreto 454, de 12/2/68	Pontal — Campo Alegre
E. M. João José dos Santos	Decreto 1.235, de 21/6/68	Córrego da Chácara
E. M. Manoel Afonso Cancelli	Decreto 492, de 8/7/68	Ribeirão de Santa Rita
E. M. Antonio de Souza Martins	Decreto 503, de 14/8/68	Alto do Carmo
E. M. Cândido José de Carvalho	Decreto 507, de 19/8/68	Mangalarga
E. M. Joaquim Antonio de Moraes	Decreto 520, de 19/9/68	Córrego do Retiro
E. E. M. José da Silva Ramos	Decreto 534, de 2/12/68	Córrego da Chácara
E. M. de 1º e 2º Graus Machado de Assis	Decreto 73, de 25 de novembro de 1941, recebe a denominação de Machado de Assis. Lei municipal 1.254, de 1968; autorização de funcionamento pela portaria 78/69, publicada no “MG”, de 8/3/69; em 1973, implantação do regime instituído pela lei federal 5.692, de 11/8/71, modificando o regimento conforme resolução 146/72, aprovada em 22/6/72, pelo Conselho Estadual de Educação (MG)	Rua 26 com 33 e 33ª – Centro

Fonte: ITUIUTABA, 2007.

QUADRO 5
Escolas municipais de Ituiutaba e sua criação — 1969 a 1989

ESCOLAS MUNICIPAIS	CRIAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
E. M. Ari Barroso	Decreto 552, de 10/2/69	Córrego do Coelho
E. M. Gustavo Maia de Menezes	Decreto 558, de 17/3/69	Fazenda Estiva
E. M. Arquidamiro Parreira de Souza	Decreto 570, de 30/4/69	Córrego da Abelha
E. M. João Ribeiro da Silva	Decreto 587, de 24/6/69	Faz. Vale do Ingazeiro
E. M. Oldemar Ribeiro Vieira	Decreto 607, de 4/8/69	Três Vendas
E. M. Antonio Bento Parreira	Decreto 609, de 25/8/69	Açude
E. M. Dr. Hélio Benício de Paiva	Decreto 627, de 2/10/69	Instituto Agrícola
E. M. José Abadio da Costa	Decreto 671, de 26/12/69	São Lourenço
E. M. Moacir Franco	Decreto 701, de 12/5/70	Granja Santo Antonio
E. M. Umberto Teodoro Gomes	Decreto 702, de 12/5/70	Córrego da Mamona
E. M. Agrícola de Ituiutaba de 1º Grau (5ª à 8ª série)	Lei municipal 1.338, de 23/10/70; resolução estadual 230/70, de 6/11/70	
E. M. Pres. Prudente de Moraes	Decreto 786, de 23/11/70	Córrego do Lajeado
E. M. Pres. Arthur da Silva Bernardes	Decreto 788, de 23/11/70	Córrego da Abelha
E. M. Arcanjo Gervásio Guimarães	Decreto 791, de 23/11/70	Córrego Fundo
E. M. Julieta Alves Leite	Decreto 797, de 2/12/70	Córrego da Picada
E. M. Bernardo José Franco	Decreto 881, de 10/5/71	São Lourenço
E. M. Dr. Domício de Souza Martins	Decreto 881, de 10/5/71	São José do Sucuri
E. M. Dr. José Zoccolli de Andrade	Decreto 935, de 6/8/71	Taperão
E. M. Névio Franco de Moraes	Decreto 935, de 6/8/71	Serra do Bauzinho
E. M. Dr. Antonio Cabral de Menezes	Decreto 941, de 17/8/71	São Vicente
E. M. Olegária Ribeiro Chaves	Decreto 958, de 13/9/71	Ipiranga
E. M. Verônica Maria de Moraes	Decreto 789, de 23/11/70	Paineiras
Ginásio Agrícola Municipal de Ituiutaba;	Lei municipal 1.338, de 23/10/70;	
E. M. Agrícola de Ituiutaba de 1º Grau (5ª à 8ª série)	res. est. 230/70, de 6/11/70; portaria 51/84, de 18/1/84 da Séc. Est. de Educação	
E. M. Rui Barbosa	Decreto 836, de 4/1/71	Fazenda Olhos D'água
E. M. Tancredo de Paula Almeida	Decreto 881, de 10/5/71	Ponto do rio Tijuco
CIME Tancredo de Paula Almeida	Lei municipal 881, de 10/5/71, pelo dec. municipal 1.776, de 20/6/78; lei municipal 2.613, de 17/5/89; aut. de funcionamento via portaria GAB 013/80 e portaria 1.514, publicada no "Minas Gerais" em 1º/11/90	Avenida Araguari, s. n., bairro Gardênia
E. M. José Carlos de Assis	Decreto 1.023, de 31/1/72	Fazenda Bonfim
E. M. João David	Decreto 1.053, de 29/3/72	Serra do Bauzinho
E. M. Artísio Marchiori	Decreto 1.111, de 3/8/72	Milton Marchiori
E. M. Francisco de Oliveira Carvalho	Decreto 1.111, de 3/8/72	
E. M. José de Freitas Franco	Decreto 1.111, de 3/8/72	São Lourenço
E. M. Rosa Tahan	Lei munic. 1.992, de 6/5/80; aut. de func. via portaria 048, de 10/02/81	Avenida 3 c/ 18 e 20, n. 146, bairro Tupã
E. M. Aída Andrade Chaves	Decreto municipal 2.179, de 14/4/82; autorização de funcionamento via portaria 071/83, de 23/02/83	Bairro Satélite Andradina
Clorinda Martins Tavares	A unidade de Ensino Supletivo Municipal – lei 2.353, de 12/6/86, dá denominação à unidade de Ensino Supletivo Municipal	
CIME Sarah Feres Silveira	Lei municipal 2.612, de 17/5/89; aut. de funcionamento pela portaria 1.657, publicada no "MG" de 30/11/89	Rua Gerônimo Chaves s. n., bairro Jardim do Rosário

FONTE: Ituiutaba, 2007.

Os quadros 3, 4 e 5 demonstram a criação de quase todas as escolas da rede pública do município de Ituiutaba. Achamos conveniente apresentar essas informações porque praticamente todas foram criadas no período de estudo desta dissertação. Julgamos necessário evidenciar duas escolas citadas nos quadros anteriores: Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva e Grupo Escolar Senador Camilo Chaves, pois foram e ainda são de relevância para o entendimento da educação das crianças em Ituiutaba. Dessa forma, passaremos a apresentar uma breve análise para que haja uma compreensão mais precisa do processo de expansão educacional do município.

De acordo com a análise dos quadros, podemos perceber que, conforme foi apresentado antes, a primeira escola pública da cidade de Ituiutaba — objeto deste estudo — foi criada em 1908, como Grupo Escolar de Villa Platina e implantada em 1910;²³ a segundo foi o Grupo Escolar Professor Ildefonso Mascarenhas da Silva, criado pelo decreto 2.395, de 31/1/1947, publicado no *Minas Gerais* de 1º/2/1947 e instalado no dia 9/3/1947, no prédio situado na rua 20, n. 1.070, adaptado pela prefeitura e alugado pelo estado. A escola já atendia, em 1954, crianças com idade entre 7 e 14 anos. Funcionou com 9 salas e 406 alunos em dois turnos. Estando o prédio nesse mesmo ano em precárias condições, foi solicitado pelo proprietário para demolição e, cumprindo autorização da Secretaria de Estado da Educação, o estabelecimento passou a funcionar no terceiro turno, das 14h às 17h30, sendo anexo ao Grupo Escolar João Pinheiro. Os horários de entrada e saída dos dois grupos escolares serão encontrados com mais detalhes no capítulo 3 deste estudo.

Segundo manchete do jornal:

Verba para edificação do Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas, dos atendimentos mantidos recentemente entre o Prefeito Municipal, Sr. Antonio de Souza Martins, e o Secretário da Educação, Sr. José Augusto, resultou o empenho da verba de Cr\$ 400.000,00, restante do semestre destinada à construção do prédio próprio do Grupo Escolar “Ildefonso Mascarenhas da Silva”, estabelecimento que, como é do conhecimento geral, de há muito funciona, a título precário, no edifício do Grupo Escolar João Pinheiro. (FOLHA DE ITUIUTABA, 1955, p. 2).

Diante de tal situação vivida pelos estabelecimentos de ensino primário, em especial dos grupos escolares, tinha-se constituído um dos mais sérios problemas com que se defrontavam a população e os administradores. A situação dos grupos da cidade nos é apresentada pelo jornal *Folha de Ituiutaba*: a precária situação dos grupos escolares, um dos

²³ Com relação ao movimento de instalação e criação dos grupos escolares, podemos esclarecer, segundo Araújo (2003), que o Grupo Escolar de Villa Platina, de acordo com sua criação, foi o terceiro grupo a ser criado no Pontal do Triângulo Mineiro (RIBEIRO; SILVA, 2003).

quais, de acordo com o noticiário divulgado, será reformado brevemente. A isso se junta o fato, não menos deprimente, de funcionar o outro em prédio particular, que não dispõe do conforto mais elementar, impedindo assim o desenvolvimento normal da alfabetização.

Nessa perspectiva, em 1962, o grupo escolar passou a funcionar com 10 salas e, em 1969, com 11. Funcionando em anexo por 14 anos, o grupo escolar vivia momentos de expectativa de uma sede própria: a demanda da comunidade local aumentando, o grupo crescendo, portanto necessitava de ampliação das salas de séries iniciais. A partir de 1971, em atendimento à resolução 51/70, art. 4º, de 14/11/1970, e por sugestão recebida da Delegacia Regional de Ensino de Uberlândia, foi inaugurada a sede própria do Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas, adaptada com recursos próprios e alugada pelo estado, na rua 18, n. 1.600. Funcionou com 16 salas em dois turnos diurnos, com matrícula de 495 alunos. Em outubro de 1977, passou para prédio próprio, inaugurado em 7 de novembro do mesmo ano, com a presença de várias autoridades locais. Foi construído com oito salas e sendo ampliado com mais cinco, em 1985, do mesmo padrão do prédio original, e uma sala menor, aproveitando-se o galpão para atender, em dois turnos, 26 turmas e cerca de 750 alunos do pré-escolar à 8ª série.

Nesse contexto, ressaltamos a presença do Grupo Escolar Senador Camilo Chaves, criado pelo decreto 456, de 30/4/1955, publicado em 1º de maio de 1955. Instalado em 8/1/1956, funcionou de 1955 a 1956 na rua 18, esquina com avenida 15, em prédio alugado. Transferindo-se, em 1966, para prédio próprio, construído com recursos do Plano Nacional de Educação e inaugurado em 30/1/1966. Esse foi o terceiro grupo escolar da cidade de Ituiutaba, que desde seus primeiros anos de criação atendeu crianças do município na faixa do ensino primário.

Evidenciada pelo jornal *Folha de Ituiutaba*:

A criação, no ano passado e conseqüente instalação, ou, propriamente o início de atividades no corrente exercício, do Grupo Escolar Camilo Chaves, trouxe, como é previsto, grandes benefícios a Ituiutaba, que de há muito se ressentia de unidade escolares em número capaz de atender às necessidades do lugar. [...] Acontece, entretanto, que o Estado até agora não remeteu mobiliário do estabelecimento, que funciona desta forma, por um supremo esforço das professoras, em condições precárias, sendo as crianças obrigadas a se sentarem no assoalho, para assistirem às aulas [...] Reiterados pedidos à Secretaria da Educação, no sentido de que promova, com urgência necessária, ao envio do mobiliário. [...] Pois os móveis, até agora, não foram recebidos, obrigando as crianças a freqüentar as aulas nas referidas condições. (1956, p. 1).

Diante de tal fato, percebemos que os grupos escolares estavam desprovidos dos móveis adequados para atender crianças nas suas necessidades mais elementares e indispensáveis para que desenvolvessem suas capacidades de aprendizagem. O acesso à

escola deve oferecer a todas as crianças um local adequado e um ambiente favorável para seu bem-estar; nesse sentido, o grupo escolar não podia beneficiar as crianças que estavam freqüentando as aulas com um trabalho pedagógico que beneficiasse a infância. A questão que se pode colocar é a discrepância entre a tônica das recomendações oficiais e sua concretização em nível de recursos para os problemas mais elementares. De modo geral, essas duas escolas atendiam crianças com menos poder aquisitivo, como podemos visualizar na citação do jornal *Folha de Ituiutaba* (1956, p.3):

Grupos Escolares desprovidos dos móveis e utensílios, indispensáveis e com o material didático arcaico e mingado, como são os casos do Grupo Escolar Camilo Chaves e Grupo Escolar Mascarenhas, nesta cidade; infância desprotegida, mal nutrida, seminua e indolente.

Esses são os fatores primordiais que entravam em curso. Segundo Romanelli (2001), o ensino deve ser democratizado, isto é, deve ser uma oportunidade colocada ao alcance de todos, pois o desenvolvimento capitalista moderno se apóia em técnicas que, por mais rudimentares que sejam, dependem, em grau crescente, do conhecimento da leitura, da escrita e das operações elementares.

Dentre as considerações apresentadas no contexto educativo de Ituiutaba, a educação da criança nos permitiu rever o processo da educação desde os fins do século XIX até meados do século XX. Analisado seu desenvolvimento em relação aos segmentos econômicos, sociais e políticos, observamos sua evolução e, portanto, verificarmos as diversas representações de infâncias aqui buscadas. Vê-se que tais concepções, no entanto, não devem representar a generalização do entendimento do modo como as crianças viveram suas infâncias no interior das instituições. Sendo a própria infância uma construção social, precisamos estar atentos não só às especificidades das vivências das crianças concretas de diferentes classes sociais, gênero e outros, como também a heterogeneidade da infância, que, de acordo com determinados aspectos e espaços temporais, produz diferentes infâncias.

Nessa perspectiva, se para Ariès (1981) o sentimento da especificidade da infância já desponta desde o século XVII, no Brasil a tomada de consciência da especificidade da infância se deu a partir do final do século XIX. Foi somente ao longo do século XX que ocorreram, de forma mais acentuada, as sucessivas transformações nas representações de infância. Desse modo, encontra-se nas leis que vigoram no país durante o final do século XX outro ponto de apoio para se verificarem as diversas representações de infância, pois a criança que era considerada, nas primeiras décadas do século XIX, como um ser submisso e dependente nas relações familiares começa a alcançar o lugar de figura central na organização familiar.

Contudo, colabora-se assim para a reflexão sobre a definição dos papéis sociais de criança e de adultos no processo educacional da infância contemporânea, pois ainda não se sabe muito a respeito da criança concreta, fato este notório nos discursos até então produzidos sobre a infância, que se fundamentam em conhecimentos que, via de regra, recaíam nos aspectos relacionados com aprendizagem e métodos educativos na educação das crianças pequenas, tendo como referência uma criança universal. Porém, o papel atribuído à infância e, conseqüentemente, à criança na contemporaneidade delinea-se, de acordo com Pinto e Sarmiento (1997), em lugar de crise, preocupações, controvérsias, complexidades; mas também em meio a um lugar de possibilidades de superação.

2.3 Educação infantil no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ituiutaba

Passaremos a delinear o quadro da educação infantil no contexto das políticas públicas da educação infantil em Ituiutaba a partir de 1967. Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo envolveram uma análise documental, mas detectamos a ausência de documentos do poder municipal relacionado com o atendimento e a educação da criança de 0 a 6 anos de idade e de 7 a 14. O estudo dos documentos implicou a recomposição de dados dispersos, priorizando-se aqueles localizados ao cuidado da criança nesse período, ou seja, Departamento de Educação e Cultura de Ituiutaba,²⁴ jornais da época, escolas públicas, entidades filantrópicas e assistenciais que atendiam as crianças.

Os documentos analisados dizem respeito a planos de trabalhos, relatórios de atividades, notas em jornais, ofícios do Departamento de Educação e Cultura. Para tanto, considerando o período compreendido entre o final da década de 1960 e o início e o final da década de 1980, foram ainda analisados alguns termos de convênios da secretaria municipal e projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC).

Recuperando a trajetória da educação infantil na rede pública municipal, observamos uma nota do diário *Jornal de Ituiutaba* do dia 31 de janeiro de 1968, que ressalta com uma manchete com o seguinte dizer: “Relatório Geral da parte de educação primária, da zona rural referente ao ano de 1967. Funcionaram normalmente 38 escolas. Total geral de alunos

²⁴ Esclarecemos que trabalharemos com esta nomenclatura Departamento de Educação e Cultura, utilizada nos documentos no período de 1969 para se referir à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), que recebeu essa nova nomenclatura a partir de 1985.

matriculados 1919. Escolas que funcionaram em dois turnos 7 (sete). Número de alunos que completaram o curso primário 136”. (JORNAL MUNICÍPIO DE ITUIUTABA, 31/1/1968 p. 5)

Em 1968, o Departamento de Educação e Cultura promoveu o curso “Especialização das professoras rurais no Colégio Santa Teresa”. O estudo tinha como objetivo orientar as professoras no sentido de padronizar o ensino no município, pois as salas de aulas da zona rural eram realizadas simultaneamente: matérias para primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do curso primário, dada a impossibilidade de divisão de classes ou o estabelecimento de horários diversos para as turmas diferentes. Foram ministradas às professoras no curso matérias diversas, sendo Ensino Religioso (maneiras de se ensinar catequese), a cargo dos vigários das paróquias de São José e Nossa Senhora da Abadia, respectivamente, padre Oswaldo Tagliari e padre José Izidoro, e ainda do padre Paulo Fortunato, diretor do Colégio São José; Didática, a cargo da professora Terezinha Samora; Educação Moral e Cívica, a cargo do professor Manoel Agostinho e, ainda, Aula Artística, ministrada pela professora Marilene Machado, do Conservatório Estadual de Música (JORNAL MUNICÍPIO DE ITUIUTABA, 14/2/1968, p.1).

Em 1968, o Departamento de Educação e Cultura recebe reivindicações de moradores da fazenda de Pilões do município de Ituiutaba, que retrata a falta de escola naquele local, sendo que é elevado o número de crianças daquela localidade que não estão recebendo instrução. A rede municipal contava, no ano de 1969, com 8.120 alunos, segundo o ofício 140/69 do Departamento de Educação e Cultura. Portanto, no ano de 1973, percebemos através de análise do ofício 17/73 que o número de alunos matriculados de 1ª a 4ª série é de 12.236 alunos. Foi necessário fazer esse breve histórico da situação das escolas do município para compreendermos melhor a situação educacional da criança durante os referidos anos.

Em 1981, o MEC lançou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar para estimular municípios e estados a expandir e aperfeiçoar suas ações. Em seu desenvolvimento, o programa refletia as oscilações do campo teórico, às vezes enfatizando o caráter de educação compensatória, às vezes assumindo o caráter preparatório para o ensino fundamental e a pré-escola com características e finalidades educativas próprias. Expressava também as orientações políticas daquele período, subdividindo-se em um segmento mais formalizado e de cunho mais pedagógico, desenvolvido pelas Secretarias Estaduais de Educação, e outro segmento de cunho mais assistencial, informal, conduzido pelo Mobral.

Em 1984, o Departamento de Educação e Cultura de Ituiutaba assinou convênio para atendimento pré-escolar com o Mobral; o relatório sobre a gestão administrativa desse período nos apresenta que o projeto funcionava em nove salas com atendimento prioritário a

crianças de 4 a 7 anos de idade. As salas funcionavam nas seguintes escolas municipais que atendiam crianças de 4 a 14 anos de idade nesse momento: Escola Municipal Aída Andrade Chaves, Escola Municipal Francisco de Lorena, Escola Municipal Manoel Alves Vilela, Escola Municipal Tancredo de Paula Almeida, Centro Comunitário Hugo de Oliveira Carvalho, Centro Integrado de Assistência ao Menor (CIAME), Centro Social Leão XII, Centro Social Urbano (CSU), Creche Josefina de Magalhães, Creche Maria de Nazaré. Cada sala contava, em média, com o número de 13 a 32 crianças. Os registros apresentam, portanto, que diferentes escolas da rede municipal e centros conveniados atendiam crianças, demonstrando que houve um crescimento significativo do número de crianças atendidas, que chegou próximo a 80% da matrícula em classes pré-escolares. Tendo permanecido este convênio até 1988, essa instituição foi substituída pela Fundação Educar.

No ano de 1985, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ituiutaba (SMEC) adotou outro projeto, denominado “Educação para todos”. Desenvolvido com programas municipais e intermunicipais de ensino de 1º grau, tinha como objetivo recuperar as construções de rede física das escolas municipais, proporcionando maiores e melhores condições de atendimento físico e pedagógico à população escolar da área periférica e rural do município de Ituiutaba, por meio da construção de centros integrados na periferia da cidade para atender alunos na faixa etária de 7 a 14 anos, que receberam assistência escolar, alimentação, assistência médico-odontológica, recreação e iniciação profissional.

Detectamos, pelos documentos, que no final de 1985 a Secretaria Municipal de Educação passou a ceder professores dos quadros das escolas públicas municipais para regência de turmas de pré-escola que funcionavam em creches comunitárias, filantrópicas ou religiosas ou noutros locais indicados pelas comunidades, pois até aquele momento a prefeitura não tinha nenhuma creche municipal, mas organizava alguns encontros e seminários para discutir a questão da educação infantil no município. Desse modo, ressaltamos a discussão feita por Silva em sua pesquisa *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária 1999*, que apresenta que o processo de constituição da identidade deste profissional passou por várias modificações ao longo da história: desde a influência do modelo assistencialista, sustentado pelo trabalho voluntário e a não-exigência de formação para o profissional, até o reconhecimento de que o atendimento em creches constitui-se em ação educativa e que as funções desempenhadas pelas profissionais que atuam com crianças deveriam ser denominadas de modo a expressar esse caráter educativo. Nessa perspectiva, Silva (1999) demonstra que, no final da década de 1970, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte contava com apenas duas escolas

infantis, situadas na região nordeste. No período compreendido entre 1982 e 1991 foram criadas oito escolas em todas as regiões, à exceção apenas das regiões leste e norte da cidade.

Nesse sentido, achamos interessante entrecruzar os dados de criação das escolas de Belo Horizonte com a criação dos centros de atendimento e entidades que mantinham as crianças em Ituiutaba. Como demonstra o quadro a seguir, até o final da década de 1980, a rede municipal de ensino contava com as seguintes entidades²⁵ que mantinham as crianças.

QUADRO 6

Criação de entidades que atendiam crianças conveniadas com a rede municipal de Ituiutaba (1963–85)

NOME	ANO
Centro Social Leão XIII ²⁶	10/10/1963
Creche Josefina de Magalhães ²⁷	6/2/1967
Lar da Criança ²⁸	22/12/1968
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE ²⁹	13/9/1971 ³⁰ 8/11/1979
Centro Social Urbano ³¹	16/9/1979
Creche Maria de Nazaré I ³²	20/2/1980
Creche Lar Espírita Pouso do Amanhecer ³³	18/9/1981
Centro Social Hugo de Oliveira Carvalho	30/9/1984
Creche Maria de Nazaré II ³⁴	25/5/1985

Fonte: ITUIUTABA, 2007.

²⁵ As entidades às quais nos referimos eram subsidiadas com recursos financeiros de órgãos federais, estaduais e municipais, associações, voluntários da comunidade para o atendimento da criança.

²⁶ De acordo com o regimento, o Centro Social Leão XIII foi fundado pelas irmãs do Colégio Santa Teresa. Com ajuda dos padres do Colégio São José, realizaram trabalho neste centro desde sua fundação como projeto de missão apostólica e se preocuparam com o desenvolvimento com dignidade da criança e do jovem.

²⁷ De acordo com o regimento, a Creche Espírita Josefina de Magalhães foi fundada, em Ituiutaba, pelo professor Paulo Santos (*in memoriam*), então diretor do Educandário Ituiutabano. O terreno foi doado por Fernando Krugger e Miguel Jacob, então presidente do Centro Espírita São João Batista.

²⁸ De acordo com o regimento escolar, em 26 de outubro de 1953 é fundada a Sociedade Senhoras de Amparo à Infância. Esse grupo de senhoras sentiu necessidade de construir uma casa onde pudessem abrigar as crianças órfãs. Portanto, em 1968 é inaugurado o Lar da Criança, que abrigou crianças por três décadas. Porém, em 1991, a Sociedade Senhoras do Amparo à Infância foi extinta, ficando como sucessor o Lar Espírita Maria José Fratari.

²⁹ Escola de Educação Especial Particular APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ituiutaba, entidade mantenedora Bem-me-quer de 1ª a 4ª série.

³⁰ Foi criada em 13/9/1971 e autorizada a funcionar através da resolução 386, de 8/11/1979.

³¹ O Centro Social Urbano, situado na avenida 39, bairro Setor Sul – Ituiutaba (MG), foi construído pelo governo estadual no terreno pertencente ao município de Ituiutaba. O prédio foi inaugurado para atender a comunidade local e crianças de 4 a 5 anos de idade.

³² De acordo com o regimento, a Creche Maria de Nazaré da Sociedade São Vicente de Paula. Padre Geraldo Eloy reuniu um grupo de católicos, entres alguns vicentinos, para criar em Ituiutaba uma instituição para proteger e cuidar das crianças enquanto suas mães trabalham; o desafio foi aceito. A sociedade São Vicente de Paula doa o terreno, no bairro Pedreira, e uma comissão pró-construção ali mesmo é formada. A presidente da comissão é Maria Luiza Barros de Paula. A partir de então, a creche recebe um nome, um hino e uma protetora: “Maria de Nazaré”.

³³ Atendimento a crianças a partir do 4º mês de vida até 6 anos de idade, compreendendo guarda, higiene, alimentação, estimulação psicopedagógica e desenvolvimento físico, sensorio-motor, intelectual e afetivo.

³⁴ De acordo com o Regimento, as Senhoras Aldeiz Ribeiro e Souza (presidente) e Maria Helena Catanant foram a Belo Horizonte a serviço da Creche Maria de Nazaré I e voltam imbuídas de um ideal de construir a unidade II da Creche Maria de Nazaré. O projeto foi lançado. A carência maior era no sudeste da cidade, ou seja, no bairro do Rosário. Um novo trabalho surge. “As madrinhas” são a denominação das senhoras que participam de todas as ações da creche.

A criação das primeiras creches comunitárias na cidade de Ituiutaba ocorreu em um período em que os movimentos sociais urbanos se organizavam em torno de lutas reivindicatórias perante o poder público, em busca de melhor infra-estrutura para os locais de moradia e acesso aos serviços e equipamentos coletivos como escolas, postos de saúde, transporte, dentre outros.

As creches privadas sem fins lucrativos podem ser de natureza comunitária, confessional ou filantrópica, sendo caracterizadas, respectivamente, pela presença de representantes da comunidade em sua administração, por atenderem a uma orientação religiosa ou por ensejarem uma ação de cunho caritativo. Esta caracterização, entretanto, não é estanque, sendo que uma mesma instituição pode assumir mais de uma dessas características. Estas instituições podem ser mantidas com recursos provenientes de organizações não governamentais desde que “comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação” (BRASIL, 1988).

Segundo decreto 1.043, de 9/3/72, divulgado no jornal *Cidade de Ituiutaba*, que regulamenta a implantação e o funcionamento de centros comunitários, traz a seguinte manchete: “A lei n. 1.413, de 28 de abril de 1971. Seção IV, do Setor da Educação”:

Art. 7º – Sob os auspícios do Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal serão mantidos cursos de preparação pré-primária e formação profissional nos centros comunitários.

§ 1º O curso pré-primário destina-se a crianças da faixa etária de 5 (cinco) a 6 (seis) anos, devendo o Departamento de Bem-estar Social determinar o levantamento da população infantil do bairro em condições de freqüentá-lo. [...] § 18 Será implantada nos centros comunitários uma escola primária, que será dirigida pelo Departamento de Educação e Cultura, cujo currículo e estrutura geral corresponder-se-ão aos das escolas primárias municipais. (JORNAL CIDADE DE ITUIUTABA, 23/11/1972, p.2).

Constatamos, portanto, no período de 1970, no início e no final dos anos de 1980, a ampliação de um amplo movimento social de mães trabalhadoras em Ituiutaba na busca de um espaço não só de guarda, mas também educativo para seus filhos, justificado pela ausência de uma rede pública de atendimento à criança pequena na cidade. Começaram, então, a serem criadas as creches comunitárias e algumas escolas infantis da rede particular, pois o município contava com poucas escolas da rede privada que atendiam crianças, sendo estas ampliadas a partir de 1977.

Nesse mesmo sentido é relevante referir-se à história da constituição da rede de creches no município de Belo Horizonte, enfatizado por Veiga, que realizou uma pesquisa

intitulada *O Movimento de Luta Pró-creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte 2001*, que constata posições divergentes entre grupos ligados à igreja e grupos feministas. Em seu estudo, a construção da luta por creches também sofreu influências diversas, estando sujeita a interesses dos vários grupos envolvidos com a questão, como os movimentos feministas, o movimento pela anistia e, posteriormente, as instituições que prestaram assessoria ao Movimento de Luta Pró-creches (MLPC) e ao poder público no início da organização da luta por creches. Na construção da política de educação infantil em Belo Horizonte e em Ituiutaba, conciliar interesses e ideologias diversas em torno de uma proposta não é algo tão simples e, muitas vezes, gera conflitos e embates que exigem negociações, como ocorreu em Belo Horizonte com duas instituições de assessoria a movimentos: a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engkert (AMEPPE) e a Associação de Apoio a Creches Comunitárias Casa da Vovó (AACC), mais voltada para reivindicar e direcionar questões políticas, administrativas e financeiras do Movimento de Luta Pró-creches, enquanto a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Engkert dirigia sua atuação a questões pedagógicas para a formação dos profissionais das creches. Já em Ituiutaba os interesses antagônicos nem sempre foram conciliados, pois comportavam diferentes ideologias e objetivos por diferentes segmentos; pois o atendimento a criança, gerado muitas vezes em torno de um discurso influenciado por diferentes atores, igrejas, instituições, movimento de mães e pela própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura, influenciando a formulação e o encaminhamento das reivindicações ao poder público. Mas ficamos com algumas indagações de como o poder público respondia a essas reivindicações: até que ponto elas foram consideradas pelo poder público ao formular suas ações e propostas políticas dirigidas à criança pequena em creches e em centros comunitários? Por insuficiência de dados locais, não conseguimos interpretar tal situação.

Nessa direção, nos apoiamos na contribuição dos estudos da pesquisa de Filgueiras — *Práticas educativas no movimento popular 1986* —, que afirma que as instituições públicas municipais, também, contribuíram de alguma forma para incitar à criação de creches comunitárias ao concederem subvenções para tais entidades. O contato com os órgãos públicos em Belo Horizonte só veio a estabelecer convênio com as creches comunitárias a partir de 1983; a montagem e a manutenção das mesmas eram asseguradas por meio de promoções como festas, rifas, bingos, barraquinhas, além do trabalho voluntário das educadoras.

No que se refere às entidades que apóiam as crianças no município de Ituiutaba, as mesmas, para se manterem, além de recursos advindos dos poderes públicos federal, estadual

e municipal, se apoiavam em recursos similares aos das entidades de Belo Horizonte: realizavam festas para se manterem e contavam com as chamadas “madrinhas” para dirigirem e apoiarem as entidades. Desse modo, consideramos significativo apresentar o número de alunos matriculados na rede pública municipal, pois poderemos entender melhor como era a situação da criança no contexto local segundo dados dos quadros 7, 8 e 9.

QUADRO 7
População escolarizável atendida pela rede municipal de ensino

ANO	POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS EXISTENTE NO MUNICÍPIO			POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS MATRICULADA NAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO		
	Zona urbana	Zona rural	Total	Zona urbana	Zona rural	Total
1981	19.711	—	19.711	2.390	—	2.390
1982	16.100	4.055	20.155	1.571	911	2.482
1983	16.845	4.122	20.967	1.556	976	2.532
1984	16.243	5.114	21.357	1.472	968	2.440
1985	17.211	6.521	23.732	1.579	1.002	2.581

Fonte: ITUIUTABA, 1985.³⁵

O Quadro 7 permite que analisemos os dados apresentados e esclareçamos alguns pontos referentes à situação educacional do município. Podemos verificar que, em 1981 (QUADRO 3 — referente à criação das escolas estaduais em Ituiutaba), havia 16 escolas estaduais, cabendo o restante dos alunos; se 2.390 estavam na rede municipal e 5 mil fora da escola, a grande quantidade de escolas estaduais e particulares absorvia os 12.321 alunos restantes. Somente no Grupo Escolar João Pinheiro, em 1981, estavam matriculados 1.199 alunos, de pré a 4º série. Não há dados referentes à zona rural desse período na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, o que dificulta uma análise mais detalhada. Podemos perceber que de 1982 a 1985, a situação se repete como no ano de 1981, porém detectamos que a população de crianças em idade escolar aumenta em 1986, 1987 e 1988 em mais de 100% conforme o Quadro 7, verificado nos anos posteriores. Portanto, se fizemos uma verificação em relação às escolas de Ituiutaba no período, podemos perceber que estas não comportariam a quantidade de alunos mesmo com a abertura de algumas escolas particulares na década de 1980. Constatamos, assim, que os números referentes aos anos 1986, 1987 e 1988 existem, porém não balizam uma análise científica em razão de estarem superestimados. Essa inconsistência pode ser observada quando se identifica um total de 45.614 matriculados nas escolas da rede municipal, ocasião em que Ituiutaba tinha em torno

³⁵ Análise de documentos encontrados no período de 1980; a nomenclatura era de 32ª Delegacia Regional de Ensino, hoje denominada Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba (MG).

de 75.819 mil habitantes. O número de crianças, principalmente em 1988, está inconsistente, apesar de os dados serem oficiais. Esse fato nós impossibilita de realizarmos uma análise mais detalhada desse período.

Os quadros 8 e 9 contêm o número de alunos matriculados no município de 1ª a 4ª série, o que demonstra que não houve um acréscimo de matrículas relativas ao aumento da população de crianças matriculadas de 1981 a 1988, comprovando que parte dos alunos estava no estado, nos centros conveniados já apresentados, na rede particular e fora da escola.

De acordo com o documento da Secretaria Municipal de Educação — “Informações gerais sobre o município” (p. 9) — e o Censo do IBGE de 1980, o município contava com 5 mil crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos fora da escola. Diante de tal registro, achamos conveniente entrecruzar essa informação com a pesquisa de Borges (2001) para que possamos relacionar esse contexto com a situação da criança nos centros de apoio e em creches do município e, através dessa análise, entender melhor como era a situação da criança no interior do Grupo Escolar João Pinheiro, objeto de estudo desta dissertação.

QUADRO 8
Matrícula total inicial na rede municipal de ensino — 1º grau, zona urbana

ANO	MATRÍCULA INICIAL POR SÉRIE			
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
1981	796	374	319	262
1982	774	445	312	314
1983	797	485	391	268
1984	852	461	360	293
1985	453	227	203	153
1986	346	277	253	223
1987	343	276	268	252
1988	397	291	249	320

Fonte: ITUIUTABA, 1985.

QUADRO 9
Matrícula total inicial na rede municipal de ensino — 1º grau, zona rural

ANO	MATRÍCULA TOTAL POR SÉRIE			
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
1982	369	211	138	156
1983	358	238	199	132
1984	410	229	164	148
1985	388	257	165	123
1986	341	234	202	111
1987	265	208	175	101
1988	304	215	169	139

Fonte: ITUIUTABA, 1985.

Porém, essa mesma criança que freqüentava tais instituições, também, muitas vezes não tinha preservado seu direito de infância em situações diferenciadas no interior da escola e dos centros comunitários que atendiam esses pequenos. Nessa perspectiva, se faz interessante a interpretação da pesquisa de Borges, *Retratos do brincar nas décadas de 50 a 70, na região do Pontal do Triângulo Mineiro, 2001*. O atendimento que se destina à escola, à saúde, à alimentação e ao lazer é paliativo e insuficiente; os desníveis sociais são trágicos: resultantes do modelo econômico capitalista em franca expansão, roubam da criança o direito de infância; ela perde a possibilidade do lúdico espontâneo, da criação, da experimentação, ganhando em troca espaços alternativos como parques, escolas e praças, em substituição a tudo que lhe foi tomado pelo “progresso desenvolvimentista”. Como se não bastasse, sobra ainda o problema da criança marginalizada pela sua condição social: o carente, o “menor abandonado”, o menino de rua — a esses é negada a própria existência. Esses aspectos são recorrentes nos trabalhos desenvolvidos com menores abandonados de Ituiutaba; por exemplo, o Centro Social Leão XIII, entidade mantenedora do Centro Integrado de Atendimento ao Menor (CIAME), através do convênio entre FUNABEM e Prefeitura Municipal de Ituiutaba, atendia crianças menores na faixa etária de 5 a 18 anos. Segundo o ofício 16/1986 da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1986, foram atendidas aproximadamente 600 crianças nos bairros Natal e Novo Horizonte e se desenvolveram nesse período atividades recreativas, educacionais e profissionalizantes.

Interessante também foram as considerações de Cavalcanti em sua pesquisa *Da notícia ao fato: informações, discursos e mentalidades sobre a infância pobre no Brasil — 2001*, que nos apresenta fatos referentes à situação do menor nos anos de 1980. Os “menores” começaram a se organizar na sociedade civil brasileira, o que se tornou fato inédito em nossa história. O agravamento do contexto econômico de crise, as péssimas condições de tratamento nas unidades da FEBEM, o aumento do número de crianças e adolescentes vivendo nas ruas das grandes cidades e a decadência do sistema educacional oficial do país são fatores que levaram ao surgimento do movimento, que veio a ter dimensão nacional. A essa situação o Estado brasileiro respondeu promulgando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, e efetivando os conselhos tutelares municipais a partir de 1991.

Prosseguindo, esse autor nos apresenta que foi, portanto, na década de 1980, que começaram a aparecer projetos alternativos de atendimento à infância de rua. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua foi criado em 1985, a partir de uma rede organizacional composta por pessoas e instituições engajadas em programas alternativos de atendimento a meninos e meninas de rua. Ele é considerado o primeiro interlocutor de âmbito

nacional sobre a problemática. Em 1986, o Movimento realizou o I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), do qual resultou o projeto “Meninos e meninas de rua em contexto de violência: sua proteção e defesa”, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Os projetos alternativos tinham como objetivo básico estudar o fenômeno meninos e meninas de rua e propor políticas básicas para o mesmo. Durante a Assembléia Constituinte, o movimento atuou intensamente, sempre denunciando os maus-tratos aos quais estavam sendo submetidos as crianças e os adolescentes de rua do país.

Nesse sentido, referente a aspectos sociais da criança carente dentro das entidades conveniadas, a pesquisa de Veiga (2001) demonstra apropriada tal discussão, pois apresenta, em trechos de seu trabalho, como que, após a promulgação da Constituição de 1988, o argumento voltou-se para a creche enquanto direito da criança e da família da trabalhadora. Pois se inaugura uma nova forma de desenvolver a argumentação em torno da reivindicação, reclamada como um direito, e não mais como um favor. Nesse sentido, também podemos visualizar momentos dessa discussão no trabalho de Silva (2000), quando apresenta as políticas públicas do município de Belo Horizonte.

A nosso ver, faz-se necessário entrecruzar essas informações com a Constituição de 1988, cujo art. 227 define de forma mais abrangente os direitos da infância.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, [...] à dignidade, o respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ainda buscando demonstrar a situação da criança em Ituiutaba e, mais especificamente, a criança do Grupo Escolar João Pinheiro, recorreremos à análise da pesquisadora Borges (2001). No momento em que mesma apresenta a criança em sua pesquisa, demonstra que brinquedo e criança não se separam, vendo um se pensa no outro, caminham juntos desde o momento em que se tem consciência da criança como um ser brincante. Foi, portanto, nesse contexto que as crianças do Grupo Escolar João Pinheiro, em alguns momentos, se viam no interior da escola, como nos é apresentado pela aluna daquele grupo:

O recreio, como em toda escola, era a parte mais esperada pelos alunos, era a parte boa, momento de muita farra e brincadeira. A escola era grande, tinha uma quantidade grande de aluno, então um recreio era divertido. Os meninos podiam jogar futebol na quadra, espaço este destinado aos meninos; as meninas brincavam nos

corredores, de boneca, de pique, de bandeirinha, de peteca, de carrinho — tínhamos toda a liberdade para brincarmos de tudo que desejássemos. O aluno aproveitava bastante o recreio, pois quando entrava para sala, tinha que estudar para valer, sem nenhuma brincadeira. Muitos alunos deixavam de lanchar para brincar. Apesar de não ter nenhuma atividade dirigida, era bastante movimentado, bola, brinquedo, pique, era maravilhoso aquele momento. (VALENTINI, 2007, s. p.).

Neste contexto da educação infantil do Grupo Escolar João Pinheiro, percebemos que eram poucos os momentos destinados às brincadeiras livres; somente a hora do recreio e muito esporadicamente por alguns professores. A preocupação recaía mesmo sobre a alfabetização, nas salas de pré a quarta série. Portanto a necessidade de se considerar o tempo de criança neste contexto da educação durante o momento vivido intensamente por elas. Não havia necessidade da intervenção do mais velho, estava tudo ali, ao alcance dos olhos e da imaginação.

Nessa perspectiva, a escola também deveria seguir determinações da Secretaria de Estado da Educação, conforme a legislação se preocupava com a questão lúdica para o desenvolvimento das crianças. Segundo uma nota no jornal, a diretoria de assistência ao educando da Superintendência Educacional orienta as escolas em relação ao planejamento curricular na educação pré-escolar. A resolução 2.758/78

[...] Lembra aos Diretores, Supervisores e Professores de turmas pré-escolares da rede estadual, municipal, e particulares, que o planejamento curricular de educação pré-escolar deve contar as atividades que visem especificamente ao desenvolvimento da afetividade, motricidade, linguagem, iniciação à matemática e capacidade criativa das crianças, dando ênfase aos aspectos de socialização, saúde e alimentação. Salienta ainda que a alfabetização não é objetivo da educação pré-escolar, não devendo, portanto, ser incluída no planejamento curricular. Conforme o art. 65 da mesma Resolução foram especificadas, com base em estudos científicos e que somente deste modo é possível planejar atividades próprias às idades correspondentes, garantindo às crianças pré-escolares um desenvolvimento global e harmônico. (CIDADE DE ITUIUTABA, 1981, p. 1).

Diante de tal anúncio, percebemos que as escolas recebiam esclarecimentos da instância estadual e municipal e que a resolução 2.758/78, em seu art. 36, orienta que, no ensino de 1º grau, dar-se-ão atividades e estudos planejados de modo a promover integração entre escola e comunidade, proporcionando ao aluno experiências predominantemente cooperativas que promovam o seu desenvolvimento individual e social.

Daí a busca em defesa dos direitos da criança na contemporaneidade e de uma prática pedagógica que caminhe na direção da participação da criança como sujeito de seu processo educativo, que consiste na construção de uma educação para a infância a partir da relação entre os sujeitos desse processo que tomem como base as especificidades das crianças, seus direitos, ainda que se tenha consciência do caráter disciplinador e de enquadramento do direito na forma da lei, não o controle ou o disciplinamento delas, e que consiga promover a autonomia dessas práticas pedagógicas no processo educativo da escola de ensino fundamental. Nesse sentido, o Grupo Escolar João Pinheiro assumiu papel relevante para essa discussão. Suas diretrizes e seus procedimentos pedagógicos serão analisados com maior centralidade no próximo capítulo no contexto panorâmico histórico-educacional do Grupo Escolar João Pinheiro.

Capítulo 3

PANORAMA HISTÓRICO-EDUCACIONAL DO GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO

Neste capítulo, analisaremos, de maneira mais pormenorizada, o Grupo Escolar João Pinheiro, desde sua constituição até o ano de 1988. Ganha centralidade em nossas análises o período militar, em razão de que nesse momento é implantada a educação infantil no município. Para desenvolvermos nosso estudo, recorreremos a dez depoimentos,³⁶ conforme sinalizamos na introdução. Procuraremos apreender o sentido atribuído à educação infantil durante o período militar, entendendo que ele, de certa forma, só se esgotou mediante a promulgação da Constituição em 1988, quando se redefine o novo marco legal constitucional brasileiro.

³⁶ CARDOSO, Adelina Martins de Andrade: nasceu no dia 13/12/1909, na cidade de Ituiutaba (MG); estudou no Colégio Nossa Senhora Dicion Campanha (MG), nesse mesmo colégio recebeu o título de Normalista 2º Grau; foi professora efetiva do Grupo Escolar João Pinheiro durante 15, nos demais atuou como auxiliar de diretora. CARVALHO, América C.: nasceu no dia 21/1/1920, na cidade de Ituiutaba; foi professora efetiva do Grupo Escolar Mascarenhas e do Grupo Escolar João Pinheiro, atualmente está aposentada. CRISTALDO, Lana M.: nasceu no dia 21/10/1958, na cidade de Ituiutaba; graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (MG), fez pedagogia Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Supervisão e Pós-graduação pela Universidade de Franca (UNIFRAN), atualmente atua como professora de Educação Física na Escola Municipal Machado de Assis, Escola Estadual Professor Álvaro Brandão de Andrade, Colégio Nacional e é professora regente Fase IV – Ciclo Complementar na Escola Estadual Clovis Salgado. DIAS, Marli M.: nasceu dia 1º/3/1961, na cidade de Ituiutaba; graduada em pedagogia, é professora do ensino fundamental na Escola Estadual João Pinheiro. LATERZA, Neiva M. L. O.: nasceu no dia 10/4/1932, na cidade de Ituiutaba (MG); estudou no colégio particular São José, depois foi estudar em outro colégio, o Santa Martelina, em São Paulo, onde fez o curso Normal; atuou durante uma época como professora no Grupo Escolar João Pinheiro e teve seu ingresso através do concurso realizado naquele período; é concursada, obtendo o oitavo lugar na classificação pelo estado de Minas Gerais; anos depois, atuou como diretora nesta instituição, durante 17 anos; é professora aposentada, mas continua a exercer a docência como professora de catequese e ministra da Eucaristia e presidente do Apostolado na Igreja Nossa Senhora D'Abadia em Ituiutaba. Mariza M. R.: nasceu no dia 30/11/1939, na cidade de Araguari (MG); graduada em Pedagogia, exerceu a docência, primeiro na Escola Estadual Clovis salgado, depois no Grupo Escolar João Pinheiro; concursada, obteve boa classificação no concurso do Estado de Minas Gerais; atualmente encontra-se aposentada. PAIVA, Hélio B.: nasceu no dia 7/10/1916, na cidade São Sebastião do Paraíso (MG); estudou no Ginásio Marista Coração de Jesus, Varginha (MG), finalizado em 1935; graduado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1942, é advogado e memorialista da cidade de Ituiutaba, onde exerce a profissão por 44 anos sem interrupção. PARANAYBA, Maria H.: nasceu no dia 15/2/1945, na cidade de Ituiutaba; é professora, tendo somente o curso Normal; concursada pelo Estado de Minas Gerais desde 1962, iniciou e terminou suas atividades no Grupo Escolar João Pinheiro; hoje é aposentada. VALENTINI, Salma S. A.: nasceu no dia 11/12/1963, na cidade de Ituiutaba; graduada em Pedagogia, Técnica Instrumental de Piano e Artes Plásticas, atuou como professora de Piano e Musicalização no Conservatório Estadual de Música Dr. José Zoocoli de Andrade de Ituiutaba, durante 12 anos. VASCONCELOS, Terezinha G.: nasceu no dia 8/8/1926, na cidade de Ituiutaba; estudou no Colégio Aurora Pratense, no Prata (MG); se fez normalista pelo Curso de Aplicação do 2º Grau no Colégio Nossa Senhora das Dores, em Uberaba (MG); iniciou sua carreira como professora em 1946, atuou como professora no Colégio São José; concursada pelo Estado de Minas Gerais, trabalhou primeiramente como professora na Escola Estadual Bías Fortes, anos depois foi transferida para o Grupo Escolar João Pinheiro, neste atuou como professora até aposentar.

Contudo, o período de 1964 a 1974 caracterizou-se não somente como uma época de consolidação e apogeu do autoritarismo, mas também de realização de reformas institucionais, inclusive no que se refere ao campo da educação. Segundo Germano (2000), por política educacional entendemos o conjunto de medidas tomadas ou formuladas pelo Estado e tudo que se refere ou diz respeito ao aparelho de ensino escolar ou não, conseqüentemente à escolarização — mediante aspectos constantes na democracia e na liberdade, quando estas eram duramente golpeadas pelo Estado militar, que necessitava de bases e legitimação da adesão de parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares para proclamação em favor da erradicação da pobreza social; quando, de fato, as suas políticas desejavam era manter ou elevar os índices de pobreza relativa, mesmo no contexto de crescimento da economia em momentos diferenciados.

Diante da intensificação de exploração dos interesses do capital prevalecem sobre o trabalho o discurso em favor da erradicação do analfabetismo, a valorização e a expansão da educação escolar com as reformas ousadas propostas com essa finalidade, quando se mantinham a repressão política, a diminuição de recurso da União, além dos poucos recursos públicos destinados à educação.

Diante dessa situação — a política educacional —, o Estado cumpriu a sua função em relação ao capital, mas até que ponto o regime cumpriu as funções atribuídas ao Estado capitalista em relação à escolarização e qualificação para o trabalho, tentando compreender, do ponto de vista político e ideológico, o conjunto de aparelhos e hegemonia constituído pelas escolas e universidades? Nesse sentido, podemos observar, pelos acontecimentos dos fatos, que, portanto, se tinha um discurso de valorização da educação escolar, mas as dificuldades de ordem material encontradas pelo Estado e a escassez de recursos à educação pública são empregadas a setores vinculados à acumulação de capital, que direcionam para privatização do ensino, sendo demonstrado por um interesse do Estado pela educação apesar de limites de ordem estrutural e material. Pois se tem um controle político e ideológico, através do interesse apresentado pelo Estado, através da repressão a professores e alunos que eram considerados indesejáveis ao sistema. A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964: repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo de idéias subversivas. Cunha e Góes (2002) apresentam que a mera acusação de uma pessoa a um programa educativo ou a um livro tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão ou apreensão.

Portanto, foi através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, que se pretendia obter a adesão de seguimentos sociais

cada vez mais extensos para o projeto de dominação. Tendo o Estado, na área da educação, uma atuação coerente com a ideologia de segurança nacional, revestindo-se de um anticomunismo exagerado.

Nesse sentido, a política educacional teve seu desenvolvimento em torno de eixos do controle social e ideológico da educação em todos os níveis, porém o Estado militar e ditatorial não conseguiu exercer o controle total e completo da educação. Conforme Germano:

A política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos: 1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle político, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. Em decorrência, o Estado Militar e ditatorial não consegue exercer o controle total e completo da educação. A perda de controle acontece, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas conseguem ampliar o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino de 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (2000, p. 105–6).

Diante de tais acontecimentos da política educacional que, conseqüentemente, resulta da correlação de forças socialmente existentes em determinado contexto da história do Brasil pós-64, foi um momento de dominação burguesa demonstrado pela ação política dos militares contida nas reformas educacionais no contexto brasileiro. Segundo Romanelli:

Se o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido desde o início da implantação do novo regime, isso não foi demonstrado, pelo menos, em toda sua plenitude, senão a começar de 1968. Como esse ano assinala também o início de mudanças mais profundas na vida da sociedade e da economia — já que foi a época em que a expansão foi retomada de forma mais acelerada — pode-se perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos nitidamente definidos em sua evolução, a partir de 1964. O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica. Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracterizaram essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo de crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe. (2001, p. 196).

Novos mecanismos foram desencadeados: a repressão se abateu sobre os intelectuais comprometidos com as reformas, e o Estado foi buscar meios de criar novos quadros, a aliança com agência USAID (United States Agency for International Development). Os acordos MEC–USAID cobriram todo espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. Nessa perspectiva, detectamos que os convênios realizados entre os órgãos se fizeram necessários para adequar o sistema ao modelo econômico brasileiro. Uma série de convênios foi realizada para que fossem resolvidos os problemas direcionados à educação.

Nessa perspectiva, esclarece Romanelli:

O segundo momento começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise, momento que se consubstanciou depois no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional. Mais do que isso, o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil. (2001, p. 196).

Nesse sentido, merecem destaque a primeira fase de expansão da demanda social da educação e suas bases sociais e econômicas, com expansão do ensino e a criação de alguns mecanismos para aumentar recursos dessa expansão, exemplos de instituição do salário educação. Contudo, o governo passa a exercer o papel de acumulador de capital para que se realize a expansão econômica, conseqüentemente essa fase vai caracterizar-se por um aumento do ensino que, embora grande, teve de ser controlado dentro de alguns limites para não comprometer a política adotada. Portanto, percebemos que foi diante dessa situação que, apesar de ter aumentado, ficou aquém da demanda. Essa defasagem teve seu ponto alto no acúmulo insustentável dos “excedentes”, pois, segundo Romanelli (2001), candidatos ao ensino superior, embora aprovados em exames vestibulares, não logravam classificação para vagas oferecidas naquele nível.

Esse período foi marcado, também, por medidas legais que, conseqüentemente, transformaram o ensino superior. Essas medidas, no entanto, não trouxeram soluções na prática para o problema dos excedentes. Nesse sentido, com o momento em que se configurou a crise, o governo se dispôs — como é ressaltado por Romanelli (2001) — a tomar medidas que visavam à sua solução a curto e longo prazo. Esse período de transição caracterizou-se

pela constituição de comissões para estudar os problemas relativos à crise e apresentar soluções. Conforme as observações de Skidmore:

Virtualmente todos concordavam com a necessidade de uma reforma universitária, inclusive uma reformulação do sistema de admissão. Mas também havia profundas divergências sobre o que exatamente deveria ser modificado. O governo Castelo Branco propusera reformas ambiciosas (para todos os níveis de ensino) a serem planejadas e executadas pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a USAID (daí o rótulo MEC-USAID). O programa foi imediatamente atacado pelos nacionalistas, especialmente os estudantes, que o denunciaram como “infiltração imperialista na educação brasileira”. (2004, p. 154).

Foi nesse contexto que foram assinados todos os convênios através dos quais o Ministério da Educação (MEC) entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela USAID. Segundo Romanelli (2001), os convênios — conhecidos pelo nome de “ACORDOS MEC-USAID” — tiveram efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de denominação reorientada desde 1964 e dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento.

Prossegue Skidmore:

Não era de satisfação o sentimento do governo Costa e Silva em relação a alguns projetos conjuntos MEC-USAID, especialmente na era do ensino superior, cuja vigência expiraria no final de julho de 1968. Em dezembro de 1967 o presidente nomeara o general Meira Mattos para presidir uma comissão encarregada de investigar o sistema universitário e fazer recomendações. Seu relatório, embora confidencial, recomendava, ao que se sabia, reformas institucionais juntamente com severas medidas para impedir o ressurgimento do estilo de política estudantil anterior a 1964. (2004, p. 154–55).

Nessa perspectiva, além do relatório Meira Mattos, que passaria a exercer influência educacional adotada, na época também surgiu outro documento elaborado pelo chamado grupo de trabalho da reforma universitária. Por outro lado, Skidmore observa também:

Mas as manifestações estudantis não pararam, e por causa delas em fins de junho tanto a Universidade federal quanto o sistema escolar do Rio de Janeiro foram fechados. Dias depois um grupo de pelo menos 100 mil manifestantes protestaram contra a violência policial, na maior manifestação política desde 1964. Para desarmar os espíritos, o governo autoriza a manifestação, que, no entanto, pareceu aos militares ter sido uma fraqueza. Apreendida a lição, o ministro da Justiça Gama e Silva, no início de julho, proibiu a realização de quaisquer novas marchas de protesto no Brasil. O Conselho de Segurança Nacional, fortemente influenciado pelos militares de

linha dura, apoiou a proibição, que Costa e Silva imediatamente reiterou. Em julho, havendo expirado o projeto de ensino superior do MEC-USAID, o presidente anunciou seus próprios preparativos para a reforma universitária que, em sua opinião, era muito necessária, apesar da recente politização do assunto. Para preparar o plano ele nomeou um grupo de trabalho de 12 membros, que deveria tomar como ponto de partida o relatório Meira Mattos. Os doze incluíam dois estudantes, que foram nomeados mas se recusaram a participar. (2004, p. 155).

Resultado dessas comissões de estudo foram as medidas práticas imediatamente tomadas, tais como as relativas ao aumento de matrículas do ensino superior, como nos apresenta Romanelli (2001), pelo decreto-lei 405, de 31 de dezembro de 1968, e 574, de 8 de maio de 1969, e a contenção do protesto estudantil (decreto-lei 477, de 11 de fevereiro de 1969). Diante desses estudos e dessas medidas, veio a se delinear a política educacional, que se implantou a partir de uma fase nova para o sistema. Essa política se concretizou na reforma geral do ensino, criada pelas leis 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e o funcionamento do ensino superior, seguidas de decretos que a regulamentaram, e pela lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º grau. Nesse sentido, a política educacional no âmbito do ensino superior foi formulada no apogeu do regime militar com a intenção de conter as mobilizações estudantis e os prováveis focos de resistência ao movimento de 1964 no interior das universidades.

Contudo, a reforma universitária de 1968, que era a fonte principal de tal política, tinha objetivos estabelecidos da política da ordem e da restauração, muitas vezes tendo o Estado, segundo Germano (2000), que se caracterizar pelo emprego desmedido de repressão política, igualmente da assimilação desfigurada de princípios avançados que haviam sido colocados por segmentos e experiências universitárias de caráter reformador. Nessa direção, vale a pena mencionar documentos anteriormente indicados pelos acordos MEC-USAID: o relatório Meira Mattos e o relatório do grupo de trabalho da reforma universitária.

Como é demonstrado por Romanelli (2001), a redefinição da política educacional brasileira incluía, desde suas origens, uma preocupação com a reformulação do modelo de educação primária e média. Contudo, a conjuntura que precede a elaboração da lei 5.692/71 é, pelos motivos já apresentados, desprovida de mobilização e demandas organizadas em favor da ampliação das oportunidades de escolarização e verbas para a educação ou qualquer outra reivindicação substancial nesse campo da vida social. Segundo, Germano:

A Lei 5.692/71 apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora como todo denominado ensino de 1º grau, junção do primeiro com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizando no nível médio ou 2º grau. O que motivou o Estado a levar adiante um projeto de reforma educacional, num momento em que as demandas organizadas e as mobilizações em favor da educação eram inexistentes? Em se tratando ainda de um Estado que concorreu decisivamente para acentuar a miséria social dos despossuídos, ao adotar políticas restritivas ao trabalho e favoráveis ao capital, pergunta-se: o que conduziu o Estado a se voltar, então, para as massas populares — em grande parte pura e simplesmente excluídas da escola — ao instituir o prolongamento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos? Nesse caso, parece evidente que a extensão da escolaridade difere dos objetivos que permeiam a mesma medida dos países de capitalismo avançado. (2000, p. 164–5).

Dessa forma, a ampliação dos anos de escolaridade visa, dentre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho supérflua, contribuindo dessa forma para regular o mercado de trabalho. Pretende, também, atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema escolar se expande os empregadores tendem a exigir a elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornem mais exigentes. Segundo Germano:

A política educacional tem igualmente a pretensão de suprir um quadro de *carência efetiva*. Tal carência se traduz, do ponto de vista das classes populares, na pura e simples exclusão da escola de grandes contingentes populacionais que são alijados, portanto, do acesso à cultura letrada. Isso tem inegáveis repercussões no que diz respeito à vida social, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. Por outro lado, no que concerne ao Estado, o quadro de carência era incompatível à idéia de “Brasil-potência”. Com efeito, de acordo com o próprio Ministro Passarinho (1985), em 1971, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões assustadoras: para cada mil crianças que entravam na 1ª série do primário, em 1961, por exemplo, menos da metade (446) chegavam à 2ª série e somente 56 logravam ingressar no ensino superior em 1972. A taxa de perdas era da ordem de 76% só no primário. Além do mais, no tocante à escolarização obrigatória de 4 anos, o Brasil se igualava à Mauritânia e somente o Laos apresentava uma taxa inferior, 3 anos. (2000, p. 167).

No âmbito do projeto hegemônico em foco, no entanto, a democratização do ensino não dizia respeito à gestão participativa e transparente da escola, à livre circulação de idéias, ao exercício da cidadania, embora este fosse um dos objetivos da lei 5.692/71, que assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos, como a eliminação dos exames de

admissão ao ginásio, que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de repetência e evasão.

3.1 Grupo Escolar João Pinheiro: suas singularidades históricas

Nesta parte, nos ocuparemos, especificamente, em historiar o Grupo Escolar João Pinheiro, buscando seu significado no contexto da educação histórico-educacional de Ituiutaba e procurando compreender sua historicidade. Para tanto, analisamos o seu fazer pedagógico, as práticas dos sujeitos que dele fazem parte, as relações que ocorrem em seu interior, os conteúdos como instrumento de formação das séries iniciais e da educação infantil na formação da criança, as condutas e os ensinamentos como instrumentos de formação de uma dada sociedade. Inserido em determinada classe social, o grupo escolar se fez presente no contexto das famílias influentes, tradicionais e de um poder aquisitivo alto, com poucos de classe social menos favorecida. O grupo escolar procurou transmitir à sociedade uma educação baseada em princípios tradicionais. Nesse sentido, recorreu-se a uma fonte documental significativa para análise, além de depoimentos de diretores, ex-alunos e ex-professores, o que permitiu fazer interpretação do ponto de vista desses atores que se adentraram em períodos anteriores à Escola Estadual João Pinheiro.

No ano de 1966, momento de expansão das escolas em Ituiutaba, ainda permanecia o ensino primário, contudo já em processo de mudança sob a direção do professor José Inácio e de sua equipe. O cenário educativo de Ituiutaba inseriu-se no movimento das reformas implementadas desde os primeiros anos do século, com o propósito de tentar solucionar o analfabetismo. Porém, naquele momento, os estados brasileiros não contavam com orçamento suficiente para oferecer escolarização à demanda. Contudo, foi nesse contexto e em decorrência de alguns princípios e diversas questões político-sociais que se configurou a universalização das primeiras letras, constituindo-se na questão prioritária de todo o sistema escolar brasileiro.

Contudo, fazer um pequeno histórico ao se retratar o currículo que perpassou essas transformações da escola primária, seguindo como referência os padrões “estabelecidos culturalmente” necessários para atender à finalidade social que a classe hegemônica da sociedade da época exigia, dando dessa forma a inclusão de novos conteúdos, como também a exigência de atividades extracurriculares; o que fez emergir a escola primária brasileira, com função eminentemente formativa. Tobias da Costa Junqueira exerceu episodicamente o cargo de agente executivo em 1905 e verificou que, dentre os assuntos a serem tratados em seu

mandato, o que deveria ser atacado com urgência seria o analfabetismo. Conforme nos apresenta Paiva:

Imenso de entristecer na época a porcentagem de se ruborizar dez anos depois, o recenseamento em 1915 assinalava a existência de 3.550 habitantes que sabiam ler e escrever e de 11.450 de analfabetos. Anotação essa de Roberto Capri — *Álbum do Triangulo Mineiro*. Animando saudáveis propósitos, Tobias na sua responsabilidade de Executivo, promoveu a constituição de uma associação para compra de um prédio dentro do perímetro urbano dessa Vila Platina de modo a dar-lhe proporções e condições indispensáveis a um internato para número de 40 a 50 alunos. “A comissão, encarregada da obra, compõe-se de Tobias da Costa Junqueira, Augusto Alves Vilela, Antônio Pedro Guimarães, Arlindo Teixeira elegeu-se tesoureiro e Fernando Vilela de Andrade, fiscal. O prédio, segundo os planos, albergaria professores e sua família. O contrato dessa associação platinense é translúcido dos seus objetivos, preto no branco. Traduz a preocupação dos promotores pelo progresso do Ensino com o internato misto. Construiu-se o prédio na Rua da Matriz em frente ao atual “Grupo Escolar João Pinheiro”, naquele tempo a Praça da Matriz se localizava até onde fica a escola. Precisamente onde ficava a casa do Senhor Ondilon Machado. A casa atualmente não existe mais. Em 20 de Junho de 1905 a obra estava à disposição da sociedade nos termos que também registra prevalecendo, deste mesmo ensejo os sócios presentes resolveram ainda que esta se inclua em voto de louvor a consórcio de cidadão, quer pelo zelo e solicitude que manteve no bom desempenho de sua comissão, quer pelo escrúpulo adotado relativamente à economia, quer finalmente pela prontidão, e regular acatamento que lhe foi afeto poupando assim o que de mais útil se pode considerar correspondendo cabalmente à confiança de todos que lhe outorgamos a Ata da inauguração. (PAIVA, 1986, p. 5).

Foi, portanto, neste contexto que se iniciou, no cenário tijucano, o Colégio Santo Antônio, sob a direção de Pedro Moscoso Salazar da Veiga, que atendia os dois sexos e, posteriormente, só meninos. A metodologia presente era já diferenciada, pois não fazia parte de sua disciplina, mais as palmatórias e os castigos físicos. Em um clima mais empático com os alunos, o currículo era voltado para uma formação dos princípios da moral cívica, humana e cultural. Escola com bancos coletivos, com tábua inclinada, na qual se apoiavam livros e cadernos. Lecionava cedo o primário, o restante à tarde. (PAIVA, 2001, p.3). Nesse colégio, o professor Benedito Chagas Leite, de excelente memória entre seus alunos até hoje, iniciou magistério para meninos e meninas de Vila Platina. Todos de uniforme no melhor padrão. O colégio logrou seus objetivos, e sua pedagogia alcançou rasgados elogios:

Na nossa pesquisa, deliciamos com o fato de muitos de seus alunos se recordarem ainda, com nitidez, de lições do curso, das regras e das exceções. Naquele tempo, estudava-se para saber e não para se fazer exame. Era um primário opulento de conhecimentos, que punha o rapaz apto em participar da rotina e atividades correntes. (PAIVA, 1986, p. 6).

Devemos observar que o doutor Fernando Alexandre — que entrou em entendimento com um antigo prefeito, Tobias da Costa Junqueira, que era, junto com outros, donos de um prédio que tinham construído para efeito mesmo de educação que se chamava Escola Santo Antônio — pediu por escrito ao Tobias, em carta endereçada ao Coronel Tobias, em 5 de junho de 1908. Quando agente executivo, Fernando Alexandre se empenhava junto a ele para instalação de um grupo escolar na Villa Platina, nesse prédio do Colégio Santo Antônio. Tobias estava de acordo, mas condicionava a cessão do imóvel à nomeação do professor Benedito Chagas Leite para diretor. Num dos tópicos da carta, Fernando enfatizava:

Contando com a boa vontade do amigo, sócio da maior parte, comecei o serviço com energia (reforma do prédio), pois era intento nosso ver instalado em Vila Platina o primeiro grupo escolar no Triângulo Mineiro. Em vista de sua carta, esmoreci, por isso que sendo os professores nomeados pelo governo, não lhe posso garantir a nomeação de Benedito em carta minuciosa. Todavia, posso garantir-lhe que o desejo de todos os sócios, sem exceção, é que ele seja nomeado um dos professores do grupo. (Apud PAIVA, 1986, 101.1, p. 6).

Contudo, a efetivação do diretor era indicação do Poder Executivo estadual; negociações foram realizadas, apresentando um traço, até agora indelével, de nossa cultura política: ostensivo apadrinhamento na ocupação de cargos. Vislumbra-se, portanto, na indicação do diretor, uma característica do domínio tradicional: a pessoalidade no preenchimento de cargos (RIBEIRO; SILVA, 2003, p. 33). Tobias pedia a procuração, sua e de Joaquim da Costa Junqueira, para regularizar a situação com o governo estadual:

Se tal fato acontecer, como espero, farei inscrever em ata da Câmara vossos nomes para que as gerações vindouras saibam conhecer os campeões do progresso intelectual desta nobre terra. Tobias e Joaquim outorgaram procuração a Dr. Fernando. O vice-presidente Julio Bueno Brandão criou assim o primeiro grupo Escolar no Triângulo Mineiro. (PAIVA, 1986, p. 6).

Sobre a história do Grupo Escolar de Villa Platina, houve um episódio importante em 1905: Fernando Alexandre, Tobias da Costa Junqueira e outros proprietários doaram a Minas a instalação do Grupo Escolar de Villa Platina, inaugurado nos primeiros anos do século e consolidado pela associação de um grupo de tijuquanos; cada um participou com uma quota relevante para instalação. A prefeitura fez as reformas indispensáveis e gastou cerca de 9.000\$000 (nove mil contos de réis), mais de um terço de seu orçamento. Nessa projeção, podemos destacar os senhores Domingos José Franco e Aureliano José Franco, conforme explicita o bilhete em que constam os termos de convocação para reunião da associação para deliberar a compra ou edificação da casa para o colégio (CENTENÁRIO DE ITUIUTABA, 2001, p. 48).

Villa Platina, 6 de Fev. de 1905

M^{rs} Dr. Domingos José Franco e
Auréliano José Franco

Caros M^{rs},

Tendo de reunir-se no
dia 2 do corrente a associação
para deliberar a compra ou edi-
ficações da Casa para Colégio, pe-
ço vos viram no referido dia para se
darem-se execução do que se tem a
fazer. Perjurando-me, vós, vós, vós,
subscrição com estima e con-
secução

D. V. de C. e A. de C.
Tobias Roberto Junqueira

FIGURA 3. Convite da Associação para deliberar compra ou edificação da casa para colégio — consolidação de fato do grupo escolar
Fonte: GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO, 1905.



FIGURA 4. Inauguração do primeiro prédio do Grupo Escolar de Villa Platina, em 1910
Fonte: RIBEIRO; SILVA, 2003, p. 153.

Nessa perspectiva, em 1908, o Grupo Escolar de Villa Platina é criado pela vontade política do agente executivo de Vila Platina Fernando Alexandre Vilela de Andrade e do presidente de Minas Gerais, Wenceslau Braz Pereira Gomes. É inaugurado oficialmente com a presença de autoridades estaduais e municipais: cônego Ângelo Tardio Bruno, os médicos José Petraglia e Pio Goulart, Joviano Castro, José Freitas, José Paulino, José Antonio Lisboa; com muito realce, fizeram-se notar o diretor Benedito Chagas Leite, as professoras Alzira Alves Villela, Minervina Cândida de Oliveira e Ana Silva (Sianinha), Antônio Severino, João Caetano, Banda de Música Lira Congressista (CHAVES, 1984, p. 392).

Contudo, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para organizar o ensino, mas apontando, principalmente, como uma nova forma de reinventar a escola, com o objetivo de tornar mais efetiva sua contribuição aos projetos da sociedade, reinventar a escola por meios de novas metodologias e conteúdos, formar, contratar, portanto adequar espaços e tempos apropriados para a instrução das crianças, visto que a postura do professor primário suscitava uma nova postura profissional.

Tendo a representação dos grupos escolares, a produção de escolas isoladas como sendo símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido, buscando moldar as práticas, os símbolos escolares — como afirmarão da forma escolar, que deveria começar pela produção de um lugar mais apropriado, lugar para a educação escolar, portanto a defesa desse lugar, o do grupo escolar como “instrumento” do progresso e de mudança como instrumento propulsor do progresso e da transformação. Como será visualizado por Faria Filho:

[...] Em alguns momentos, a escola não apenas recriou ou readaptou teorias e métodos de organização e controle adventícios, mas criou verdadeiramente novas racionalidades, sensibilidade, temporalidades, conhecimentos, dentre outros, que foram “impostos” ao conjunto do social. Os grupos escolares e seu processo de organização significavam, portanto, não apenas nova forma de organizar a educação, mas fundamentalmente, uma estratégia de atuação no campo do educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim, impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares. (2000, p. 37).

Diante de tal fato pode-se explicitar que a construção do Grupo Escolar Villa Platina era significativa para toda a comunidade local. Todo movimento no contexto da referida escola será trabalhado em suas especificidades, desde sua gênese até o recorte cronológico estabelecido antes.

Foi, portanto, a gestão do então prefeito do município, Fernando Alexandre Vilela de Andrade, que conseguiu trazer para Ituiutaba um grupo escolar. O presidente do Estado na ocasião — João Pinheiro — faleceu em 25 outubro de 1910; assumiu a presidência do Estado de Minas Júlio Bueno Brandão, que, com o secretário Estevão Leite de Magalhães Pinto, criou em Villa Platina, pelo Decreto 2.327, o Grupo Escolar de Villa Platina, assinado pelo vice-presidente Júlio Bueno Brandão e por Estevão Leite de Magalhães Pinto, no dia 22 de dezembro de 1908, e publicado no “Minas Geraes” — Órgão Oficial dos “Poderes do Estado” (Ano XVII, n. 304, p. 1), no dia 23 de dezembro de 1908. Para a concretização desse ato, a cidade de Villa Platina teve que se mobilizar por meio de sua elite econômica, política e educacional.

Embora criado em 1908, somente foi instalado em 21 de janeiro de 1910 (RIBEIRO; SILVA, 2003). Podia-se dizer que a instalação do Grupo Escolar Villa Platina materializava, em sua projeção, as idéias políticas e culturais republicanas, símbolo de progresso e de modernidade. De forma imponente, se estabeleceu no cenário ituiutabano. A inovação representada pelo grupo escolar significou profundas transformações na organização e na constituição do sistema educacional de Ituiutaba. Constitui-se no grupo central da cidade. Segundo Faria Filho:

Um lugar é sempre definido, ou constituído, em referência a outro lugar, estabelecendo-se sempre uma relação de lugares identificados singularmente. Nesse sentido, podemos dizer que o lugar da educação escolar no centro da cidade — lugar dos palácios — não é o mesmo que nos subúrbios — lugar dos pardieiros. Assim, os *tipos* para a construção dos grupos escolares ressaltaram a singularidade do local onde deveriam ser construídos, estabelecendo a preferência pelas regiões centrais, bem ventiladas, higiênicas, de fácil acesso. (2000, p. 39).

Contudo, o Grupo Escolar de Villa Platina passou a ocupar prédio adequado e lugar central, constituindo-se como verdadeiro palácio (FARIA FILHO, 2000) em Ituiutaba; e constituiu-se na projeção da ordem republicana que se impunha, especificamente na capital mineira. Nesse sentido, no curso das reformas estaduais, essa modalidade de ensino primário seguiu itinerário doutrinário, de crescimento e assinalado por caráter misto; posteriormente, surgiu a escola como instituição social. Portanto, era essa perspectiva obrigatória o aspecto que explica por que foram incluídas na legislação escolar da cidade penas e multas específicas apresentadas em dois artigos da lei municipal 106, sancionada em 24 de dezembro de 1908.

Repisando, no primeiro ano de sua administração, ofertou à Câmara Municipal relevante projeto, que, votado e depois por ele sancionado, se concretizou na citada lei 106,

moderna e revolucionária. Editava, entre outros comandos, a obrigatoriedade da instrução primária e estipulava multa para pais e tutores que não matriculassem os filhos tutelados em idade escolar. E notavelmente para a primeira década do século: a prefeitura fornecia roupa aos escolares pobres. A título ilustrativo do avanço das idéias no campo educacional, vale rememorar dois dispositivos da lei 106:

Art. 190 – É obrigatória a instrução primária de meninos e meninas em idade escolar, nesta Vila e subúrbios até 3 quilômetros; nas povoações onde existirem escolas no perímetro de raio de 3 quilômetros em torno das escolas rurais municipais.

Art. 191 – Os pais e tutores que não puseram seus filhos ou tutelados na escola pagarão a multa de 20\$000 a 40\$000 e, na falta de pagamento da multa, 4 a 8 dias de prisão e o duplo na reincidência. (ITUIUTABA, 1908, p. 80).

Portanto, fazer uma pequena retrospectiva ao se retratar o currículo que perpassou essas transformações da escola primária, seguindo como referência os padrões “estabelecidos culturalmente” necessários para atender à finalidade social que a classe hegemônica da sociedade da época exigia, dando desta forma com a inclusão de novos conteúdos, como também a exigência de atividades extracurriculares; o que fez emergir a escola primária brasileira, com função eminentemente formativa.

O Grupo Escolar de Villa Platina, no período de 1910, passou por uma crise: deixou de funcionar por tempo indeterminado por falta de frequência dos alunos, e o governo estadual suspendeu indefinidamente seu funcionamento, pondo em disponibilidade três professores, com prejuízo a mais de 320 crianças que estavam matriculados no grupo. Segundo o jornal *Cidade de Ituiutaba*:

No ofício encaminhado ao secretário do Interior, Dr. Delphim Moreira da Costa Ribeiro, em 27 de setembro de 1910, revelando altivez, conduta vertical, clara e franca, Dr. Fernando, a pedido da Câmara e em seu nome pessoal, lavrou seu protesto firme e sereno: Diz ele no protesto. “A suspensão, Exmo. Sr. do Grupo Escolar, foi injusta, porquanto — a falta — de frequência legal nos — últimos três meses, foi devida à epidemia da varicela ou varíola que se propagou entre o povo do município, com abandono da lavoura e retardo dos negócios. Ao demais, a suspensão do Grupo Escolar traria também grande prejuízo — ao Estado, porquanto tendo sido a escritura do prédio — condicional, enquanto existisse a funcionasse o grupo, voltaria à posse do prédio aos particulares e a esta Câmara. (CIDADE DE ITUIUTABA, 1983, s. p.).

Conseqüentemente, os tijucanos ficaram apreensivos com tal fato ocorrido, pois a escola representava uma nova fase de desenvolvimento para a cidade e para o cenário educacional, que necessitava de uma reversão urgente nessa esfera, pois a educação pública

seria uma das possibilidades para criação de uma identidade ministrada às crianças tijucanas. Portanto, em Minas Gerais, na primeira década do século XX, a instrução pública atingia cerca de 5% da população em idade escolar (FARIA FILHO, 2000, p. 27). No cenário local, atendia aproximadamente 320 crianças na referida escola. Diante do contexto, inicialmente o grupo escolar, como modalidade de escola primária, foi implantado em São Paulo em 1893 (SOUZA, 1998) e divulgada em Minas Gerais pelo inspetor técnico do Ensino Estevan de Oliveira, que conheceu a modalidade em 1902 (FARIA FILHO, 2000, p.32). Os grupos foram instaurados a partir de 1906, com a reforma do ensino primário e normal do governador João Pinheiro, por meio da lei 439, de 28 de setembro de 1906³⁷ — o artigo 21 da referida lei tratava especificamente dos grupos escolares.

Segundo Araújo:

Nesse diapasão, em Minas Gerais, em documento oficial de 1908, que expressava os ideais e as realizações mineiros em torno da educação escolar, os grupos escolares também são concebidos como expressão arquitetônica, direcionada a um modo político de contemplá-la. (2006, p. 237).

Após a instalação do Grupo Escolar de Villa Platina, que representava a expressão de uma nova arquitetura mineira no cenário tijucano e sua quase-extinção em tão pouco tempo de existência do ensino, tais variações indicaram tensões políticas para sua permanência e concretização, mesmo que tenha sido um fato que, de certa forma, homogeneizava o pensamento das elites, pois tornar a frequência à escola rotina obrigatória para amplas camadas da população se fazia necessário diante de tal fato ocorrido. Consequentemente, a escola se constituiu em resposta cabível em vista da reestruturação da educação escolar.

Contudo, com a permanência do grupo escolar na cidade, teve como primeiro diretor o professor Benedito das Chagas Leite, por ato de 23 de abril de 1912, foi promovido e nomeado diretor efetivo o professor Francisco Antônio de Lorena e composto o quadro de profissionais de quatro professores — José Antonio Botelho Torrezão, Minervina Cândida de Oliveira, Alzira Alves Villela Tavares, Ana da Silva a (Sianinha) — e um porteiro — Gentil

³⁷ Seu artigo 1º expressava o tripé speceriano: “[...] que a escola seja um instituto de educação intellectual, moral e physica”. Previa o seu artigo 3º que o ensino primário seria gratuito e obrigatório e ministrado em escolas isoladas, grupos escolares e escolas-modelo anexas às escolas normais. O inciso II do artigo 6º dispunha que, ao governo, caberia “organizar o programa escolar, adoptando um methodo simples, pratico e intuitivo”. O seu artigo 10º previa que “nos logares onde forem organizados os grupos escolares [...] poderá o Governo supprimir tantas escolas isoladas quantas as de que constarem os respectivos grupos”. O seu artigo 14º rezava que “os alumnos pobres que mais se distinguirem no curso primário pela intelligência, bom procedimento e assídua applicação, terão a protecção do Governo para serem admittidos gratuitamente, quer no Gymnasio Mineiro, quer nos gymnasios equiparados”. Em seu artigo 22º, afirmava que o governo buscaria meios para que os edifícios fossem apropriados à escola, e estas providas “de livros didacticos, mobília e todo material de ensino pratico e intuitivo” (ARAÚJO, 2006, p. 247–8).

Homem Ferraz de Almeida. A matrícula era composta de 205 alunos: 104 do sexo masculino, 101 do sexo feminino. A frequência naquele ano tinha sido de 150 alunos de ambos os sexos (ÁLBUM DO TRIÂNGULO MINEIRO, 1916). O grupo escolar funcionava em dois turnos, devido ao grande número de alunos matriculados no primeiro ano. Pelo recenseamento escolar, efetuado no período de 7 a 31 de janeiro de 1912, verificou-se que a população escolar do perímetro da Villa era de 250 crianças (ÁLBUM DO TRIANGULO MINEIRO, 1916). Em 1915, assume a direção o professor José Inácio, que renovou o ensino em decorrência de métodos disciplinares e convenientes falas históricas (CENTENÁRIO DE ITUIUTABA, 2001).

Nessa perspectiva, para que o grupo de Villa Platina mantivesse suas despesas internas com material pedagógico das crianças e outras mais, se fez necessária a existência da caixa escolar,³⁸ anexa ao grupo escolar e que fornecia vestuário, penas, papel, tintas e livros aos alunos de bom comportamento e também na aplicação e maior frequência. Essa benéfica associação apresentou uma receita de 1:378\$100 e despesa de 167\$900, existindo em caixa a importância de 1:70\$000 para beneficiar as crianças que, por falta de meios, não pudessem receber instrução. Contudo, a situação da caixa escolar desse estabelecimento não estava em condições de manter por muito tempo tais benefícios. Ofício enviado ao diretor do grupo pelo secretário do Interior de Minas Gerais de 1915 solicita a todos que se esforcem bastantes para que as crianças não sofram com a crise enfrentada pela caixa escolar.

Nesse sentido, percebemos que a obrigatoriedade escolar é um momento predominantemente político, e o mesmo estabelece a necessidade sociocultural de produção da consciência de uma característica nacional, sentimento novo em consequência de ações históricas anteriores de hierarquias e estratificação social. Os dominantes políticos e intelectuais, ao determinarem a obrigatoriedade escolar, estão representando uma nova imagem da sociedade, tendo direcionamento a existência da condição de obrigatoriedade do ser social e como princípio, e como necessidade para sua realização a produção de uma identidade coletiva e coesa. Contudo, essa identidade pressupõe, por sua vez, a comunhão de valores, hábitos e atitudes ou, em outro aspecto, de gestos e expressões a seres disseminados por todos e cuja possibilidade estaria na homogeneização cultural da população.

O direcionamento do monopólio dos saberes elementares pelo próprio Estado, que se apresenta como condição de normatização social pela criação de uma rede de racionalidade promotora da coesão da sociedade, tem por consequência a escola sido produzida como

³⁸ Na primeira República, foram criadas caixas beneficentes, que, particularmente, faliram; primórdios de uma previdência social frustrada. Mesmo antes da República, essas caixas foram geradas no Brasil, inclusive por iniciativa de seu patrono, Benjamin Constant (RIBEIRO; SILVA, 2003, p. 37).

uma unidade de referência de desenvolvimento, tornando realidade a organização de uma sociedade constituída de letrados e não letrados na perspectiva de civilizados ou não. Diante do acontecimento da obrigatoriedade escolar, esteve presente a necessidade de inscrever o povo no tempo da instrução no interior do Grupo Escolar.

Portanto, a escolarização da infância a partir do século XIX se torna centralidade dos procedimentos para normatização da instrução pública elementar. E, conseqüentemente, de várias outras estratégias desenvolvidas para que a infância seja produzida como tempo gerencial distinto do adulto, sendo como condição necessária a escolarização (VEIGA 2004). Tendo a criança que ser preparada, desenvolvida em seus aspectos para criar condições de se ter uma infância instrucionalizada que deveria ser divulgada nos meios pedagógicos, médicos e jurídicos para a existência e consolidação de uma sociedade adulta, civilizada, instruída. Os papéis vivenciados pelas crianças no contexto educacional sistematizavam uma condição para ser criança e, conseqüentemente, ter infância. E para a apropriação dessas diferentes normas arraigadas no corpo da criança, ela deveria, dentro de princípios morais, ser educada, obediente, comportada, brincar e vestir roupas adequadas, freqüentar escola e ser bom aluno no seu interior e fora dele. Dessa, forma a escola universalizou normas e padrões de uma faixa etária atribuída ao tempo da infância, de criança e, portanto, uma nova maneira das crianças se adentrarem no seu interior, como alunos. Nesse contexto, a escola moderna é também considerada como um meio estrategicamente eficaz para o Estado controlar a ordem política e social a partir do século XIX. Portanto, é diante desse cenário que se apresentava a criança no contexto do Grupo Escolar João Pinheiro.

A fundamentação dessa parte da exposição do grupo está vinculada a novos olhares de novas fontes não apresentadas anteriormente, dadas a diferenciação dos documentos selecionados no Arquivo Público mineiro, dos quais serão analisados como complementação de um período anterior ao pesquisado, porém com contribuições significativas para o entendimento de um período desconhecido, com interfaces desconhecidas. As fontes são compostas de relatórios de inspetores, relatórios do diretor, ofícios do secretário do Interior de Minas Gerais, ofícios do presidente do estado de Minas Gerais, discurso, poesias, ofícios referentes ao interior do grupo escolar.

Porém, no ano de 1914, de acordo com o relatório do termo de visita do inspetor Alberto da Costa Mattos, o grupo funcionava com quatro anos, portanto seu ensino era misto, verificando toda a documentação referente à matrícula dos alunos naquele estabelecimento que registrava a inscrição de 223 alunos de matrícula primitiva, em janeiro mais 25 inscritos suplementarmente. A freqüência dos alunos durante esse período estava constantemente sobre vigilante controle dos

inspetores do Estado de Minas, que apresentaram em relatório que a frequência se manteve muito lisonjeira até o final do primeiro semestre, mas que decresceu posteriormente. Os inspetores observavam, além da documentação e frequência, os trabalhos dos professores em sala de aula, os cânticos escolares e os exercícios físicos, assim como os trabalhos de agulha e costura para meninas — estes dirigidos pela professora Minervina Cândida de Oliveira. Conforme o relatório, o prédio necessitava de concertos e limpeza; para o ensino de geografia há falta de mapas e de um globo terrestre; para aritmética, contadoras mecânicas e caixa para o ensino instrutivo do sistema métrico e demais materiais didáticos. Durante o tempo de vistoria da inspeção desde o mês de junho, em visitas interpoladas no estabelecimento, notou-se regular disciplina nos alunos e nos professores. Portanto, no dia 23 de julho de 1914, o grupo não funcionou, e no dia 21, a frequência foi pequena devido às festas pela visita pastoral de dom Eduardo Duarte Lisboa, presbítero bispo da diocese local e à chegada do primeiro automóvel à cidade. O máximo de frequência foi de 125, no dia 13, e de 124, no dia 18, de acordo com o relatório, que teria cópia encaminhada ao secretário interino (MINAS GERAIS, 1915).

Constatamos que a vigilante inspeção naquele momento percorrido pelos inspetores, agentes da confiança do governo incumbidos de fiscalizar as escolas e de orientar o ensino apresentava expectativas postas em relação à frequência dos alunos na escola, pois o seu controle se fazia de forma intensificada pelas autoridades e com a forma como eram desenvolvidos os trabalhos didáticos pedagógicos dos professores para as crianças. Com o objetivo de se ter uma educação uniforme em todo o Estado de Minas Gerais, com base na lei 439 de 28/9/1906 e no regulamento de 16/12/1906, com seus 268 artigos, é possível, pelas citações e pelos comentários feitos, reconhecer os horizontes postos pela Reforma João Pinheiro (ARAÚJO, 2006).

Portanto, propõe-se uma fiscalização mais intensa para que as crianças em idade escolar não fiquem fora do contexto educacional, pois a instrução primária, que na forma estabelecida da Constituição deve proporcionar a todos gratuitamente, é um dos objetivos de tornar a infância escolarizada. Do ponto de vista da infância, foi-lhe conferida uma identidade peculiar, a de aluno. A lei universalizou as idades identificadoras dessa etapa da vida em relação a um lugar específico — a escola; contudo, individualizou a sua condição de realização pela indicação da obrigatoriedade dos pais de família em dar a seus filhos a instrução primária na rotina familiar ao estabelecer que os pais sejam obrigados a enviar os filhos à escola. Nesse sentido, na intencionalidade da produção de uma eficácia das normas, as leis da instrução regulamentaram uma série de dispositivos relativos aos processos de escolarização da infância. Contudo, na intenção de tornar a infância escolarizada, podemos destacar os seguintes procedimentos: definição do currículo escolar, que poderá ter uma

variação pequena em relação à faixa etária; indicação das correntes disciplinares; diferenciação quanto à organização das escolas, dentre outros.

Partindo do pressuposto de que o Grupo Escolar de Villa Platina teve suas primeiras salas de instrução para crianças no ano de 1910 e, conseqüentemente, a paralisação de seu estabelecimento por tempo indeterminado, como foi apresentado anteriormente, constatamos que sua primeira turma beneficiada com o ensino primário conclui os quatros primeiros anos em 1915, segundo análise da referida documentação — cópia do discurso a Delphim Moreira da Costa Ribeiro (MINAS GERAIS, 1915). Conforme nos apresenta a aluna preliminarista Goulart:

Hoje abrem-se de novo as aulas do Grupo Escolar no anno lectivo de 1915. Hoje é o dia que acabo de receber o meu diploma de preliminarista, os 4 annos do curso do Grupo Escolar. Se por um lado sinto-me feliz por ter alcançado o primeiro Diploma, ficando assim, habilitada para a futura vida social, também sinto-me, ao mesmo tempo, abatida e em profunda tristeza, por ter de deixar este proveitoso estabelecimento de ensino Grupo Escolar desta Villa, por ter de deixar meu caro director, minhas professoras e o respeitável professor de aula Snr. Botelho Torresão e de minha aula, que com seus esforços, e dedicação, pude prestar um exame com a nota de destinação: por ter de deixar minhas collegas de aula, e, do Grupo em geral: finalmente, desses dias felizes cheios de alegria e de uma harmonia sem fim!... Não poderei jamais alvidar desses bellos termos escolares, que representa de hora em diante, a minha entrada na vida social. Se, hoje, honro estes bons conhecimentos e, preparei-me no curso preliminar, a este Grupo Escolar de Villa Platina devo, pela proficiência e dedicação do seu director e professores e vós, queridos companheiros e collegas que ainda ficam nesse estabelecimento, desculpai-me d'este meu pequeno conselho, aproveitar este tempo precioso, escutar com attenção os bons ensinamentos dos Snres professores, que mais tarde conserteza collhereis o precioso fructo. O néctar dulcíssimo e saboroso da instrução e, tereis occasião de dizer franca e alertamente, que o Grupo Escolar Villa Platina aprende-se e tira-se o resultado declarado serviram, pois, os pais cumprir com o sagrado dever para com seus filhos, e verão a verdade que acabo de dizer e aprova evidente d'aquelles, ou d'aquelas, que completam os seus cursos, pois os professores além do preparo que têm, cumprem à risca com seus deveres. É com dôr no coração, que me despeço de meu presado director, do meu paciente professor de aula, snr. Botelho Torresão, das Senhoras professora, que só recebi carinho, afagos e amor de pai e de mãe, já segundo o mesmo à minha collega, Maria Horacia, que também comigo completou 4 annos do curso preliminar. Nunca poderíamos eu e minha collega esquecer da gentileza do Exmo, snr Joaquim Antonio da Silva com a delicadeza e a educação que lhe é proverbial, ter aceitado ser nosso paranymphe na entrega dos nossos diplomas, agradecemos as amáveis phrases que das quais dispensar-vos e bem assim ao nosso director, Snr professor e Exmas professoras. Finalizando este meu pequeno discurso, faço votos ao bom Deus, pela conservação e prosperidade do Grupo Escolar, pela permanência do Snr director, que tão bem tem sabido directar este estabelecimento de ensino, continuando igualmente com o seu corpo docente, me seja promettido, pois, de soltar com verdadeiro delírio, calorosos vivas, ao Exmo Snr Dr. Delphim Moreira da Costa Ribeiro, ao seu digno vice-presidente do Estado de Minas Gerais Dr Lerivaldo Ferreira Lopes, aos Snrs Drs Secretários e com todo o seu governo. E a vos minhas collegas, deixar-me vos abraçar com um aperto, cuja lembrança nunca podereis mais apagar e a Deus!!!!!! Viva. (GOULART, 1915).

Diante das constatações, podemos visualizar que o grupo escolar naquele período chamava a atenção pelo bom desempenho de seus professores, de seu diretor, pois a instrução ministrada agradava às famílias e também aos alunos que ali recebiam suas primeiras instruções, sendo enaltecido de todas as formas possíveis. Também ficam presentes no discurso da aluna a organização e a disciplina que apresentava o grupo escolar; realizadas no seu interior, tinham como alguns de seus componentes preparar as crianças para se tornarem habilitadas para a vida social, pois os alunos que permaneciam na escola por quatro anos recebiam, ao término do último ano, o diploma de certificação apta para ingressar na vida da comunidade local — provavelmente, esses dizeres estão se referindo ao ingresso no trabalho da sociedade tijucana. Portanto, podemos perceber que a exaltação de Deus se fazia presente no contexto do grupo escolar desde seus primeiros anos de criação, permanecendo por vários anos, quando se enaltecem vivas a Deus em vários momentos do pronunciamento do discurso. Foi nesse processo de desenvolvimento que o grupo escolar se fez presente.

Desde o período em que foi instalado até o ano de 1927, esteve sob a direção de homens; e a partir desse mesmo ano fica efetivamente sob a direção de mulheres, apesar de ter havido um caso transitório em que o grupo foi dirigido por mulher entre o primeiro e o segundo ano:³⁹ Alzira Alves Vilella passou a ocupar a direção, provisoriamente, entre o primeiro e o segundo diretor. A professora Alzira, filha do agente executivo do município (prefeito), capitão Augusto Alves Vilella, começou a lecionar aos 13 anos de idade e faleceu quando faltava apenas um mês para sua formatura em Farmácia e Bioquímica. Essa continuidade de estudos indica postura de uma mulher profissional, para quem ensinar não era a continuidade do trabalho doméstico (RIBEIRO; SILVA, 2003, p. 33–4).

As condições de infra-estrutura do grupo eram precárias, e todas as professoras e o diretor trabalhavam de forma incansável para que o grupo conseguisse se restabelecer. O agente executivo João Martins de Andrade sancionou as seguintes leis para a construção do novo prédio em outro local: lei 305, de 9/4/1924, que autoriza a desapropriação de terrenos; lei 325, de 14/4/1925, que autoriza a construção do prédio com uma verba de 20 contos de réis; lei 332, de 19/6/1925, que autoriza a subempreita da obra; lei 336, de 17/10/1925, que autoriza a cessão do terreno necessário à construção do prédio escolar ao governo estadual (CENTENÁRIO DE ITUIUTABA, 2001).

Contudo, em 1927, foi inaugurado o novo grupo escolar, que passou por grandes reformas, melhorando consideravelmente o seu aspecto geral nesse período. Foi transferido

³⁹ A fundamentação desta parte da exposição está vinculada a uma série de fontes; existem lacunas na cronologia dos documentos.

para outro prédio, em frente ao primeiro (CÔRTEZ 2001). O Grupo Escolar, em 1927, passou a ser denominado Grupo Escolar João Pinheiro,⁴⁰ considerado pela população local como celeiro educacional de Ituiutaba. Ressaltamos que este funciona até hoje neste local.

Após a tragédia acontecida no Grupo Escolar João Pinheiro, supostamente um incêndio criminoso (CENTENÁRIO ITUIUTABA 2001), ele passou a funcionar — até que se resolvesse como seria solucionado o problema — na Casa da Cultura. Portanto, já no período de 1954 a 1956, a diretoria do Grupo Escolar João Pinheiro, novamente, foi representada por uma mulher: Adelina Martins de Andrade Cardoso, cujo depoimento nos esclarece que a escola passou por sérias dificuldades em todos os seus aspectos, pois teve todo o seu arquivo destruído, impossibilitando muitas vezes atender com presteza os documentos dos alunos exigidos pelos pais. Quanto à sua estrutura física, ficava a desejar: suas instalações não eram apropriadas para receber a grande quantidade de alunos que freqüentavam a escola naquele momento. As professoras se organizavam da melhor forma para tentar suprir as deficiências do prédio e transmitir a instrução necessária sem muito prejuízo para crianças.⁴¹ Mesmo com as dificuldades enfrentadas em 1954, o grupo escolar atendia junto com o Grupo Escolar Ildelfonso Mascarenhas da Silva, que funcionava atendendo, também, crianças de 1ª a 4ª séries no mesmo estabelecimento.⁴²

Funcionando no local atual desde o período anterior, o Grupo Escolar João Pinheiro teve como diretoras naquele período de 1956 a 1965 Araci Pais Lemes Martins, diretora interina naquele estabelecimento, e Zina Macedo, no ano de 1965.⁴³ No ano de 1966, assume a direção do Grupo Escolar João Pinheiro América Chaves Carvalho, que atuou nesse estabelecimento em anos anteriores como professora efetiva, pois tinha passado no concurso para ser professora de séries iniciais, e alfabetização de crianças. Naquele momento, seu ingresso na carreira de professora — conforme nos relata — foi por falta de opção: a cidade não oferecia recursos para as pessoas, especialmente as mulheres, trabalharem em outra função. Como ela gostava de ser atuante, decidiu, mesmo sem incentivo do avô Pedro, assumir o cargo de professora no Grupo Escolar João Pinheiro, que era o único grupo central da cidade. Estudavam lá

⁴⁰ O Grupo Escolar João Pinheiro foi incendiado no dia 17 de junho de 1952; em decorrência desse episódio, alguns documentos foram destruídos (FOLHA DE ITUIUTABA, 1952).

⁴¹ Naquele período utilizava como recurso necessário para o desenvolvimento das crianças os livros didáticos utilizados por alguns professores da coleção “Tesouro da infância e juventude”. Descreve Cardoso que o mesmo foi doado pelo seu pai e teve uma contribuição significativa para o bom desenvolvimento de suas aulas.

⁴² O Grupo Escolar Ildelfonso Mascarenhas manteve suas instalações junto ao Grupo Escolar João Pinheiro por 17 anos, que foi crescendo e necessitando de um número maior de salas. Conseqüentemente, foi transferido para outro lugar mais adequado.

⁴³ Por insuficiência de dados, não poderemos esclarecer melhor esses períodos.

pessoas influentes, filhos de médicos, de advogados, de fazendeiros, de comerciantes e alguns poucos filhos das classes menos favorecidas. O cargo de diretora foi politicamente oferecido a ela, já que era diplomada em Magistério, realizado no Instituto Marden.⁴⁴ Conforma explicita:

Foi tudo política, tudo era politicamente organizado naquela época, eu nem esperava isso de ser diretora. Então minhas colegas me encontraram na rua — eu ainda não sabia —, me entregaram na rua mesmo a autorização para ser diretora do Grupo Escolar João Pinheiro. Não tinha pedido nada a ninguém, então foi meu quase-irmão, porque fomos criados juntos, o Daniel que organizou isso para mim; devia ser por competência eu acho. (CARVALHO, 2007).

Para Ituiutaba, o Grupo Escolar João Pinheiro representava muito: era a escola principal da cidade, atendia as melhores famílias economicamente, além de formar a maioria das crianças naquele período, já que ocupava o centro da cidade, na mesma localidade da Igreja da Matriz, e também próximo ao cartório da cidade. Segundo a entrevistada:

As séries iniciais da escola eram muito importantes para a cidade. Não fui eu que criei essa modalidade de ensino, não era da minha época a criação, mas sei que significou muito mesmo para todo mundo, pois a escola era uma escola de valor; naquele momento era tudo para toda a população. Tinha uma lei que não me lembro sobre o ensino de 6 anos para as crianças. Quem trabalhava no Grupo Escolar era muito valorizado por todo mundo da cidade, era destaque ser professor na escola, principalmente quando se trabalhava — como nós professores e diretores — com crianças de 7 a 14 anos. Então, isso fazia a diferença na cidade. (CARVALHO, 2007).

Dessa forma, podemos perceber que, mesmo com algumas diferenças socioeconômicas freqüentes no interior do Grupo Escolar João Pinheiro, o ensino primário visualizava para que as crianças tivessem instrução das primeiras letras, sendo, portanto, necessário, de acordo com LDB 4.024, de 20 de dezembro 1961. Os objetivos do ensino primário serão apresentados de maneira bem mais sintética e menos pretensiosa que na lei de 1946, Art. 25: “O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social”; e em seu Art. 26, parágrafo único: “o ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries” e “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de Artes Aplicadas, adequadas ao sexo e

⁴⁴ Sobre a Escola Marden, ver Moraes (2004).

a idade”. O jornal *Folha de Ituiutaba* trouxe a seguinte notícia sobre os seis anos para o curso primário no Brasil:

Consta dos bastidores, que o Dr. Clóvis Salgado, Ministro da Educação, pretende introduzir mais dois anos no ensino primário do País. Temos acompanhado com desusado interesse tudo que se diz ou se escreve sobre o ensino brasileiro. Ainda neste ano, um ex-Ministro da Educação elaborou um longo e minucioso trabalho, focalizando as deficiências do ensino primário [...] E agora, o atual titular do Ministério da Educação, chega à mesma conclusão: precisamos alongar o curso primário para mais dois anos. [...] Conhecemos e reconhecemos as falhas do curso primário. Elas são múltiplas e entre elas destacamos: falta suficiente de professoras diplomadas; insuficiência de escolas públicas; grupos escolares desprovidos dos móveis e utensílios indispensáveis e com material didático arcaico e minguido, como são o caso de alguns Grupos Escolares da cidade. (FOLHA DE ITUIUTABA, 1956, p. 3).

Dessa forma, ao ter em seu nível de ensino as séries iniciais e com todas as dificuldades vindas de todos os segmentos, tanto econômico como os de estrutura física, o número de crianças que freqüentavam as escolas durante esse período era ainda considerado pequeno, pois, se atentarmos para o fato de que na época a maioria da população ativa da nação ganhava um salário mínimo — o que não era suficiente para a simples sobrevivência da parte não ativa adulta —, então era por causa do desemprego e constituía um contingente superior à população ativa, que a economia de subsistência geradora de um estado de pobreza crônico ocupava a maior parte do território nacional. Segundo dados do censo escolar de 1964, portanto, de três anos depois da vigência da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nesse ano 33,7% das crianças de 7 a 14 anos não freqüentavam as escolas (ROMANELLI, 2001), em sua maioria por falta destas. Concluímos, portanto, que se pode chegar, quanto ao artigo 30 da LDB, a que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente sem se dar o cuidado de corrigi-las ou, pelo menos, atenuá-la.

Por que esse descaso com a educação popular? Porque a estrutura tradicional do ensino foi mantida; e o sistema continuou a legislar conforme legislação anterior: 1) ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; 2) ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de dois anos mais, com programas de artes aplicadas (ROMANELLI, 2001). De modo geral, praticamente não há mudanças em relação à Lei Orgânica de 1946, sendo adotadas, na maioria dos estados e municípios, as seguintes disciplinas: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto orfeônico e Educação Física.

Contudo, o ensino do grupo escolar foi sendo divulgado para a cidade e região. Conforme consta nas fontes analisadas — diários de classe —, no ano de 1966 o grupo recebeu um número de matrículas significativo: a escola contava com 834 alunos de ambos os sexos. Nas primeiras séries, por determinação da Secretaria de Estado da Educação e pelo departamento de inspeção e assistência técnica de Minas Gerais do dia 17 de fevereiro de 1968.

A fim de diminuir dúvidas, tendo em vista o cumprimento do art. 168, § II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do art. 97 do código do ensino primário, esclarecemos:

- 1.1 O Ensino Primário oficial e gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.
- 1.2 O Ensino Primário Elementar é obrigatório e gratuito para todos os menores em idade escolar.
- 1.3 Não deve ser cobrada, portanto, sob qualquer pretexto, nenhuma taxa de matrícula aos candidatos a qualquer série dos cursos pré-primário, primário elementar, primário complementar e primário supletivo dos estabelecimentos oficiais de ensino do Estado, o procedimento da matrícula obedecerá ao disposto na Portaria 70/68 de 11/1/68.
- II – A secretaria de Estado da Educação não exigiu, nem distribuiu exemplares de provas de seleção para ingresso aos estabelecimentos oficiais de ensino das categorias acima mencionadas. (GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO, s. d, s. p.).

Conforme portaria 65/69, o secretário de Estado da Educação de Minas Gerais considera o disposto na lei 5.213, de 2 de julho de 1969, regulamentada pela portaria 57/69; a referida lei 5.213 estabelece normas para fixação de dias letivos do ano escolar no atual sistema de educação:

- as citadas normas estão explícitas na Resolução 96/68, do Conselho Estadual de Educação que fixa em 200 o número de dias letivos;
- a Lei 5.213, tendo vigência a partir da data da publicação, 3 de julho de 1969, atinge apenas o 2º semestre letivo;
- o ano letivo de 1969 encerrar-se-á no dia 10 de dezembro, ficando, assim, revogada a Portaria 57/69, de 3 de outubro de 1969. (MINAS GERAIS, 1969).

Nessa perspectiva, a sociedade tijucana, através de participação dos pais das crianças da cidade, exigia a concretização para que esses e outros assuntos referentes à infância se tornassem essenciais ao reconhecimento das crianças na condição de cidadãos. A sensibilidade dos órgãos competentes, da política, da escola e do compromisso com a justiça social favoreceu o engajamento na construção de uma sociedade democrática de

direitos para suprir as necessidades delas, pois tais práticas de construção democráticas vão favorecer para que, também, os órgãos de instâncias maiores levem em conta as premências das populações infantis, em especial as das classes menos favorecidas e expropriadas ao longo da nossa história. Diante de tais acontecimentos, se poderá, com a LDB e na revisão constitucional, contribuir para que os direitos da infância no Brasil se tornem reais ou, pelo menos, possíveis.

Contudo, é importante salientar que o fato de reconhecermos a importância da oferta educacional a todas as crianças de até 7 anos não garantirá mudanças estruturais nas suas condições de vida. Assim, se por um lado uma educação democrática considera a criança como ser social que faz parte de direitos que devem ser assegurados, por outro essa visão não pode ser enfraquecida por uma visão de assistencialismo e, portanto, por um paternalismo que mitifique os poderes da educação, colocando-os como panacéia para todos os males de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais.

Diante de fatos acontecidos no interior do Grupo Escolar João Pinheiro, fica evidenciada a necessidade de estabelecer diretrizes educacionais mais coerentes com suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, para que as crianças do referido grupo tivessem um ambiente mais acolhedor a suas reais necessidades de desenvolvimento cognitivo, físico e emocional, as professoras e a diretora América, naquele período, já procuravam manter a organização da instituição, pois as condições de infra-estrutura do prédio eram precárias. Segundo depoimento da diretora:

O Grupo Escolar João Pinheiro estava muito acabado nos anos de 66, 68. Eu fiz muitas campanhas para arrecadar dinheiro para dar uma reforma no prédio, em tudo mesmo. As meninas — coitadas — carregavam água na lata para lavar essas coisas. Ah! Era um mau cheiro, uma coisa horrorosa, aí eu comprei uma mangueira, coloquei em um lugar que dava para arrumar o grupo todo, sem precisar carregar mais água na lata. Fiz também rifas e com o dinheiro ajudava manter o que o grupo precisava. Os professores tinham um bom relacionamento com todos, tinham prestígio na sociedade, mas — coitados — ganhavam mal. (CARVALHO, 2007).

A escola tinha preocupação com a limpeza externa de suas dependências, pois — como nos apresenta Carvalho — todo sábado era dia de realizar aquela limpeza: vinha determinado da Delegacia de Ensino que as responsáveis pela faxina das escolas se reunissem em todo o Estado de Minas Gerais para organizar as salas de aula, mantendo seu mobiliário organizado, os edifícios sempre conservados, para receber bem as crianças. Portanto, a necessidade de higienização do grupo era constante entre elas. Porém, mesmo com o discurso

de escolas bem equipadas pelo governo, o grupo escolar enfrentava em seu interior diversidades constantes, tendo muitas vezes que dispor de recursos humanos para enfrentar as falhas existentes na escola. Com isso, as crianças que freqüentavam essa instituição lentamente conquistavam seu espaço de vivência, mesmo com todo rigor das disciplinas e autoridades impostas a elas dentro do grupo escolar.

Como o cargo de diretora naquela época era feito por indicação política, de acordo com a entrevistada Carvalho (2007), a mesma teve de ser substituída por outras professoras para assumir a direção do grupo escolar. Nesse período entre os anos de 1968 e 1969, até meados de 1971, o grupo escolar contou com diretoras interinas para administrar o grupo. Portanto, percebemos que o momento era de extrema delicadeza, pois as mesmas tiveram uma permanência breve no contexto do grupo naquele período, dificultando muitas vezes o bom desempenho de professoras, alunos e, conseqüentemente, a matrícula das crianças, pois naquele momento a escola seguia orientação da Secretaria de Estado da Educação fundamentada na portaria 66/69, de 28 de janeiro de 1970, que dispõe sobre a matrícula e o horário de funcionamento das aulas nas unidades de ensino elementar, supletivo, 5ª e 6ª séries primárias (curso complementar) e ensino emendativo, em 1970, e dá outras providências.

1. As aulas nos estabelecimentos de ensino pré-primário, primário elementar, terão início dia 2 de fevereiro, em sessão solene.
 2. Os alunos que cursaram as diversas séries em 1969 terão sua matrícula renovada para o ano letivo de 1970, no próprio estabelecimento de ensino, mediante confirmação dos pais ou responsáveis.
 4. Não será negada a matrícula na escola primária, sob qualquer alegação, seja de crença, raça ou outro preconceito de ordem social.
 6. Serão admitidos à matrícula nos estabelecimentos de ensino (jardim de infância: Cursos Pré-primário, Primário supletivo, 5ª e 6ª e sexta séries e Ensino Emendativo) candidatos que comprovem a idade exigida nas diversas categorias de ensino através da certidão de registro civil. Os cartórios de registro civil expedirão, gratuitamente, certidão de nascimento, para efeito escolar, na forma da lei.
 - 6.1. Consideram-se como tendo, na época da matrícula, 4 (quatro), 5 (cinco), 6 (seis), 7 (sete) e 11 (onze) anos e 14 (quatorze) anos, os candidatos que os completarem até 30 de abril de 1970.
- Secretaria de Estado da Educação, em Belo Horizonte, aos 7 de novembro de 1969.
- Resolução n. 51/70, do Regime Escolar, Capítulo I, do ano letivo:
- Artigo 1º. O ano letivo terá duração mínima de 200 dias.
- Artigo 2º. O dia letivo terá duração mínima de:
- I Nos turnos diurnos 4 (quatro) horas e 30 (trinta) minutos, de modo a perfazer 800 (oitocentas) horas/aula anuais;
 - II No turno noturno 3 (três) horas;
 - III Nos cursos complementares 6 (seis) horas diárias.

§ 1º. O período destinado ao recreio será de 30 (trinta) e 15 (quinze) minutos, nos estabelecimentos de 2 e 3 turnos diurnos, respectivamente, não devendo ser computado no cálculo das horas/aula;

§ 2º. As unidades escolares que funcionarem três turnos diurnos deverão perfazer no mínimo 720 horas/aula, anuais, em 240 dias letivos.

Seção III

Curso Primário.

Artigo 29 – Serão admitidas à matrícula, nos estabelecimentos e ensino elementar, as crianças em idade de 7 a 14 anos, observada a escala de prioridade que se refere o artigo 24 desta Resolução, quando o número de vagas não for suficiente para o atendimento destes alunos, além de atendimento a zoneamento, como requisito primeiro de matrícula.

Parágrafo único – Os candidatos à 1ª série, serão matriculados de acordo com a seguinte ordem preferencial;

I – Alunos mais distantes da idade cronológica própria de série;

II – Alunos que, pela primeira vez, se candidatarem à matrícula, com a idade exigida pelo artigo 15.

Artigo 15 – Para efeito do artigo 14, consideram-se como tendo quatro (4), cinco (5), seis (6), sete (7), onze (11) e 14 (quatorze) anos os candidatos que o completarem dentro de 90 dias do início das aulas.

Artigo 30 – Os alunos que hajam concluído o terceiro período do jardim de infância ou o curso ministrado em classes pré-primárias, anexas às unidades de ensino primário elementar, terão assegurada a matrícula na 1ª série do Curso Primário das mesmas unidades. (Belo Horizonte, 9 de novembro 1970). (GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO, s. d, s. p.).

Contudo, no ano de 1972, assume a direção do grupo escolar a professora da instituição Neiva Marilla de Oliveira Laterza, que atuou como diretora efetiva no período de 1972 a 1989. De acordo com depoimentos feitos por ela, o seu ingresso na vida escolar se deu de maneira bastante consciente, pois gostava muito de crianças e de trabalhar com elas. Essa vontade foi crescendo e resolveu, portanto, fazer o ginásio para ter uma formação melhor. Estudou, naquela época, no colégio particular São José,⁴⁵ depois foi estudar em outro colégio, o Santa Martelina, em São Paulo, onde fez o curso Normal. Atuou durante uma época como professora no Grupo Escolar João Pinheiro, e teve o seu ingresso através do concurso realizado naquele período. Tendo uma boa classificação, pôde escolher seu local de trabalho, já que residia nas proximidades da escola. Fez sua opção para atuar como professora naquele estabelecimento, que no momento exigia de seus professores bastante compromisso com seus trabalhos pedagógicos, tinham bastante rigor em seus assuntos educacionais. Portanto, no intervalo entre ser professora, já estava atuando como vice-diretora naquele momento, quando recebeu o convite para assumir a direção do grupo escolar.

⁴⁵ O Colégio São José foi fundado em 1940, pelos padres Estigmatinos José Tondim e Julio Siefert. Era popularmente chamado de Escola do Laurindo, pois atuava como professor naquele colégio o professor Laurindo, que ocupava importantes cargos na primitiva cidade (OLIVEIRA, 2003, p. 58).

QUADRO 10
Horário de aula do Grupo Escolar João Pinheiro e Grupo Escolar Mascarenhas⁴⁶

GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO			GRUPO ESCOLAR MASCARENHAS		
Entrada	Saída	Séries	Entrada	Saída	Séries
7h	10h30	3ª e 4ª			
10h30	14h	1ª e 2ª	14h	17h30	1ª a 4ª séries

Diz a depoente Laterza:

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

Nesse intervalo entre julho a dezembro do referente ano, a situação da escola apresentava melhoras, a presença dos pais em acontecimentos sociais já era freqüente, as professoras estavam em um clima de harmonia, as crianças apresentavam melhoras em aspectos pedagógicos, e a freqüência tinha aumentado bastante, relata Laterza. Então, ainda funcionava junto ao Grupo João Pinheiro o Grupo Escolar Mascarenhas que atendia crianças de 7 a 14 anos nas séries iniciais também. E tinha então que adequar os horários para atender as duas escolas, então os horários tinham que ser diferenciados, ficando estabelecidos como mostra o Quadro 10.

Porém, a Secretaria de Estado da Educação tinha horários estabelecidos para os ensinos, segundo a portaria 66/69, 28 de janeiro de 1970, que dispõe sobre a matrícula e o horário de funcionamento das aulas nas unidades de ensino pré-primário, primário elementar, supletivo, 5ª a 6ª séries primárias (curso complementar) e ensino emendativo, em 1970, e dá outras providências (retificação):

⁴⁶ O Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva teve suas instalações no dia 9 de março de 1947, sob a direção de Maria Moraes — esse foi o segundo grupo escolar do município; em 1954 funcionava junto com o Grupo Escolar João Pinheiro.

VIII Horário Escolar.

41. As unidades escolares obedecerão ao seguinte, horário, conforme o número de turnos em que funcionarem:

41.1 Turno Único – De 12 (doze) a 16 (dezesseis) horas e 30 (trinta) minutos.

41.2 Dois turnos de 7 (sete) a 11 (onze) horas e 30 (trinta) minutos e de 12 (doze) a 16 (dezesseis) horas e 30 (trinta) minutos.

41.3 Três turnos – de 7 (sete) as 10 (dez) horas e 30 (trinta) minutos; de 11 (onze) às 14 (quatorze) horas e 15 (quinze) minutos as 17 (dezesete) horas e 30 (trinta) minutos.

41.4: O curso Supletivo funcionará de 18 (dezoito) horas e 30 (trinta) minutos a 21 (vinte e uma) horas e 30 minutos.

41.5 As classes de ensino emendativo obedecerão ao regime de funcionamento dos grupos escolares ou da instituição mantenedora.

41.6 A duração das aulas do Curso complementar será de seis horas diárias; inclusive os períodos de merenda e recreação, cabendo à direção da escola estabelecer o horário de início e término das atividades escolares.

44. Decorrida a metade do dia letivo, nos estabelecimentos que funcionarem em dois turnos, haverá meia hora de intervalo, destinado à merenda e ao recreio.

44.1 – O intervalo destinado ao recreio será reduzido a 15 minutos em regime de três turnos.

Registre-se, publique-se, e cumpra-se. (GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO, s. d, s. p.).

A situação que a escola vivenciava naquele momento — dividir suas dependências com outro grupo — muitas vezes criava conflitos internos com pais e os professores, pois as famílias queriam, de toda maneira, que seus filhos estudassem no grupo considerado pela comunidade como celeiro educacional, mesmo ao estudar em outro grupo com uma boa qualidade nas mesmas dependências. Os profissionais ficavam a todo o momento dando explicações de tal situação e tentando contornar as dificuldades encontradas para mostrar a importância, também, do outro grupo. De forma incipiente, explicavam que o método utilizado nos grupos tinha como finalidade ensinar seus filhos, alfabetizar, pois alfabetizar era uma necessidade social que ia muito mais que ensinar a codificar e decodificar palavras e que os dois estabelecimentos tinham essa preocupação.

Portanto, são tantas mães que esperavam da escola que seus filhos aprendessem a ler, escrever e a contar “para que não ficassem burros”. Contudo, muitas achavam que a aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino e deveria fazer parte do cotidiano da criança, mais especificamente no primário, como era estabelecido naquele momento, e tinham medo de seus filhos estarem sendo prejudicados. Diante de tal situação, o Grupo Escolar Mascarenhas não permaneceu por muito tempo naquele estabelecimento, pois os pais compreenderam a importância do grupo, que teve suas matrículas ampliadas e, portanto, mudou-se para outro local mais apropriado.

3.2 Nova modalidade de ensino: Escola Estadual João Pinheiro de 1º Grau

A partir desse momento, passaremos a apresentar as reflexões do processo de construção de infância dentro dessa nova modalidade de ensino implantada no contexto da Escola Estadual João Pinheiro, que, portanto, se fazem necessárias para que possamos entender com mais visibilidade as concepções de infância presentes e que assumem diferentes significados em diferentes classes sociais. Segundo Charlot (1986, p. 100), a idéia de infância se introduz na pedagogia com as significações que lhe atribuem um pensamento que encara a educação com relação à natureza humana e à cultura.

Como as salas de aulas disponíveis podiam ser utilizadas, ocupadas por duas salas de aulas, a do Pré-primário criada pela diretora, que não se opôs para que estas se estabelecessem no grupo, a todo o momento os pais pediam que ela abrisse uma sala para as crianças menores de 7 anos. Assim, fez uma reunião com os pais e explicou que iria abrir duas salas, para atender à demanda das crianças, que eram muitas, pois como a maioria dos filhos maiores já freqüentava grupo, muitos já conheciam o ensino ministrado na instituição e aceitavam a proposta de ensino do mesmo. Mas fez uma ressalva, dizendo que a delegacia não tinha autorizado a criação dessas salas e, caso desse algum problema, as mesmas podiam ser encerradas a qualquer momento. Todos concordaram com tal situação.

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

Nessa perspectiva, podemos analisar que a situação principal a ser resolvida naquele momento era a implantação das salas para atender os menores, sem a preocupação com o espaço físico, conforme Montessori (1987) considera em sua proposta de adequação dos móveis ao tamanho das crianças. No lugar de carteiras, mesinhas e uso abundante de materiais didáticos para exploração motora, pois a filosofia e os métodos adotados por Montessori procuram desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender, que considera inerente a todos os seres humanos. Pois, apesar das contribuições de Montessori serem adequadas para que possamos entender a criança, não podemos deixar de salientar que a escola em foco tratava-se de uma instituição pública e, conseqüentemente,

seu mobiliário não apresentava naquele contexto características diferenciadas das demais escolas públicas de Minas Gerais. Eis o que diz a diretora:

Eu iniciei um Pré lá porque a demanda estava muito grande e parece que as crianças que iam estudar eram filhos de pessoas que podiam me ajudar financeiramente na escola; confesso que naquele momento fui até desobediente: quando eu criei este Pré-primário ainda não tinha recebido autorização para ter seu funcionamento; o mesmo tinha que vir da delegacia, mas eu tinha no grupo crianças que estavam com sede de aprender, pois era uma criançada saudável, os pais acompanhavam bem de perto seu desenvolvimento, e conseqüentemente se desenvolviam mais. Naquele momento, queria ajudar as crianças que não tinham idade de estar no primário. (LATERZA, 2007).

Percebemos que a diretora tentava encontrar uma forma de concretizar os anseios dessa comunidade escolar, que, juntamente com o Estado, a credenciavam para atender aos problemas emergenciais da escola estadual e a possibilitavam lutar para obtenção e implantação dessa nova modalidade. Buscava-se sanar e, de uma certa forma, atender à necessidade das crianças menores de 7 anos de idade que estavam fora da escola naquele momento, pois seus pais, apesar de possuírem condições sociais que os favoreciam de colocar seus filhos em escolas particulares, julgavam que a Escola Estadual João Pinheiro, apesar de ser uma escola pública administrada pelo governo, atendia, de forma satisfatória, a essa camada social. Portanto, essas questões faziam com que a direção da época buscasse caminhos nas lacunas legais para a implantação dessa modalidade. Portanto, as legislações vigentes, pois a proposta da lei era ter em seus estabelecimentos de ensino crianças de 7 a 14 anos. Mas como tinha uma demanda significativa, propôs as instalações de níveis de ensino diferenciado na Escola Estadual João Pinheiro. De acordo com as fontes analisadas pelo registro geral de matrícula do 1º grau, estes eram filhos de comerciantes locais, professores, funcionários do grupo, pessoas que trabalhavam no comércio e, também, de fazendeiros, médicos, advogados, bibliotecários e pessoas influentes do local. Eram apresentados na ficha de matrícula, que seguia um padrão determinado pela Secretaria de Estado da Educação constava como informações, profissão dos pais, renda mensal, bens que possuíam carro, marca e ano do mesmo, além dos convênios médicos. Ela atendia, também, crianças que não moravam na localidade e, mais uma vez determinada em seus objetivos, se preocupava em atender à situação da infância local matriculando crianças fora do chamado zoneamento. As salas eram compostas por 28 a 30 crianças na faixa etária de 5 (cinco) a 6 (seis) anos. Como algumas das crianças que estavam freqüentando as salas de aulas naquele momento não tinham quem olhasse por elas — seus pais trabalhavam e as crianças não podiam ficar

sozinhas —, veio a necessidade de ter essas salas de pré. Houve reclamações na Delegacia de Ensino por terem estas salas de aula funcionando naquele estabelecimento de ensino. Naquele momento, as escolas particulares da cidade já tinham o pré, dentre elas o Colégio Santa Teresa.⁴⁷ Mas, mesmo perante estas constatações, fez-se abertura das salas não de maneira oficial. Salientamos que a direção do grupo, apesar de ter a convicção que não precisava seguir a determinação das leis, nos documentos analisados das séries seguintes cumpria as orientações destas. A necessidade de implantar a salas da pré-escola pela diretora, e com a permanência desta na instituição, demonstra que, preocupada, ela esclareceu aos pais que, qualquer problema, ela conversaria com eles. Segundo seu depoimento:

Houve denúncia na Delegacia de Ensino, e eu tive que ir lá para conversar, explicar a situação que eram até filhos de professores, funcionários dos bancos, pessoal que trabalha no comércio, que não podia pagar escola particular, pois esta era muito cara naquela época. (LATERZA, 2007).

Nessa perspectiva da Escola Estadual João Pinheiro, percebe-se que era freqüente a matrícula naquela instituição de crianças portadoras de necessidades especiais; constava que eram oito as freqüências destes naquele período. Eram crianças com dificuldades de se locomoverem, com pouca visão, com dificuldade de aprendizagem e outras.

Ao explicar a existência destas salas, a superintendente então propôs a seguinte alternativa:

[...] tem uma professora que está à disposição para ser removida para Ituiutaba, e como possui curso em Educação Especial, estava com dificuldades para arrumar uma colocação para a mesma, então colocaremos no grupo [...]. (LATERZA, 2007).

Na descrição dos procedimentos para execução dos objetivos a serem alcançados pela diretora, percebemos, porém, que tal metodologia deixa vislumbrar a penetração dos ideais modernos referidos por Montessori (1987), pois esta retratou em seus estudos as crianças excepcionais e deficientes mentais, apresentando, portanto, que a vida da criança assumiu um novo aspecto quando, no início do século XX, a higiene começou a penetrar nas classes populares; através da meiguice e da tolerância, os princípios educativos introduziram-se tanto nas famílias como nas escolas. Montessori explicita que:

⁴⁷ Sobre o Colégio Santa Teresa, consultar Oliveira (2003).

[...] Desenvolvendo-se, enfim, uma organização consciente das classes, procurou-se organizar as crianças, inculcando-lhes a noção de disciplina social e dignidade que resulta em favor do indivíduo, como ocorre em organizações do gênero dos escoteiros e das “repúblicas infantis”. Os revolucionários reformadores políticos da atualidade tentam assenhorear-se da infância a fim de transformá-la num instrumento dócil de seus desígnios. (1987, p. 9).

Vale a pena retratar tal concepção de evolução da criança no meio social, momento em que a infância é considerada e ainda inserida nos projetos da sociedade. Isso é a criança hoje; é uma personalidade presente no mundo social. Para a autora citada, um importantíssimo problema social apresenta-se, portanto, em toda a sua plenitude: “o problema social da infância” (MONTESORI, 1987, p. 10). Podemos verificar, portanto, que a diretora naquela época foi ousada ao instalar as salas de aula da pré-escola, pois, conforme a Legislação vigente naquele momento dentro do contexto educacional, a lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, fixou diretrizes e bases da escola de 1º e 2º graus. Tendo o ensino de 1º grau compreendido entre oito anos letivos, segundo o art. 18, destinava-se à formação da criança e do pré-adolescente (art. 17); contudo, o ensino primário obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos foi fixado pela Constituição Federal de 1967 (art. 176 § 3º, II).

O Conselho Federal de Educação (CFE), ao implantar a reforma de ensino de 1º e 2º graus, conforme as orientações expressas na lei 5.692/71, caracterizaram o pré-primário como:

Escolas maternas, instaladas para atender classes menos favorecidas, visando principalmente, à preservação do desenvolvimento orgânico, e jardins-de-infância que se destinam às crianças de 4 a 6 anos, com três graus: o último deles é designado pré-primário, acusando essa designação um repertório curricular estreitamente articulado com o ensino primário. (PARECER 990/72).

A reforma define a educação pré-escolar como espaço que se destina à prontidão para a alfabetização. Porém, não declara a responsabilidade do poder público com essa modalidade. A mesma legislação que substituiu a anterior (lei 4.024/61) também citou o ensino da educação infantil; os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (Cap. II, art. 19, par. 2º).

No que se refere ao campo da educação, a lei federal 4.024/61 trata do atendimento à criança em dois de seus artigos:

Art. 23 A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de 7 anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Portanto, conserva-se o estímulo às empresas, mas não se define a obrigatoriedade nem a responsabilidade da educação de crianças pequenas, deixando-as livres para se definirem os rumos que dariam à educação infantil. Mais uma vez, o Estado não assume as responsabilidades com a educação dos menores de 7 anos de idade. Assim, tanto na LDB (lei 4.024/61) quanto na lei 5.692/71, que reformula a LDB nos capítulos referentes ao 1º e 2º graus, os textos constituem-se de palavras que expressam “estímulo”, “cooperação”, “zelo”, significativamente diferentes de “direito” e “responsabilidade”.

Contudo, mesmo diante das legislações vigentes, a Escola Estadual João Pinheiro manteve essas duas salas da modalidade do pré-escolar, com o ingresso da nova delegada de ensino, que, ao assumir o cargo, foi informada de tal fato ocorrido na cidade — a criação das salas. Diante de tais informações, solicitou à diretora para prestar mais esclarecimentos do acontecimento. A depoente, portanto, fez seus esclarecimentos e, juntas, encontraram alternativas legais para permanência e necessidade dessa modalidade no grupo e a comunidade local entusiasmada com a idéia de que as crianças deviam permanecer nesse estabelecimento para concluir as séries seguintes.

Percebemos que, durante esse processo referente às legislações, as crianças da referida instituição permaneceram no embate entre a permanência ou não no Grupo, passando conseqüentemente a desempenhar papel específico no conjunto do sistema educacional local, qual seja, o de começar a formação de que toda criança necessita para exercer a cidadania, estabelecendo ainda suporte para o prosseguimento das séries posteriores.

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

Sabe, quando as crianças entravam na primeira série e não tinham feito o pré, às vezes tinham dificuldades, então era uma escola assim, que não podia seguir muito o ritmo das outras, sabe? Às vezes dava até um probleminha: os pais queriam que seus filhos ficassem todos na escola. Não aceitava esse negócio de voltar as crianças de sala só porque não tinham idade.[...] a escola apresentava bons resultados. A inspetora também me apoiava, pois as leis chegavam muito devagar no interior. (LATERZA, 2007).

Retomando a perspectiva da Escola Estadual João Pinheiro em relação ao pré, ficou evidenciado que as professoras durante aquele período tinham práticas pedagógicas voltadas para alfabetização, apesar de serem consideradas como lentas. As narrativas nos apresentam que se utilizavam cartilhas, além de materiais didáticos como cartazes, murais, fichas, trabalhos direcionados ao quadro-negro, ditados, caderno individual, lápis, borracha, excursões com os alunos. Diante desse contexto, achamos interessante abordar as idéias do pensador Pestalozzi, que introduziu grandes inovações no campo da didática como o uso do lápis, das lousas individuais, das letras do alfabeto em cartões e, também, de excursões para observação e coleta de materiais.

Prosseguindo com a discussão, as professoras no interior da escola ainda utilizavam, portanto, do mesmo material das séries seguintes, mas com um diferencial de forma bastante elementar: não aprofundavam o conhecimento, deixando para que este se concretizasse de fato nas séries seguintes. A cartilha trabalhada desde o início para a alfabetização era a Cartilha da Infância, tanto no pré quanto na primeira série; ou até que a criança se alfabetizasse⁴⁸. Mas percebemos que a infância naquele momento já era considerada como uma criança mais amadurecida, pois eram filhos de pessoas de nível social bom, não tinham dificuldades. Neste sentido, a apresentação de Libâneo traz contribuições significativas para a análise do contexto histórico da pesquisa ora elegida.

A entrevistada ainda nos apresenta que, para colocar as crianças nas salas, fazia uma seleção nas séries de 1ª a 4ª que se apresenta desta forma: os alunos mais fracos, ela colocava em uma sala especial para trabalhados diferentes dos outros alunos. Os pais concordavam com essa forma de trabalhar, pois sabiam que os professores tinham a intenção de oferecer a melhor aprendizagem para as crianças. E as séries iniciais eram visualizadas pela comunidade como sendo muito bem desenvolvidas, pois quando as crianças prestavam exames para ingressarem na 5ª série sempre as crianças do grupo recebiam as melhores classificações.

Analizando a observação feita pela diretora, fica evidente a postura da época que tendia para a separação dos alunos que eram mais “fortes” em salas diferentes dos mais “fracos”. Conseqüentemente, se esse procedimento fosse analisado pelo olhar de hoje, poderíamos julgá-lo como excludente; portanto, ressaltamos que, no período militar, era seguido o tecnicismo educacional. Segundo Libâneo (1994, p. 67), “[...] desenvolveu-se no

⁴⁸ De acordo com as observações de Magda Soares [...] “Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando - se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita mas sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento de luta pela conquista da cidadania” (1998).

Brasil na década de 50, à sombra do progressivismo, ganhando nos anos 60 autonomia quando constitui-se especificamente como tendência” por determinações de um contexto da ditadura militar. “Esta orientação acabou sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo de boa parte da ditadura, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar.” (LIBÂNEO 1994, p. 67). Havia uma significativa preocupação com as questões relativas aos bons costumes e à noção da moral difundida naquele período de ditadura militar; essas práticas cotidianas evidenciam que o âmbito local está inserido também no nacional e seus reflexos perpassam o cotidiano escolar. Conforme nos é relatado:

As crianças usavam o sistema de cartilhas, acho que era a Cartilha da Infância, que era silábica e era trabalhado também o método analítico, o método global. Naquela época já dava algumas noções de matemática para as crianças, saíam do pré sabendo contar até 50, 60. Para alfabetizar as crianças com mais dificuldade, firmava as palavras no quadro, pois essa era uma forma de se trabalhar com o método analítico. (LATERZA, 2007).

Nesta perspectiva, considerando que a Escola Estadual João Pinheiro adotava em seu planejamento pedagógico para alfabetização o método global analítico, faz-se necessário apresentarmos alguns aspectos metodológicos utilizados pelo método para que haja uma melhor compreensão do contexto educacional desenvolvido no cotidiano dessa instituição. O método analítico tinha como eixo o professor. O manual a ele direcionado era detalhado. Explicava etapa por etapa de um dos processos do método analítico, denominado global de contos, e destacava argumentos favoráveis ao método que propunha um trabalho que partia do todo para as partes: unidades maiores (historietas, sentenças e palavras) para as partes: unidades menores (sílabas e letras). Entre estes argumentos encontravam-se afirmativas como: “A leitura em vez de ser um simples mecanismo de decomposição e recomposição de palavras é um exercício de idéias”; “A idéia completa e concreta representada pela frase é mais fácil de ser fixada e retida pela criança do que a palavra e, com maioria de razões do que a sílaba e a letra”; “O método global favorece o trabalho livre do pensamento, assegura a expressão natural, deixando que a análise chegue ao momento oportuno”; “Só o método global permite, em prazo relativamente curto, integrar os exercícios de leitura com o ensino geral e estabelecer a correlação das matérias” (MINAS GERAIS, 2003, p. 57–8).

Portanto, os apontamentos delineados por Rizzo (1983, p. 21) se fazem pertinentes para melhor compreensão do método, pois esta nós esclarece que este é o “segundo grupo de métodos altamente especializados no ensino da leitura e da escrita, que, portanto, baseia-se no conceito de que as unidades significativas da língua — palavras e sentenças — devem ser o ponto de partida; os analíticos partem do todo para as partes e procuram romper de forma

radical com a denominação decifração. Segundo Maciel (2001, p. 4), “buscando atuar na compreensão, estes métodos defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos da percepção infantil”. Esses métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que, sendo baseados no reconhecimento global como estratégia inicial, os alunos podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que, dependendo do método global de contos, sentencição ou palavração, vai do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

Conforme nós e apresentado por Rizzo:

Depois que estas unidades maiores, forem reconhecidas, é que as unidades, cada vez menores, passam a ser reconhecidas isoladamente. Frequentemente, estes processos são reconhecidos por “Globais” e, como se processam do todo para a parte menor, são classificados entre os “Analíticos”. (1983, p. 21).

Diante desse contexto da escola, as práticas se baseavam em um método tradicional que consiste, fundamentalmente, em partir da síntese para a análise e do todo para as partes. Detectamos pelos relatos que tais métodos aplicados pelos professores trabalhavam com diversos pressupostos, que podemos analisar perante análises de documentos, dentre os quais, cadernos de plano da professora Terezinha Gouveia Vasconcelos dos anos 1964, 1971, 1972, 1974. Tinham como princípio o aprendizado da escrita, não podendo ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado, o que é muito importante para o aprendizado. Detectamos que existia um sincretismo no pensamento infantil: primeiro percebe-se o todo para depois se observarem as partes. Nesse sentido, a linguagem funcionava como um todo, pois a professora tinha que acompanhar os interesses, a linguagem e o universo infantil e, portanto, as palavras percebidas globalmente também, com que deviam se familiarizar, ou seja, ter valor afetivo para as crianças. Sendo assim, os métodos analíticos priorizam como unidade a palavra e a frase ou o texto.

Segundo Lanza:

O manual, em cada etapa, apresentava as cinco fases a serem desenvolvidas através do método: a fase do conto ou da historieta (“cartazes com pequenos textos”), a fase da sentencição, a fase da porção de sentido, a fase da palavração e a fase da sílabação. O processo envolvia operações de análise e síntese, sistematicamente. Cada fase tinha suas características específicas, seus objetivos, orientações de atividades a serem desenvolvidas e propostas de avaliação. O avanço no processo, com a apresentação de novos cartazes ou com a introdução da divisão dos cartazes em sentenças, porção de sentido, palavras e/ou sílabas, deveria proceder, após uma avaliação do domínio (memorização) da escrita e da leitura de tudo que havia sido trabalhado e treinado com os alunos. (CADERNO DO PROFESSOR, 2003, p. 58).

Dessa forma em que o método era trabalhado, com apresentação de contos ou de historietas, cartazes, o aprendizado da escrita não pode ser feito por fragmentos de palavras, mas por seu significado, o que é muito importante para o aprendizado. Portanto, a linguagem funciona como um todo. Para Rizzo:

O entusiasmo por estes métodos cresceu muito a partir da década de 30. Adotado para uns como a palavra, já para outros denominados como sentença, e outros a história como ponto de partida e como tal ficaram conhecidos: Palavração, Sentenciação e historiados (de historietas ou de contos). (1983, p. 22).

Contudo, percebemos que os métodos analíticos priorizavam como unidade a palavra, a frase e o texto. Com ênfase na palavra, temos o método denominado palavração. Segundo Rizzo (1983, p. 23), a “palavração nasceu da revolta contra os métodos formais que prevaleceram nos primeiros anos”. Neste método, apresenta-se uma palavra que, posteriormente, é decomposta por sílabas. A diferença desse método em relação ao silábico é que as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo, são apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha de palavras não obedece ao princípio do mais fácil ou mais difícil. São apresentadas independentemente de suas regularidades. O importante é que tenham significado. Rizzo (1983, p. 24) mostra que “neste método são apresentadas as palavras em agrupamento (conjunto organizado por alguma associação de idéias). E os alunos aprendem a reconhecê-los pelo método de visualização”. Um segundo desdobramento deste princípio global levou à criação do método de sentenciação. Neste, a unidade é a sentença, que, depois de reconhecida globalmente, é compreendida em palavras e, finalmente, em sílabas. Portanto, para Rizzo (1983, p. 26), “a sentenciação representa um 3º estágio na evolução dos métodos que enfatizam a formação de habilidades de leitura com compreensão (inteligente)”.

Mais tardios do ponto de vista histórico são o aparecimento e a utilização do método global de contos e historietas. Neste método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto — para Rizzo (1983, p. 32) — “método historiado, de historietas, de histórias, de contos etc”. No Brasil é também freqüentemente chamado de método de “pré-livro”, muito embora esta nomenclatura tenha sido criada com características, inteiramente diferentes (leia-se o método natural). Com algumas variações, parte do reconhecimento global de um texto, que é memorizado e lido durante certo tempo ou período para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porção de sentido), de palavras e, finalmente, de sílabas. Aqui não estamos falando de um processo sequencial e quase simultâneo entre essas

fases. Tomando como foco o sentido, o professor encaminhava o processo de alfabetização, utilizando, por um período mais longo, os textos completos de várias lições seguidas. Somente após este convívio maior com o texto é que viria uma forma de decomposição, mas com o cuidado de fragmentar o texto em parcelas maiores como a sentença e a palavra. Assim segundo Frade (2004, p. 35), “se um livro constava de 10 lições, após a 4ª lição, por exemplo, é que se fazia a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida. Quando se estava na 6ª lição é que se fazia a palavração da 2ª lição, e assim por diante.”

Maciel afirma que:

O sucesso do método global, em Minas Gerais, pode ser considerado como um novo paradigma na alfabetização, [...] podemos dizer que a supremacia do uso do método global nas escolas mineiras deve-se em grande parte ao ensino dado na Escola de Aperfeiçoamento, desde a sua fundação em 1929, na cidade de Belo horizonte. (2004, p. 26).

Assim, podemos constatar que a Escola Estadual João Pinheiro atendia aos critérios definidos pelo Estado de Minas Gerais em relação ao trabalho das práticas pedagógicas voltadas para a metodologia do método global analítico. Apresentaremos uma análise mais detalhada das atividades referentes a tal método logo a seguir, onde serão apresentadas as práticas pedagógicas da escola, a sala de aula, no período apresentado.

Contudo, naquele período, os professores recebiam orientação da delegacia de ensino para trabalharem com as salas da pré-escola; quanto às demais salas, os próprios professores organizavam seus planejamentos, os mesmos se reuniam e faziam de acordo com cada sala, isto é, vendo a necessidade das crianças. Portanto, como é explicitado:

Naquele momento em que iniciamos as salas do pré, não tínhamos muito preparo, a gente estava muito imatura, estávamos entrando, aprendendo. Então a delegada enviava pessoas que trabalhavam lá para nos auxiliar, mandava o material que deveria ser usado naquelas salas, o material era ligado à linguagem, que dava ênfase na alfabetização, mas também trabalhava com desenhos livres, com alguns brinquedos; as crianças tinham que brincar um pouco, apesar de algumas professoras não gostarem disso. Dava também um pouco a matemática, usava muito pauzinho de picolé, para que as crianças aprendessem a contar e, depois, quando passavam para a primeira série, as professoras preparavam eles melhor. (LATERZA, 2007).

Nesse sentido, é interessante a observação de Froebel (1976), pois foi o primeiro educador a discernir a verdadeira função do brinquedo no desenvolvimento infantil. Para ele, os brinquedos demonstram mais intencionalidade e indicam, conseqüentemente, mais inteligência. Esse autor elaborou muitas modalidades de recreação e mostrou como deveriam

ser empregadas na educação pré-escolar. São apontadas várias atividades significativas para o desenvolvimento infantil, dentre elas, Froebel (1976, p. 450) julgava o desenho tão essencial à vida infantil como a linguagem e explicita que: “a capacidade de desenhar é, assim, tão inata na criança, no homem, como o é a capacidade de falar, e exige seu desenvolvimento e cultivo tão imperativamente quanto esta”. Considera-se o desenho como uma linguagem ou forma de expressão, pois o homem começa a compreender o que tenta representar ou fazer. Dessa forma, o desenho é um meio de aumentar o conhecimento e exercitar o julgamento e a reflexão.

Dentre as atividades de Froebel nos jardins de infância, ele aponta o ritmo como essencial a toda apreciação da arte; essas atividades, em maturação na criança, conduzem naturalmente do movimento rítmico ao canto. Segundo ele, cada nova atividade surge de alguma atividade anterior, portanto todas as atividades e capacidades se desenvolvem umas a partir de outras, por um processo genético. Contudo, tratar dessas questões significa, primeiramente, discutir sobre quem são os sujeitos que ensinam. A entrevistada nos relata que a grande maioria dos docentes daquela instituição naquele momento era portadora somente de magistério. Conforme análise do registro geral do estabelecimento de ensino (REMG), a maioria dos docentes não possuía nível superior, inclusive ela mesma.

Cabe retomar a idéia de que a escrita é um objeto social, que circula numa cultura letrada, atendendo a funções diferenciadas, de acordo com as necessidades de sua utilização. A escola foi incumbida de ensiná-la, mas isso não a torna um objeto escolar. Assim, antes e posteriormente ao processo de escolarização, os sujeitos sociais estão vivenciando e aprendendo sobre essa linguagem em contextos reais de uso, muitas vezes pela mediação de outros sujeitos da cultura. Embora de forma não sistemática, esses sujeitos ensinam linguagem escrita. Por outro lado, na instituição educativa as várias crianças, professores, alunos e outros profissionais que interagem na ação pedagógica de forma intencional e planejada contribuem decisivamente para o processo de aprendizagem da linguagem escrita, constituindo-se como sujeitos que ensinam. Espera-se que tragam a linguagem escrita para a escola enquanto objeto social que é sem dissociá-la de seus usos.

Portanto, tratar das estratégias de ensino é discutir sobre a organização do trabalho pedagógico, no que diz respeito à organização dos objetivos, dos materiais, das crianças, das metodologias de trabalho, bem como no que se refere às intervenções e posturas que permeiam a ação pedagógica.

Assim, naquele momento, a escola e os responsáveis pelo planejamento precisava repensar os objetivos de acordo com as crianças que freqüentavam aquelas salas de aulas da

instituição, levando em consideração seu contexto sociocultural e tendo em vista possibilitar a apropriação progressiva de forma significativa dos aspectos que constituem a linguagem escrita, isto é, aspectos funcionais, textuais, gráficos e aqueles relativos ao sistema alfabético de representação, trabalhados sempre em torno de três eixos: leitura, escrita e reflexão sobre a linguagem.

Segundo a depoente, a escola tinha práticas que dizem respeito à organização do tempo que as crianças permaneciam na instituição educativa. Nesse sentido, sobre o planejamento das ações cotidianas, era necessário que se realizasse, na entrada, uma oração em que todos, em filas separadas por salas, rezavam o pai nosso e a Ave Maria para nossa senhora. E, como não podia ser esquecido, cantar o Hino Nacional, pois estes momentos são importantes para desenvolver o civismo nas crianças e nos professores; e também demonstrar disciplina, pois esta estava presente em todos os momentos realizados na escola durante aquela época. Conforme ata sem número do dia 2 de setembro de 1980, em uma reunião com os professores, a diretora demonstra com um cartaz alusivo à “Semana da Pátria” com os dizeres: “A independência somos todos nós”, que foi mimeografado e distribuído aos alunos de todos os níveis para que o mesmo fosse colorido pelas crianças.

Conforme é apresentado:

Nunca separava as crianças por religião, era tudo misturado: tinha católico, evangélico, espírita. Fazia naquele momento o que julgava certo, mas se tivesse algum problema chamava os pais para conversar, pois sempre fui do diálogo. Quanto ao Hino, esse eu não abria mão, e a Secretaria de Estado determinava que cantasse o hino na escola. (LATERZA, 2007).

Naquela época, era condição necessária que as escolas da rede pública seguissem as orientações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, conforme as noções de civismo e amor à Pátria. Consta no jornal *Minas Gerais* do dia 31 de julho de 1968 planejamento de atividades que deveriam ser desenvolvidas nas escolas para o bom desempenho das atividades entre as crianças; o mesmo recomendava a todas as autoridades escolares do Estado que promovessem comemorações relativas à passagem de mais um aniversário da Independência do Brasil.⁴⁹ Portanto, o cotidiano do grupo estava sempre fundamentado em princípios de ordem, de disciplina, pois tanto os professores quanto os alunos deviam seguir tais exigências, que eram contidas em um regimento interno da escola. Nessa perspectiva, percebemos que a ideologia do período militar e a doutrina da igreja

⁴⁹ Decreto 68.065, de 14/1/1971, fixa diretrizes e finalidades do CEE CSC, bem como prescrições necessárias ao funcionamento em todas as unidades da Federação (INFORMATIVO MAI DE ENSINO, número 89–1983, p. 80).

católica se refletiam até no cotidiano escolar e no modo de pensar e agir dos educadores, em que a moral católica e o espírito de amor à pátria faziam parte do planejamento escolar e de todas as atividades presentes no seu interior de forma bastante efetiva.

3.3 Práticas pedagógicas no ambiente escolar: um olhar sobre a concepção de infância

Os documentos consultados incluem atas pedagógicas da escola, diários de professores, termo de visita de supervisora, livro de ocorrência e advertência, ata de reunião, ata de colegiado e, mais especificamente, depoimentos, que delineiam as práticas pedagógicas na Escola Estadual João Pinheiro no período de estudo, que nos anos de 1966 a 1988 traduzem um pensamento de uma escola voltada para uma proposta de trabalho em seu interior tradicional,⁵⁰ que será entrecruzada com a visão de pensadores da modernidade — Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori — e, mais especificamente, com o método analítico global, que parte da síntese para a análise, ou seja, do todo para as partes. Sendo assim, os métodos analíticos priorizam como unidade o texto, a frase e a palavra.

Como nos é apresentado pela entrevistada:

Naquele tempo, a gente trabalhava dando, primeiramente, os textinhos, depois iam formando as frases, para em seguida formar palavras. Sempre passava no quadro para as crianças copiarem — isso era a 1ª série. Tinha sempre uma lição que gostava de trabalhar com eles. (VASCONCELOS, 2007).

De grande relevância, a autora deste estudo retirou do caderno de planejamento da professora Terezinha Gouveia Vasconcelos, de 18 de fevereiro de 1965, este trecho: “O boi bebe no poço./ O dado de Bibi é bonito./ Dói o dedo de Ceci. A ceia é do menino./ É cedo para a aula./ O doce é de leite./ A cidade é bonita./ A bacia é de ferro”. Depois de passar a tarefa no quadro, essa professora pedia para que todos fizessem a cópia da mesma historietas⁵¹ para que houvesse fixação; a mesma era lida em voz alta por três vezes individualmente, logo em seguida era dado um ditado para que as palavras fossem “aprendidas”. Percebemos, portanto, com algumas variações, parte do reconhecimento global de um texto que é

⁵⁰ A pedagogia tradicional, em suas várias correntes, caracteriza as concepções de educação em que prepondera a ação de agentes externos na formação do aluno, o primado do objeto de conhecimento, a transmissão do saber constituído na tradição e nas grandes verdades acumuladas pela humanidade e uma concepção de ensino como impressão de imagens propiciadas ora pela palavra do professor, ora pela observação sensorial (LIBÂNEO 1994).

⁵¹ Podemos citar Minas Gerais como exemplo, pois, na esteira das reformas João Pinheiro (1906) e Francisco Campos (1927) e das idéias do movimento escola-novista, consolida-se no estado a adesão oficial ao método global de contos ou de historietas. Mais tardios, do ponto de vista histórico, são o aparecimento e a utilização do método global de contos ou historietas. Nesse método, a unidade tomada como ponto de partida é o texto (MINAS GERAIS, 2004).

memorizado e “lido” durante certo período para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões (porção de sentido), de palavras e, finalmente, de sílabas. Portanto, não estamos falando de um processo seqüencial e quase simultâneo entre essas fases.

Tomando como foco o sentido, a professora encaminhava o processo de alfabetização, utilizando, por um período mais longo, os textos completos de várias lições seguidas, somente após ter se relacionado com o texto e que viria uma forma de decomposição, mas com a cautela necessária de fragmentar o texto em parcelas maiores como a sentença e a palavra. Simultaneamente, ao longo do processo, percebemos que a professora desenvolvia as diferentes fases do método, ou seja, a fase do conto ou da historieta (cartazes com pequenos textos, a fase da sentencição, a fase da porção de sentidos, a fase da palavração e a fase da silabação). Nesse momento, segundo nossas análises, o processo envolvia operações de análise e síntese sistematicamente. Cada fase tinha suas características específicas, seus objetivos, orientações de atividades a serem desenvolvidas e propostas de avaliação.

Contudo, salientamos que os alunos usavam sempre as mesmas palavras já memorizadas, o que fazia da produção escrita dessas crianças reproduções idênticas ou desordenadas dos cartazes já trabalhados. Percebemos que a aprendizagem era realizada através da repetição e do treino através de cópias de repetidas vezes dos cartazes. Como é relatado por Valentini (2007), tinham de memorizar não só a leitura, mas também a escrita de cada um dos cartazes.

Em Minas Gerais, durante esse período, o método foi divulgado a partir da Escola de Aperfeiçoamento (hoje Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais/UEMG), que ficava localizada na capital. Havia demanda dos profissionais para que houvesse um direcionamento maior. Segundo Frade:

O caso de Minas Gerais é emblemático, [...] havia demanda dos professores para um direcionamento maior, o que gerou a produção de pré-livros e cartazes como material de apoio. Antes, estes materiais eram produzidos por alunas e testados nas classes anexas da Escola de Aperfeiçoamento e nas escolas de B.H. Assim, o que era uma tarefa das alunas de um curso de formação de professores gerou a produção de livros didáticos que foram editados e utilizados no estado e no país como um todo. (2004, p. 36).

Contudo, era pautado nesse desenvolvimento das atividades que também organiza suas aulas junto com as outras professoras da escola. Apesar de que, cada uma elaborava sozinha seu planejamento, mas em alguns momentos de diálogo discutiam o desenvolvimento dos trabalhos das crianças para que, durante esses momentos de reflexão e elaboração do mesmo,

tivessem mais facilidades de planejar. A entrevistada nos apresenta que, durante o tempo que foi professora, recebeu apenas uma vez orientação da Secretaria de Educação de Minas Gerais, que teve a duração de três dias; o curso tinha como foco a disciplina, pois as orientações ensinavam como trabalhar com bastante disciplina nas salas. Ela relata que foi o melhor curso que já teve, pois ajudou muito a direcionar a disciplina em sua sala de aula.

Tais práticas pedagógicas acabavam se diferenciando um pouco entre um professor e outro, pois como cada professora decidia como trabalhar nas salas, que não tinha a exigência de ser da mesma forma; estas, porém, estavam sempre observadas pelos olhares atentos da diretora e da supervisora da escola. Os cadernos de planos tinham sempre que estar em ordem. Essa professora ressalta que o caderno de plano era sempre analisado pela supervisora da escola, junto com a diretora. Estas tinham a preocupação de verificar se o conteúdo trabalho estava em dia — até porque, trabalhavam todos os conteúdos com exceção da religião e da educação física, que era trabalhado por outro profissional; portanto, o planejamento do método acabava se diferenciando entre as professoras de séries diferentes, como podemos verificar em suas palavras:

Tinha o método global, que era trabalhado por alguns professores nas salas de 6 e 7 anos de idade, era alfabetização mesmo. Eu não cheguei a trabalhar com ele, pois era professora de 2ª série, trabalhava de outra forma; se fosse para trabalhar com esse método, não queria. As crianças menores trabalhavam também na Cartilha da Infância, que era muito boa para alfabetizar. (PARANAHYBA, 2007).

Portanto, as séries iniciais trabalhavam com a Cartilha da Infância⁵² que era silábica e continha as práticas pedagógicas adequadas naquele momento, segundo relatos, para atender às dificuldades das crianças na Escola Estadual João Pinheiro, que era considerado como tendo uma prática diferenciada na sociedade. Trabalhava-se na cartilha. Como nos apresenta a professora entrevistada:

Aquele era boa, não existe mais aquela do A, E, I, O, U. Eu trabalhava passava no quadro a leitura, mandava estudar, ia na carteira de um por um; eu fazia um buraquinho num papel e tampava as palavras, deixava as outras pra não decorar e, dentro daquele quadradinho, estaria só a palavra que queria ler. Depois, começava com “ai! ui! oi!, au!”. (PARANAHYBA, 2007).

Percebemos que as crianças faziam muitas atividades na primeira série. A atividade principal era a alfabetização, que começava no primeiro ano ou até antes, na pré-escola.

⁵² A velha cartilha de Tomaz Galhardo, impressa em modesto papel de jornal, em preto e branco, tão divulgada na época, era o instrumento mais frequentemente utilizado. E o método consistia na memorização das lições que se sucediam, página a página, [...] Começava-se pelo alfabeto, primeiro as vogais que se “decoravam” pela repetição inúmeras vezes, até que se conseguia desenhar razoavelmente aqueles sinais. (LEMME, 2004, p. 89).

Trabalhar com os encontros vocálicos era uma necessidade, diz a depoente, para que as crianças assimilassem as letras. Para casa, distribuía algumas atividades, que incluíam o estudo da leitura que seria trabalhada na sala de aula no dia seguinte. Então, a professora repetia o mesmo processo anterior feito com as palavras, fazendo com a leitura. A Cartilha da Infância continha umas lições; logo abaixo, vinham os exercícios para fixação — como nos relata o depoimento anterior. Repetia as atividades no quadro-negro e mandava copiar no caderno; usava o caderno de caligrafia para copiar palavras e, se estivesse mal feito, mandava apagar e fazer novamente; não aceitava de jeito nenhum letra feia e ressalta que usava o quadro valor de lugar para ensinar a matemática. Todo o material didático era confeccionado por ela mesma. O ditado, também, era realizado com muita ênfase nesse momento.

Diante de tais práticas, muitas vezes — segundo depoimentos de ex-alunos — era necessário interromper os exercícios para fazer alguns movimentos com os dedos, ensinados pelas mães para aliviar a dor que sentiam nas mãos. No entanto, reiniciavam logo a tarefa, pois era necessário saber de cor e salteado tudo que tinha sido apresentado pela professora. Contudo, diante de tais fatos podemos apresentar as contribuições de Libâneo (1994) quando ressalta que na pedagogia tradicional a atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria. “Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, [...] Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, [...] porque ouvindo facilita-se o registro do que se transmite, na memória.” (LIBÂNEO, 1994, p. 64). Notamos, portanto, que as crianças estavam naquele momento a todo instante se distanciando do que os pensadores apresentam como sendo ideal, a exemplo de Rousseau (1995), que faz crítica aos métodos utilizados na época, que não ofereciam prazer às crianças. A escolarização era considerada por ele como um período triste, dado que a instrução era muito severa e a idade da alegria era consumida em meio aos prantos, aos castigos, às ameaças e à escravidão da criança; *Emílio* rompe com o que se falava a respeito da educação: a criança é capaz de aprender com suas próprias necessidades; por isso ele criticou os currículos que traziam conteúdos distantes da realidade das crianças. As observações de Libâneo se fazem pertinentes:

É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor extremamente a disciplina e usar castigos. (1994, p. 65).

Contudo, para a entrevista Nascimento (2007), “o planejamento era feito na minha época sim, no início do ano fazíamos o planejamento para o ano inteiro, este era orientado

pela diretora e supervisora”. Diante de tais constatações apresentadas, fica claro que, apesar de não elaborarem junto, o planejamento das atividades diárias, as atividades e situações propostas tinham, portanto, o objetivo de favorecer a descoberta e a construção de noções básicas de alfabetização, ou seja, a elaboração e o maior conhecimento da leitura, da língua pátria, da linguagem, da aritmética, das ciências e dos estudos sociais, que faziam parte do currículo da escola, conforme diário de classe do ano de 1967, com folha anexa contendo porcentagem de alunos novatos e repetentes.

No mesmo sentido, é relevante uma reflexão diante das considerações apresentadas, segundo apontamentos de Pestalozzi, que criou no ensino elementar um currículo que dava ênfase ao entendimento oral, à geografia, à aritmética, às artes manuais, ao canto, às atividades de grupo e ao contato com a natureza. Seu método era baseado no processo indutivo: partia de experiências concretas para estimular a observação e o raciocínio. A ata 3, de 26 de agosto de 1988, página 1, livro de ocorrências e advertências, nos demonstra uma visita extra-sala para serem desenvolvidos os trabalhos pedagógicos. Os professores das terceiras e quartas séries trabalhavam como nos relata Nascimento (2007): com cartazes, fichas, material concreto para matemática, livros de leitura de textos, excursões na biblioteca e praça para trabalhar com a natureza.

Nessa perspectiva, fazem-se necessários os apontamentos de Pestalozzi: o homem, deixado livre para decidir-se movido por arbítrio de seus instintos naturais, não passará de sua condição animal. A educação, porém, é capaz de elevá-lo ao nível da natureza humana. Insistindo na formação profissional, estará preparando o educando para um determinado ambiente social, para circunstâncias de situações bem concretas. O meio mais eficaz do ensino é o exemplo. O método mais eficaz é o que se apóia nas leis naturais eternas e que visa à natureza em sua unidade e totalidade, incluindo todas as faculdades e aptidões. O processo educativo deve fundamentar-se na capacidade intuitiva do aluno. O aluno não é receptivo, mas ativo permanente e criativo. A educação deve visar ao desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades e também da técnica. O educador não dá ao educando novas faculdades, mas deve tomar cuidado para que as influências externas não se tornem um problema no desenvolvimento natural do processo educativo. As aptidões físicas devem acompanhar as intelectuais. O trabalho manual é determinante. O fundamento da educação é o lar paterno. À escola cabe a educação social e política, a formação da autodeterminação, autonomia moral, para se preservar o educando e torná-lo um adulto livre.

Segundo os apontamentos de Cotrim e Parisi (1984), Pestalozzi voltou-se para o ensino elementar por considerá-lo fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Abriu uma escola para crianças desamparadas e pôde aplicar, com sucesso, suas idéias, que

preocupavam em dar-lhes formação profissional para que mais tarde pudessem ter vida independente e produtiva.

Visualizamos que a concepção de tais práticas da professora nesse momento já se fazia diferenciada das demais, sendo que não utilizava neste momento apenas o espaço formador — a sala de aula; já apresentava um olhar diferenciado à criança. Segundo entrevistada:

Quando a gente ia fazer um exercício, nós já marcávamos no plano de aula página tal, exercício tal, e aí eu deixava os meninos trabalhando quietinhos, porque não aceitava indisciplina de jeito nenhum; e quando terminavam, levantavam o dedinho e aí íamos fazer a correção. Então, passava de carteira em carteira, mesinha por mesinha, para ver se eles tinham corrigido realmente certo. (NASCIMENTO, 2007).

Fica claro que, além de exigir que os alunos mantivessem a disciplina — que era a grande conquista da escola no momento —, os trabalhos pedagógicos mantinham certa ordem no cotidiano da escola. Como nos é apresentado pela depoente Paranahyba (2007), no início da aula, assim que chegavam todas as crianças, elas ficavam no pátio, em filas separadas por salas, para cantar o Hino e fazer a oração, uniformizados, com os meninos de calça comprida azul, de tecido tergal, camisa branca, pintado no bolso o emblema da escola, sapatos ou tênis azul ou preto, com meias pretas; as meninas usavam saia azul de tergal, com a barra abaixo do joelho, camisa branca, pintado no bolso o emblema da escola, sapatos ou tênis azul ou preto, meias brancas três quartos. E quando entravam nas salas, ainda repetiam a oração, só que cada sala era diferenciada. No caso da professora mencionada, a oração era “Santo Anjo”. Conforme o relato: “Santo Anjo do Senhor, meu zeloso guardador, Se a ti me confiou a piedade divina sempre me rege me guarde, me ilumine, amém” (PARANAHYBA, 2007).

No que concerne à questão da religião trabalhada pelas professoras, recorremos à visão de Froebel (1976), que permite delinear em suas diferentes concepções o momento de tais práticas. Esse autor baseava sua pedagogia numa profunda fé religiosa: Deus era o criador de todas as coisas existentes, estando presente também no homem. Dessa forma,

A natureza, de acordo com a doutrina humana, deve manifestar-se mediante um intercâmbio vivo entre os dois — a unidade de lei que existe entre a natureza e o homem. Por meio da educação, apresentada em sua totalidade — isto é, como ensino, doutrina e educação propriamente dita —, o homem deve levar de forma magnânima à sua consciência e à atividade de sua vida o sentimento de que ele, assim como a natureza, procede de Deus, depende de Deus e em Deus encontra seu apoio e descanso. Deve, também, a educação conduzir o homem a uma clara visão de si mesmo, da natureza, da sua união com Deus. Deve elevar-lhe o conhecimento de si mesmo, o conhecimento de Deus e da natureza e, mediante esse conhecimento, conduzi-lo a uma vida pura e santa. Porém, para chegar a tudo isso, a educação deve fundar-se e repousar sobre o interior e o mais íntimo da personalidade. Todo o interior passa a ser conhecido por meio

do exterior: a essência, o espírito, o divino do homem e das coisas se conhecem por suas manifestações externas. (FROEBEL, 2001, p. 24).

Nesse sentido, a educação deveria conscientizar-nos desse princípio divino que habita cada um de nós. Froebel apontava três objetivos finais para a educação: a paz do homem consigo mesmo e seus semelhantes, a paz do homem com a natureza e a paz do homem com Deus. Froebel vivia para as suas crianças, observava pacientemente suas atitudes, procurando compreender a personalidade de cada uma. Assim, Eby, ao se referir à natureza criadora do homem, salienta que:

As mais luminosas idéias com que Froebel contribui para a moderna Pedagogia foi a de que o ser humano é essencialmente dinâmico ou produtivo, e não meramente receptivo. O homem é uma força autogeradora e não uma esponja que absorve conhecimento do exterior. O âmago de seu ser participa da energia criadora, espiritual, do absoluto. Ele é um organismo de atividades espontâneas e deve, por necessidade, exprimir sua natureza, não por meios caprichosos ou arbitrários, mas de acordo com a lei fixa do desenvolvimento. Como uma criatura da natureza, suas atividades são, antes de mais nada, inconscientes e instintivas e guiadas pela intencionalidade da natureza. Quando o homem emerge da natureza, torna-se cada vez mais plenamente cômico de seus fins e aceita esses fins para sua luta consciente. Ele combina, assim, o inconsciente e o espontâneo com a intencionalidade clara e consciente. O espírito do homem e o trabalho de sua vida são realizados pela expressão de todos os dons herdados de sua essência divina. Através desta auto-expressão, ele cresce em auto-realização. (1976, p. 442).

Deste modo, a pedagogia de Froebel é uma pedagogia da atividade espontânea. Segundo este autor, encontram-se na criança todas as potencialidades e aptidões para que ela se torne um ser pleno; assim, a educação deve ser um processo evolutivo e natural das disposições humanas. Froebel rejeitava, veementemente, que o homem é naturalmente mau ao nascer. Dizia que as deficiências do homem são qualidades boas que, ao longo da vida, foram suprimidas ou pervertidas e sugeria no combate das deficiências e maldades procurar a fonte originalmente boa, o lado bom que foi reprimido e perturbado ou conduzido erroneamente. E ao realizar isso, deveria proteger construir e guiar este lado bom. Para Froebel, sua crença na natureza humana possuía um comovente entusiasmo:

A vocação do homem, considerado como inteligência racional, é deixar agir seu ser, manifestando a ação da Divindade: revelar a Deus em seu exterior, isto é, verificar a lei universal: adquirir os conhecimentos de seu verdadeiro destino com toda a liberdade e espontaneidade. (1974, p. 643).

Assim, todo desenvolvimento autêntico vem da atividade interior espontânea. Todo o sistema educacional de Froebel era um processo contra a idéia de que o saber ou a cultura

possam ser impostos de fora. Froebel inverteu completamente a idéia tradicional do processo educacional: ele tentou extrair da criança todas as potencialidades por meio de atividade automotivada: “O objetivo do ensino e da instrução é extrair sempre mais do homem e não colocar mais dentro dele” (FROEBEL, 1976, p. 446). Realça, ainda, que a criança está repleta de potencialidades: “Tudo o que ela poderá ser e tornar-se está na criança e só pode ser atingido através do desenvolvimento de dentro para fora” (FROEBEL, 1976, p. 446).

Contudo, diante das análises realizadas, percebemos que era neste contínuo processo que a professora Vasconcelos (2007) rezava para nossa senhora D’Abadia, cantava uma música para ela e gostava de levar as crianças para a Igreja Nossa Senhora D’Abadia uma vez por semana. Porém, após o Hino e a oração, os trabalhos desenvolvidos se apresentavam: a leitura, a tabuada, os exercícios de treino ortográfico, a caligrafia, que não podia faltar na sala de aula — conforme ata sem número, p. 1, do livro de atas pedagógicas do dia 25 de maio de 1976, com a diretora, supervisora, para tratar de assuntos das séries iniciais — as mesmas pediram atuação máxima voltada para a caligrafia dos alunos, corrigirem os erros de ortografia: o “g”, o “q” e o “f” mal feitos.

Nesse sentido é relevante a contribuição de Rousseau (1979) em relação aos trabalhos dos mestres, que não devem impor à criança seus conceitos e padrões particulares. Sua função era desenvolver no educando a curiosidade para que, por si próprio, este atingisse a sabedoria. Em suma, o mestre não devia solucionar os problemas, mas oferecer ao aluno os elementos necessários para que ele, individualmente, compreendesse o problema e alcançasse a solução. Os erros cometidos pelos alunos durante esse processo não deveriam ser encarados como um pecado mortal. Se o aluno nunca errasse, nunca aprenderia bem. Portanto, para Rousseau, durante a aprendizagem, o ensaio e o erro eram um procedimento que precisava ser visto com naturalidade.

Ainda, direcionando suas idéias para a severidade dos professores da época, Rousseau salientava a reação frente ao erro do aluno como quem condena uma situação criminosa, com enérgicas punições que as julgavam merecedoras. Rousseau explicita que:

Se apesar de vossas preocupações a criança chegar a fazer alguma desordem, a quebrar alguma peça útil, não a castigueis por vossa negligência, não ralheis com ela; que ela não ouça uma só palavra de censura; não a deixeis sequer perceber que vos aborreceu; agi exatamente como se o móvel se tivesse quebrado sozinho; tereis feito muito, crede, se puderdes não dizer nada. (1979, p. 79).

Assim, esse pensador sugere ao professor que observe o aluno, fique atento, silenciosamente, para que ele possa se encontrar em situação de percebê-los e corrigi-los por

si, ou então, aproveitando ocasião favorável, levá-los a alguma operação que lhes proporcione sentir esse erro. O espírito de seu sistema não é ensinar à criança muitas coisas, mas não deixar entrar no cérebro dela senão idéias justas e claras. A razão, o juízo, vem lentamente.

Contudo, continuaremos a apresentar parte da ata sem número, p. 1, do livro de atas pedagógicas do dia 25 de maio de 1976. Nesse sentido, os professores deveriam prestar bem atenção na hora de escrever no quadro para que a letra não ficasse sem a perna, tomar a lição diariamente, dar ditados, cópias de pelo menos umas cinco linhas, observar religiosamente a pronúncia dos alunos, capricho nos cadernos; e fez mais uma alerta sobre a exigência da tabuada, leitura e lembrou as professoras de observar se os alunos têm freqüentado as aulas de uniforme completo. Segundo a professora Vasconcelos (2007), o verbo e a tabuada tinham que ser cantados, isto é, saber decorado, falando em um ritmo bem bonito. O mesmo procedimento também é ressaltado pela entrevistada Nascimento (2007), que nos acrescentou ao enfatizar, até aquele momento, que até o sinal fazia parte da rotina da escola: tinha o horário correto, não atrasava nem adiantava um minuto; tanto os professores quanto os alunos deviam seguir pontualmente esses horários estabelecidos pela escola, principalmente quando estava prevista a realização das provas.

Segundo a depoente:

As provas eram divididas em dois momentos, aquelas que eram elaboradas pelas professoras e acompanhadas tanto pela diretora quanto pela supervisora, mas também tinham as provas que se davam no meio do ano, estas vinham de Belo Horizonte. (PARANAHYBA, 2007).

Considerando este quadro geral, notamos que a supervisora e diretora exigiam dos professores que tivessem uma preocupação com a postura do aluno em todos os segmentos, tanto da escrita quando da própria oralidade. Tal ênfase nos faz questionar se esse procedimento realmente estava preocupado com a criança e seu aprendizado ou se simplesmente era para que os alunos tivessem uma “preparação” para as séries seguinte com o simples fato de fazer uma prova que comprovasse seu conhecimento. É notório que, durante estes expedientes, a infância não fala por si mesma: ela repercute e reproduz aquilo que a sociedade da época buscava, isto é, uma criança dita preparada para as séries seguintes do ensino fundamental e integrada à sociedade com o cultivo da moral e dos bons costumes ditados pelo sistema vigente.

Contudo, as palavras dessa depoente não estão muito distantes da realidade social atual; em alguns aspectos, ainda fala para os educadores do presente. Dessa constatação, cabe

indagar: como temos tratado a criança? Esses fatos que aconteciam estão distante do que vivemos hoje? É diante de tal constatação que buscamos interpretar a real situação da infância com relação a testes que são aplicados, muitas vezes, sem nenhum objetivo para a criança. Os depoimentos e o caderno de atas pedagógicas do dia 25 de maio de 1976, p. 1, sem número, mostram que as provas bimestrais eram submetidas a apreciações de todos: supervisor, diretor, inspetor; apresentam certo rigor e critério na elaboração das provas. Conforme a mesma ata (p. 2), as provas serão submetidas a uma apreciação rigorosa em relação a questões fora do planejamento. Estas, segundo depoimentos, eram elaboradas, muitas vezes, pela inspetora escolar, com a diretora e os professores, e compostas por questionários. As que eram enviadas da Secretaria de Estado da Educação vinham lacradas, e os professores só tinham conhecimento do conteúdo estabelecido ao abrir o envelope nas salas de aula. Esse momento era observado atentamente pelos dirigentes escolares, justificando, portanto, a necessidade dos conteúdos escolares estabelecidos pela escola, que deviam seguir os mesmos mecanismos do Estado. Segundo a professora Nascimento (2007), os testes — isto é, as provas — vinham da Secretaria de Estado da Educação para a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, que encaminhava para o grupo; só podia abrir no dia, “mas era tudo dentro dos conformes”.

Para manter a ordem e a disciplina em relação ao que era trabalhado quanto ao currículo escolar nas salas de aulas, se faz necessário uma reflexão sobre o cotidiano das práticas desenvolvidas no interior da escola naquele momento, pois estas estavam relacionadas com os mecanismos de controle adotados na escola em relação aos discentes e docentes — conquista de um regime militar que se estendeu durante vários anos de forma institucionalizada e, conseqüentemente, vai seguir os mesmos mecanismos do Estado. Essa forma de hierarquia que se fazia presente na escola era constituída pelo diretor, supervisor, vice-diretor, secretária, professores e alunos. As palavras destas autoridades eram consideradas como leis postas, e as reações às ordens sempre eram veladas.

Para o aluno ser aprovado, tinha de conseguir 80% dos créditos. Segundo ata, sem número, do dia 2 de junho de 1976, p. 3, presidida pela diretora e pela supervisora, para todos os professores pediu-se bastante critério para dar nota aos alunos, pois tinha que ser de forma justa: avaliar o conhecimento; não adiantava dar nota sem que a criança merecesse. Também esclarece que os pais querem mais energia. Caso o aluno ficasse para recuperação, não é exigência da diretora: saiu do governo; cada um devia tentar que seu aluno conseguisse o máximo de proveito, o critério da nota devia ser rigoroso para que nenhum aluno passasse sem base.

Além do rigor determinado nas provas, este também estava presente nas disciplinas autoritárias da sala de aula, conforme nos é relatado pela entrevistada:

No primeiro dia de aula, eu já expunha tudo que eu gostava: “olha, eu sou desse e desse jeito; não gosto de conversa, não gosto que levanta do lugar para me perguntar nada, levanta o dedo que eu vou à carteira e explico o que quer que seja”. Também explicava que não gostava que me chamassem de tia nem de dona; não é o “dona” que vai impor respeito: “pode chamar de Lena”. Gostava de falar bem baixinho com eles, os pais aprovavam essa minha atitude e vinham sempre à escola. (PARANAHYBA, 2007).

A professora Vasconcelos apresenta:

Tudo era apresentado para os alunos no primeiro dia. Minha sala tinha boa disciplina, mas teve um aluno que, de brincadeira, eu amarrei ele na cadeira com um cinto, deixei um pouco larguinho, esse caso foi coisa pouca, não foi nada sério. Tenho remorso, pois ele já morreu. A mãe veio falar comigo sobre o fato. (2007).

Nota-se também a preocupação que os docentes tinham em manter a organização da disciplina nas salas. Conforme a ata do dia 29 de setembro de 1979, p.1; e as atas n. 1, de 24 de agosto de 1987, p.1; n. 3, do dia 26 do mês de agosto de 1988, p.1; n. 5, do dia 6 do mês de setembro de 1988, p. 2; n. 7, do dia 12 do mês de outubro de 1988, p. 3, e depoimentos que ainda era presente nesse momento, por alguns professores, a prática de castigos e autoritarismo. Em relação a tal ocorrido, transcrevemos alguns trechos das atas em momentos que nos demonstram claramente tal fato. A mãe de aluno veio reclamar que:

Seu filho havia sofrido um puxão de cabelos pela professora, e que se via uma grande falha na cabeça do aluno. A professora interrogada justificou que o mesmo é inquieto, não lhe acata as ordens, é ocioso e não cumpre as tarefas que lhes são destinadas. E que após tanta insistência para que trabalhasse, não logrou e perdeu a paciência. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO 1979, p. 1).

Analisando a observação feita pela diretora e pela supervisora, fica evidente a postura da época de alguns professores em relação ao não-entendimento da criança, pois diante do contexto daquele período dos anos de 1960, 1970 e 1980, a escola não contava com profissionais especializados para entender a infância, para orientar ou, pelo menos, tentar nortear o trabalho de professores; estes se apoiavam, mesmo, era em orientações da direção, supervisão e inspeção, e de nenhuma leitura dos principais pensadores que se referem à criança. Ficamos na dúvida se era por falta de entendimento destas ou se simplesmente era uma prática abusiva de sua autoridade como mestre. Diante de tais acontecimentos, que também se faziam presentes nas demais atas citadas, indagamos: que criança era essa que recebia diferentes tratamentos dentro de um mesmo ambiente? Será que a citação acima está

longe da realidade social atual, ou será que essa mesma postura ainda se faz recorrente no interior das escolas?

Nesse contexto, a apresentação dos trabalhos de Montessori (1987) é recorrente para que o entendimento em favor da infância se equivalha a conquistar o segredo da humanidade; é preciso remover coisas estáticas que impedem de compreender a criança. Assim, ao revelar o conflito entre o adulto e a criança, ela afirma:

A impressionante cegueira do adulto, sua insensibilidade em relação aos filhos — frutos da sua própria vida — certamente possuem raízes profundas que se estendem através das gerações; e o adulto que ama as crianças, mas que as despreza inconscientemente, nelas provoca um sofrimento secreto que é um espelho de nossos erros e uma advertência quanto à nossa conduta. [...] O problema social da infância nos faz penetrar nas leis da formação do homem e nos ajuda a criar uma nova consciência, levando-nos, conseqüentemente, a uma nova orientação de nossa vida social. (MONTESSORI, 1987, p. 11).

Para Montessori, a mudança a ser realizada nesse conflito é a modificação do adulto. Portanto, o adulto, por não compreender a criança e o adolescente, trava contra eles, uma luta perene. Faz-se necessário, segundo essa autora, que o adulto encontre em si mesmo o erro ignorado que o impede de ver a criança, sabendo-se que o fato de fazer uma introspecção não é tão difícil quanto se supõe,

[...] logo que surja em nós a convicção de que nos atribuíamos méritos exagerados, de que nos acreditávamos capazes de agir além de nossa tarefa e de nossas possibilidades, tornar-se-á possível e interessante reconhecer as características de almas diferentes das nossas, como são as das crianças. (1987, p. 24).

Montessori considera o adulto egocêntrico em relação à criança, pois este “[...] acredita que a criança deve moldar-se, sendo que tudo que na criança se afasta das características do adulto é um mal que este se apressa em corrigir” (1987, p. 24).

Dessa forma, percebemos — de acordo com a análise dos documentos — que a direção da escola, juntamente com a supervisora e demais profissionais da secretaria, estava atenta para que tais práticas não fossem estabelecidas na escola, para que esses momentos fossem, de fato, eliminados do interior da mesma, pois buscavam, além de orientar as professoras que utilizavam tais procedimentos, explicar como as crianças deveriam ser tratadas. De forma alguma estavam de acordo com esses procedimentos, como é demonstrado através do seguinte trecho da diretora: *“Para o bom senso da professora no sentido de não tocar nas crianças, o que é ilegal, e, principalmente, por se tratar de crianças indefesas que*

estão na faixa etária de 7 a 9 anos, pois é uma classe de primeira série” (ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO 1979, p. 1). Nessa análise, podemos detectar que tais acontecidos se faziam de forma silenciosa, no interior das salas de aula, muitas vezes sem o conhecimento tanto da direção quanto dos pais; em alguns momentos, as próprias crianças se viam coagidas a não comentarem o fato.

Portanto, apesar de todo o cuidado de que tais fatos não se tornassem públicos, muitos pais tomavam conhecimento e procuravam a escola para mais esclarecimentos. Além de se aproximarem da escola para resolver problemas, também buscavam freqüentar para momentos de lazer e participação em assuntos educacionais. É muito importante ressaltar que, diante da concepção de Pestalozzi, outro ponto marcante é a base da educação estruturada no seio familiar, pois entendia que a educação das crianças deveria ser confiada às mães, que o amor da mãe evoca as emoções da criança e as faz crescer na proporção adequada.

A presença dos pais no grupo era muito freqüente, segundo depoimento; participavam efetivamente das ações da escola, colaborando com eventos e reuniões. De acordo com o jornal *Folha de Ituiutaba*, a Escola Estadual João Pinheiro promovia uma festa junina como parte dos festejos de seu jubileu de diamante,⁵³ com pais e autoridades locais e do estado. Portanto, a presença dos pais pode ser observada e constatada nos documentos referentes: ata sem número do dia 4 do mês de maio de 1984, p.3, do livro de termo de visita da supervisora, esclarece que a festa junina é um evento realizado todo ano na escola, ficando estabelecido que a mesma será realizada no dia 16 de junho, na própria escola, com participação de pais, alunos e professores. Portanto, na escola, a presença de festas era muito comum, pois ressaltava uma situação econômica social da escola. Ata sem número do dia 20 de setembro de 1985, p. 12 do livro termo de visita de supervisora, ata da assembléia geral para eleição do colegiado do dia 1º de março de 1985, do livro termo de visita de supervisora, ata sem número do dia 7 de agosto de 1987, p. 6, reunião para tratar assuntos do novo calendário escolar e as festas que eram organizadas pela Escola Estadual João Pinheiro, que passava por uma nova mudança na estruturação de seu currículo, que era denominado de ciclo básico de alfabetização.⁵⁴

Diante de tantos fatos ocorridos nessa escola — e os mesmos foram relatados anteriormente com bastante critério —, ainda se faz necessário esclarecer que, no ano de

⁵³ No dia 22 de setembro de 1983, os 75 anos do Grupo Escolar João Pinheiro foram comemorados, com uma grande festa com a participação de pessoas influentes, dentre elas, o então secretário de Estado da Educação professor Octávio Elisio Alves de Brito. Naquele período, a escola reivindicava obter do Estado a extensão de séries, possibilitando aos alunos que nela ingressarem no pré-primário nela terminarem seus estudos de 1º grau. (JORNAL DE ITUIUTABA, 1983).

⁵⁴ Resolução 5.231/84, que institui o ciclo básico de alfabetização na rede de escolas estaduais de ensino de 1º grau (MINAS GERAIS, 1987).

1984, a Secretaria de Estado da Educação elaborou o “Plano mineiro de educação”, para ser implantado em 1985 nas escolas públicas estaduais. Portanto, naquele momento, a escola fez esclarecimentos aos pais através de reuniões, de acordo com a ata do dia 3 de maio de 1985, onde esclarece que serão desenvolvidos os trabalhos referentes àquela nova proposta.

Ata sem número do dia 3 de fevereiro de 1984, p. 5 do livro de ocorrência de professores, menciona reunião para tratar de assuntos referentes à pré-escola e a séries iniciais. Transcrevemos um relato da diretora em relação à criança — “vamos modificar o uniforme para que a criança do Pré-escolar seja sempre notada. Iniciaremos este ano com mais calma nos primeiros dias de aula; será só meio período para adaptação” —, pedindo aos pais compreensão. Ela deixa claro que as crianças serão tratadas com bastante carinho; salienta que as crianças serão alfabetizadas e que, só no final do ano, de acordo com o andamento e aproveitamento das mesmas, iria decidir se estavam aptas à primeira série. As mesmas terão no currículo aulas de Ensino Religioso e Educação Física; também será adotado um livrinho — *Aprender é fácil* —, no qual seriam baseadas as tarefas de casa, para que as crianças aprendessem desde pequenas a ter responsabilidades, principalmente com as leituras. Ainda fariam parte do currículo da pré-escola aula de biblioteca, dança e música.

Considerando a citação anterior, podemos visualizar pontos de mudanças em relação à situação da criança no interior da escola. Percebemos que essa criança passa a ter mais centralidade diante da nova estrutura organizacional; notamos que esse argumento em favor do interesse da infância são mudanças qualitativas na forma de o adulto interagir com essas crianças, pois Rousseau (1979), partindo do princípio de que o homem é bom no seu estado natural, defendia que o papel do educador é afastar a criança dos vícios da sociedade, permitindo-lhe desabrochar, espontaneamente, suas potencialidades inatas.

Com base no que foi discutido e analisado até aqui, fica evidente que a Escola Estadual João Pinheiro tinha preocupação com a leitura e alfabetização, pois sempre ressaltava esses dizeres em suas atas e nos depoimentos das entrevistadas. Também nos apresenta certa expressão de liberdade em relação à criança quando resalta que a mesma terá momentos de mais aconchego, mais carinho, de um tempo maior para que a mesma se alfabetize, porém também nos apresenta momentos de cobrança e vigília constante em relação ao que essa mesma criança desenvolve. Diante de tais constatações, ficamos em dúvida: de que criança, de fato, estamos falando? Pois esta, ainda no interior das instituições, desenvolve ações de adultos e se porta como tais, sem nenhuma diferenciação: desde os momentos de seus rituais de iniciação na leitura e escrita e até mesmo nas ações divididas, para que essas

crianças se comportem como adultos em miniatura no momento de cobrarmos delas atitudes e comportamentos que não são próprios delas.

Dessa forma, ao tentar reconstruir e defini-la através de diferentes concepções de infância — primeiro, vendo-a como adulto em miniatura, depois concebendo-a como ser essencialmente diferente do adulto, então acreditando sucessivamente que é tabula rasa onde se pode inscrever qualquer coisa ou que seu modo de ser adulto é predeterminado pela sua carga genética —, o conjunto de idéias estabelecido sobre a infância, quando lido numa seqüência, soa como uma divertida ciranda de contradições. Mas é admirável observar que, não obstante a contradição, todos esses conhecimentos permanecem, porque se construíram para a infância de que falava uma representação adequada tanto aos pressupostos da disciplina no bojo da qual tal conhecimento foi formulado quanto às expectativas quanto à infância.

Contudo, nesse cenário de infância, percebemos cobrança e anseios dos pais e de toda a sociedade, que viam no ensino pré-primário uma preparação para o ingresso nas séries seguintes. Conseqüentemente, fica explícito que, aos objetivos educacionais, é também uma forma de reprodução das autoridades vigentes, para que possam alcançar os desejos de uma camada social. A diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da educação infantil é o reflexo da dimensão do seu mundo, que passa a interagir com o universo escolar e que, ao fazê-lo, faz emergir uma série de problemas consubstanciados nas condições subjetivas e objetivas. Segundo Romanelli, essas condições estão ligadas a dois grupos de influências:

O educando recebe, no ambiente escolar, as influências resultantes do seu relacionamento com o professor e os colegas, e da forma como ele gradativamente vai dominando as conquistas culturais que a escola põe ao seu alcance. Assim, pois, ele interagirá tanto mais dinâmica e profundamente com a cultura, quanto mais esta se lhe apresentar sob forma de desafios à sua inteligência. E, ainda, a mesma coisa será possível com relação ao meio social da escola, se este lhe condicionar uma real interação através do diálogo. O diálogo com a cultura e o diálogo com professores e colegas, eis aí as condições ideais de auto-realização do educando, que a escola deve oferecer. Só através desse diálogo será possível a conquista, pelo educando, dos seus meios de atuação no mundo material e no mundo social. Nenhuma qualificação para o trabalho ou exercício da cidadania é possível sem essa base dialogal. (2001, p. 236–37).

Eis o segundo grupo de influência:

Como o educando não vive só no meio escolar, decorre daí que os objetivos acima enunciados são dependentes da forma de vida em sociedade em geral, na qual se situa a escola. Em outros termos, assim como é impossível uma

qualificação real para o trabalho, numa sociedade que não o promova, nem o dignifique, assim também é impossível uma formação que leva ao exercício consciente da cidadania, no meio social, onde não impere a forma de vida democrática. Nesse sentido, ainda que haja remota possibilidade de uma preparação feita pela escola, esta corre o risco de cair no vazio e tornar-se uma forma oca de fazer os educando memorizarem regras de convivência, social. (ROMANELLI, 2001, p. 237).

É fundamental compreendermos a importância das práticas pedagógicas ligadas à educação, pois as mudanças introduzidas pela lei 5.692/71, na sua estrutura do ensino, está na ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, ou seja, para a faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos, causando implicações, pois doravante compete ao Estado o acréscimo de suas obrigações com relação à educação do povo e supõe-se uma modificação estabelecer a estrutura da educação elementar, já que a expansão do ensino decorrente disso imporá um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade inexistente nos tradicionais cursos primário e ginásial. O ensino de primeiro grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. Essa lei traz conseqüências danosas do ponto de vista pedagógico.

Pensar na educação das crianças que se encontram em creches e na pré-escola é pensar numa fase em que se vivenciam as primeiras experiências escolares, concomitantemente às primeiras expressões sexuais, afetivas, emocionais e relacionais extrafamiliares. Isso exige uma prática pedagógica interdisciplinar, que conceba a criança como ser pertencente a um contexto socioeconômico-cultural e possuidora de uma objetividade e subjetividade. Portanto é nesse quadro de instrução das séries iniciais e da pré-escola que analisamos o contexto das práticas pedagógicas da Escola Estadual João Pinheiro. O Quadro 11 apresenta as matrículas feitas de 1966 a 1988 para mostrar a movimentação da entrada de alunos nessa escola.

A análise do quadro de matrículas realizadas nos anos de 1966 a 1988 da Escola Estadual João Pinheiro é bastante significativa para que possamos interpretar a frequência de alunos que estavam matriculados no período acima apresentado. Ressaltamos que o número de matrículas informado se refere apenas à pré-escola e a séries iniciais que se faziam presentes no interior de tal instituição nos anos de 1966 a 1984, pois a partir do ano 1984 a escola teve sua extensão de série do ensino fundamental, que até então era apenas de pré-escola a 4ª série, e passou a ministrar o ensino de 5ª a 8ª série. Nesse momento, não iremos apresentar as matrículas dos alunos de 5ª a 8ª série, pois estes não são objetos de análises desta dissertação. Também ressaltamos que só a partir dos anos de 1970 é que encontramos algumas matrículas dos alunos da pré-escola, pois anteriormente a essa data tal modalidade não se fazia presente na instituição. Portanto, matrícula e vagas são uma questão específica que precisa ser entendida

conforme as características da época. Acreditamos que na Escola Estadual João Pinheiro eram matriculadas todas as crianças cuja família buscava uma vaga para permanência delas no contexto educacional de uma escola pública bem conceituada na comunidade local.

QUADRO 11
Matrícula realizada de 1966 a 1988

ALUNOS DA ESCOLA	
Ano	Matrícula
1966	834
1967	1.134
1968	1.234
1969	931
1970	830
1971	1.134
1972	855
1973	1.012
1974	1.045
1975	1.094
1976	1.068
1977	1.060
1978	1.163
1979	1.058
1980	1.096
1981	1.199
1982	1.195
1983	1.055
1984	1.038
1985	984
1986	810
1987	798
1988	658

Fonte: ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO

Percebemos que a Escola Estadual João Pinheiro tinha um número de matrículas bastante elevado, pois ao fazermos o levantamento do quantitativo de alunos o único recurso a que podíamos recorrer eram os diários dos professores e algumas matrículas. Portanto, verificamos que todas as salas de aulas eram compostas de 35 a 52 alunos, inclusive as salas da pré-escola — estas compostas entre 30 e 42 crianças de ambos os sexos. Nos últimos anos, percebemos que o índice de alunos de séries iniciais teve um leve declínio, pois as salas de aula foram também compostas por alunas de 5^a a 8^a série. Diante de tais constatações, podemos então chegar à conclusão de que essa escola estadual tinha um número de matrículas elevado.

Mas é necessário considerar, pelas análises realizadas, que a escola tinha um quantitativo de sala de aula composto de sete a dez turmas de todas as séries, portanto as salas da pré-escola eram geralmente constituídas por duas salas de aula. Segundo depoimentos, isso

acarretava nessas turmas, no início do ano, uma procura significativa pela comunidade. Ressaltamos que no ano de 1970 houve a formação de apenas duas salas de 1ª série; as demais séries permaneceram constituídas entre seis e sete turmas. Neste período houve mudanças na estrutura administrativa que afetaram levemente a matrícula da escola. Mas constatamos que estas nos anos subseqüentes transcorriam normalmente. Somente em 1984, conforme foi apresentado anteriormente, algumas destas salas foram absorvidas pela extensão de 5ª série, mas neste contexto Ituiutaba já era constituída por demais escolas que atendiam as crianças, conforme podemos verificar com a criação das escolas da rede pública do contexto ituiutabano nos quadros 3, 4 e 5. Os alunos que freqüentavam a escola segundo fichas de matrículas geograficamente provinham do centro da cidade, mas também se faziam presentes poucos alunos de bairros afastados da parte central.

3.4 O interior da sala de aula

Para que possamos entender como transcorria o dia-a-dia da sala de aula, naquele período de 1966 a 1988, vamos nos valer das entrevistas realizadas com alunos, professores e diretores, bem como dos documentos escritos — nesse caso, as atas pedagógicas onde todas as informações importantes eram passadas aos professores, as legislações que orientavam como proceder no cotidiano da sala de aula.

Na década de 1960, a sala do Grupo Escolar João Pinheiro — segundo Carvalho — era freqüentada por meninos e meninas, porém com algumas observações de gênero que se faziam intrínsecas: as meninas se sentavam na frente da sala de aula, pois tinham um bom comportamento, eram sempre caladas e obedientes, faziam as tarefas sem conversar e eram atenciosas e bastante disciplinadas. Os meninos se sentavam no fundo da sala de aula, pois, além de serem mais inquietos, não tinham uma boa disciplina. Em relação ao ambiente físico, era composto de um quadro-negro, com alguns cartazes elaborados pelos próprios professores, para trabalharem com os textos apresentados na cartilha. Os bancos eram de madeira, com espaço para dois alunos, sendo as duplas formadas por alunos do mesmo sexo. Nesse espaço, tanto os meninos quanto as meninas recebiam os mesmos ensinamentos básicos. Conforme depoimento:

Naquele momento, no ano de 1966 a 1969, era bastante comum a gente fazer separação na sala de aula desta forma: as filas eram separadas, meninos de um lado e meninas de outro lado, os bancos eram para sentarem de dois, então colocava sentado menino com menino e menina com menina, só colocava menino e menina juntos se fossem irmãos. Tinha uma lei que éramos obrigadas a seguir para tais divisões. (CARVALHO, 2007).

Ainda nesse contexto apresentado por Carvalho (2007), essas separações começavam a ser realizadas mesmo antes de se chegar à sala de aula, pois a fila que era formada pelos alunos se separava com os mesmos critérios; só não era freqüente essa divisão na hora do recreio — momento esperado pelos alunos e quando se misturavam meninas e meninos. Contudo, na sala de aula não podiam se misturar. Também vale a pena ressaltar que até os professores eram escolhidos pelos pais das crianças. As mães sempre escolhiam as professoras mais elegantes, mais rígidas; os pais acreditavam que eram através da disciplina e da rigidez que os alunos aprendiam. A diretora salienta ainda que:

Os pais faziam as escolhas pelas professoras mais alinhadas, mais bem vestidas. Naquele tempo não usava essas roupas de hoje. Eu fazia questão de olhar todas as minhas professoras se estas estavam bem alinhadas. Não existia esse negócio de bermuda não, pois na sala de aula todas as professoras tinham de estar compostas, para não atrapalhar os alunos. (CARVALHO, 2007).

Portanto, percebemos que durante aquele tempo a imagem que o professor passava era muito importante: deveria apresentar, através de sua aparência, uma adequação à clientela da escola em que atuava como mestre — no caso do Grupo Escolar João Pinheiro, cuja clientela era de nível social elevado. Os professores que atuavam nesse grupo eram selecionados como os melhores profissionais, por isso deveriam atender aos critérios impostos pela diretora. De alguma maneira, o corpo docente reproduzia aquilo que a sociedade daquela época queria que fosse reproduzido, ou seja, o ambiente definia o modo de ser e até as atividades do cotidiano escolar.

Mas foi nesse ambiente que uma professora conseguiu ultrapassar a pedagogia tradicional, criando uma experiência inovadora para as crianças naquele momento — como menciona a diretora:

Naquela época, tinha uma professora engraçada, ela dava prova para os alunos e largava eles sozinhos na sala de aula, fazendo as suas provas. Então perguntavam por que ela os deixava sozinhos, sendo que era um momento que deveria ser vigiado pela professora. Ela respondia que naquele instante em que os alunos ficavam sozinhos para fazerem as provas, estes perguntavam para os colegas as resposta das questões e, conseqüentemente, aprendiam as matérias. Estavam estudando juntos. Achei isso muito interessante, se fosse dar aulas hoje faria dessa forma. (CARVALHO, 2007).

Diante de tal enunciado, podemos afirmar que um grupo privilegiado de crianças participou da experiência inovadora da professora, que tinha em sua proposta de trabalho uma metodologia nova das demais educadoras, conseguindo, portanto, criar um ambiente

educacional e superar o paradigma da educação escolar vigente na época — muitas vezes, pautado em momentos de extrema disciplina e autoridade sobre as crianças. No interior das salas de aula, essa disciplina era salientada pelos profissionais que ali atuavam como sendo necessárias para um bom andamento dos trabalhos pedagógicos que se pautavam em leis que eram obedecidas pela escola.

Segundo a portaria 8/70 nos esclarece, as classes de jardim de infância serão constituídas de 30 alunos, desde que o estabelecimento apresente os requisitos necessários sem prejuízo para as classes primárias. As classes do curso primário serão de 35 alunos, podendo — para atender à grande demanda de matrícula — ser de 40 alunos. Dentro das normas estabelecidas, as classes primárias serão organizadas de acordo com os critérios de agrupamento estabelecidos nos seguintes itens:

a) Classe de 1ª série –

2.3.1 Tipo A – Os alunos que ingressarem pela primeira vez no curso primário, iniciando, portanto, o 1º ano de escolaridade, constituirão o tipo An. Estes alunos serão agrupados inicialmente por idade, devendo as classes desenvolver, desde o começo do período letivo, as atividades adequadas ao “período preparatório”. “No fim do período preparatório”, será feita a classificação dos alunos, tendo-se como base: provas que serão realizadas na própria escola para que pudesse classificar as séries que possuíam as seguintes nomenclaturas: An1 para os que tivessem as melhores notas, os médios como An2, os alunos que desenvolverem pouco rendimento serão classificados como An3, portanto aqueles que não revelassem desenvolvimento constituíam as classes preliminares ou PL.

2.3.2 Tipo B – Os alunos de 1ª série, que já contam com um ano de frequência a escola, isto é, estão no 2º ano de escolaridade, serão classificados no tipo B; a – serão Br os alunos que, embora não tenham conseguido promoção à 2ª série, venceram o programa do 1º semestre; b – serão Brl os que não conseguiram vencer o programa do 1º semestre; c – os alunos das classes preliminares — Pl — que no fim do ano letivo lograram promoção à 1ª série básica constituirão o tipo Bn. Serão En1 os promovidos com média final igual ou superior a 8 (oito); Serão Bn2 os de média inferior a 8 (oito); serão classificados como AE alunos de classes especiais com 1 (um) ano de escolaridade e constituirão as classes denominadas CE (classes especiais).

2.3.3. Tipo C – Os alunos da 1ª, série, que já contam com 2 (dois) ou mais anos de frequência à escola, isto é, estão iniciando a 3º, 4º e 5º anos de escolaridade, pertencerão ao tipo C, que também dividem em outras nomenclaturas, Cr, Crl, Cn, Cnl, Cn2, e outras. (GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO, s. d, s. p.)

Portanto, era com essa divisão legal que a escola aparentemente organizava as salas de aulas naquele período, porém percebemos que a distribuição reforçava os alunos como “fortes”, “médios” e “fracos”, segundo depoimentos dos melhores alunos: os que sempre ficavam com as salas melhores. De acordo com os diários, na mesma sala de aula poderíamos

encontrar alunos de todos os segmentos — esses casos não eram muito comuns. Portanto, podemos apresentar que, na década de 1970, já se visualizava uma diferenciação em relação ao gênero dos alunos presentes nas salas de aula. Os alunos já podiam ser agrupados sem a separação entre meninos e meninas. Mas o mobiliário continuava, segundo relatos, com as mesmas características da década de 1960. As salas de aulas também dividiam internamente seus alunos com os seguintes critérios:

A sala de aula era composta por carteiras duplas, e a professora colocava assentados sempre de dois em dois, sempre era um menino e uma menina, era determinado pela professora, que só mudava de lugar se a dupla comesse a conversar; caso contrário, permanecia a mesma dupla até o final do ano. Chegava, e todos os dias sentava no mesmo lugar, na mesma fila, pois eram divididas as carteiras em filas, para que, quando a professora mandasse no quadro para fazer as tarefas, ficasse mais fácil. (VALENTINI, 2007).

Pode-se observar que os alunos eram dispostos em filas e que o silêncio era muito freqüente no seu interior; em alguns momentos, as crianças ousavam a quebrar a disciplina, mas imediatamente eram chamados a atenção pela professora, que conseqüentemente os trocava de lugar para evitar a conversa na sala. Segundo relatos e análise dos diários de sala de aula, podemos constatar que as mesmas estavam sempre compostas com o número elevado de alunos de ambos os sexos.

Como relação ao contexto das atividades desenvolvidas pelas crianças, destacam-se aqueles em que era freqüente sua realização no interior da sala: a leitura, tanto oral como escrita; o ditado; a argüição da tabuada; a cópia das palavras escritas no quadro pela professora ou simplesmente a cópia de um texto definido; as lições; a caligrafia e a redação. Portanto, essas práticas nos orientarão para que possamos verificar como o ser criança reagia diante de tais atitudes e das atividades desenvolvidas pelos docentes.

As lições que os alunos realizavam durante grande parte das aulas eram um momento em que a professora chamava um a um para fazer a leitura em sua mesa. Destacam-se, dentre as atividades, o ditado, que rigorosamente acontecia. A professora, após ter trabalhado com um texto, dava o ditado das palavras desse texto para ver se as crianças haviam realmente aprendido a grafia das palavras; a leitura seguia um padrão estabelecido da seguinte forma: uma criança começava a ler e, logo em seguida, a que fosse citada continuaria a leitura, e assim sucessivamente.

Segundo entrevistada:

Até a forma de se pronunciarem as palavras era corrigida quando fazíamos a leitura. Também ficávamos na sala de aula lendo os livros de histórias infantis, era um momento só de leitura, não podia de maneira alguma haver conversa, tinha um silêncio na sala, pois todo mundo dedicava sua atenção apenas à leitura. Quando a professora pedia para ler uma das histórias, os outros alunos faziam silêncio absoluto, todo mundo acompanhava com bastante atenção a leitura do colega. Os livros, estes eram distribuídos pela professora, não podíamos escolher. (CRISTALDO, 2007).

Portanto, constatamos através do relato que tais práticas pedagógicas se faziam presentes no cotidiano da escola com o objetivo de preparar os alunos para serem bons leitores e, conseqüentemente, bons escritores. Mas também fica evidenciado que a participação das crianças nesses momentos era simplesmente de executarem os comandos da professora, sem nenhuma participação concreta destes nesse processo. Isso demonstra uma prática pedagógica que deixa de considerar o interesse individual da criança. Para Rousseau (1995), o ponto de partida da formação da criança é sempre o indivíduo com características e necessidades, e o ponto de chegada é a realização do ser livre que compreende aquilo que conhece.

Nesse sentido, podemos verificar que o mais complicado, segundo relatos, era a tabuada: o terror dos alunos, que ficavam sempre apreensivos com tal procedimento. Porém, em certo momento se destacava como prazeroso para as crianças no momento de ir ao quadro fazer continhas — esses momentos eram bastante esperados por algumas crianças, pois a professora utilizava uma brincadeira como se fosse batalha. Ainda havia a dificuldade em relação às provas, pois estas, em algumas situações, causavam bastante transtorno entre os alunos, ficavam com muito medo na hora de fazer as provas segundo as alunas (VALENTINI, 2007). Cristaldo (2007) relata que as provas e argüições eram os momentos mais puxados da sala de aula porque as professoras exigiam muito dos alunos; lembra-se que tinha tanto medo de fazer as provas, pois estas eram muito difíceis, além de serem também de decorar, e ela não era boa para decorar o conteúdo que deveria ser reproduzido tal qual estava no caderno.

Essas considerações apontam a importância de o professor entender as concepções de infância, pois a criança se via, muitas vezes, no meio de conflitos sem entendimento dos docentes, que ao aplicarem testes a esses pequenos sem muita orientação pedagógica causavam nos mesmos sensações de desconforto e angústias das mais variadas formas. Outra atividade que, no momento, causava bastante constrangimento nas crianças e que era bastante freqüente e entendida como rotina refere-se ao pedido de ir à “casinha”, ou seja, ir ao banheiro; portanto, a professora criou uma certa regra para atender as crianças que iam por fila, que só começava a outra fila quando o último da mesma retornasse para o mesmo fim.

Contudo, a sala de aula estava sempre pautada em momentos de disciplina e atividades que exigiam dos alunos bastante concentração. Foi com esses ensinamentos apresentados que as crianças participaram por vários anos no contexto da Escola Estadual João Pinheiro, e esses conhecimentos se faziam presentes ainda na década de 1980, com características diferentes e algumas similitudes de anos anteriores. Dentre as similitudes, podemos apresentar as atividades pedagógicas, pois estas continuavam com os ditados presentes, a arguição da tabuada, as cópias dos textos e de palavras que foram apresentados anteriormente às crianças para que estas fossem treinadas para fixação. Nesse momento também se faziam presentes nas atividades as folhas mimeografadas, como consta na ata do dia 25 de maio de 1985, p. 5, do caderno sem identificação: *“Qualquer material a ser mimeografado deverá antes ser revisado pela supervisora e na falta desta pela diretora”*. As atividades eram distribuídas às crianças para realizarem as tarefas tanto em sala de aula como tarefa de casa. O treino da leitura, este não podia faltar no cotidiano da sala de aula. Como é apresentado pela Professora:

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

Analisando a citação feita pela professora da Escola Estadual João Pinheiro, fica evidente que as práticas pedagógicas do grupo se fundamentavam praticamente com as mesmas estruturas dos anos anteriores, a leitura ainda era considerada como um instrumento de extrema necessidade para se trabalhar na sala de aula, como se os demais conhecimentos que deveriam ser desenvolvidos fossem de menor significância para as crianças; dentre eles, as atividades lúdicas não tinham quase nenhuma frequência nesse contexto, eram bem dispersas. As crianças eram organizadas em filas, com carteiras individuais, em algumas situações, mas também já se começava a vislumbrar momentos diferenciados na estrutura da sala de aula, como separação das crianças em grupos de trabalho, para desenvolvimento de algumas atividades. Dentre estas, podemos destacar o contrato de trabalho. Prossegue a professora:

Na sala de aula, para se ter um bom relacionamento de trabalho entre os colegas e, também, com a professora — pois sou muito rígida e gosto de disciplina na sala —, criávamos o que denominamos de contrato de trabalho, fazendo as regras junto com as crianças. Funcionava assim: o que pode e o que não pode; pode: brincar, conversar, perguntar, tirar dúvidas; não pode: brigar, xingar, responder. (DIAS, 2007).

Nessa perspectiva, podemos analisar que as questões que envolvem a criança durante esses momentos vividos na sala de aula são contraditórios em relação a fatos experimentados; ora, estes nos dão a entender que a infância presente nesse ambiente são portadores de direitos quando a mestra oferece a elas a oportunidade de elaborar coletivamente suas próprias normas de disciplinas. No entanto, percebemos que, mesmo contida de forma velada, o que realmente se pretende é manter a mesma disciplina imposta anteriormente, tornando a sala de aula um espaço único e camuflado dos reais objetivos propostos pelos pensadores da infância. Pois, para Montessori (1987), o segredo da criança, pelo contrário, está apenas oculto pelo ambiente. E é sobre o ambiente que se torna necessário agir para liberar as manifestações infantis.

Diante de tais constatações, podemos perceber pelos depoimentos que a prática de correção dos trabalhos e a forma em que eram desenvolvidas as atividades eram valorizadas nessa escola, tanto pelos pais como pelas professoras, pois nas suas entrevistas tantos os alunos quanto as professoras elogiavam bastante esses momentos; apesar de serem bastante rígidos tais procedimentos, ainda os julgam como sendo adequados e necessários no momento para que as crianças realmente aprendam os conteúdos ministrados no interior da sala de aula. Segundo Pestalozzi, da mesma forma que a cooperação e a compreensão governam um bom lar, devem esses ideais ser aplicados na sala de aula.

As transformações aqui analisadas não ocorrem linearmente na história, muito menos ocorrem de forma homogênea e total através da sociedade. A sociedade moderna, caracterizando-se por uma variedade de grupos sociais e sistemas simbólicos, comporta concomitantemente diferentes representações para o ser criança e práticas sociais delas decorrentes. Por isso, é possível encontrar o interior de nossas escolas e em alguns segmentos que ainda preservam a imagem da criança como sendo um ser social inerente de vontade própria.

Diante desse cenário, pode-se afirmar que foi nossa intenção neste capítulo olhar o grupo escolar em sua singularidade, sem perder de vista os conceitos que envolvem a infância; portanto, as fontes, os documentos e as entrevistas analisadas contribuíram para essa compreensão em um dos momentos mais críticos da história política brasileira, ou seja, a ditadura militar. É importante sublinhar que foi nesse período que se arquitetou a maior parte do aparato legal que redefiniu a questão da educação infantil no Brasil; mesmo que de maneira difusa, isso foi significativo para apreendermos esse novo direcionamento dado a essa modalidade de educação. No cenário educacional ituiutabano, entendemos que a Escola Estadual João Pinheiro conseguiu materializar parte de todas essas ações propostas pelo

regime, porém também apresentou singularidades distintas na forma de atuar e ensinar, conforme os próprios depoimentos revelaram. Portanto, o que se pode concluir, mesmo que parcialmente, é que a referida instituição teve um papel expressivo no cenário educacional tijucano e contribuiu para a propagação de idéias, princípios, concepções, enfim, de representações em torno do ser criança e da própria educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como palavras finais, é nossa intenção retomar alguns aspectos discutidos ao longo deste estudo, que envolveu a Escola Estadual João Pinheiro, desde sua gênese, em 1908, até o ano de 1988, apresentando as diferentes situações em que as crianças eram educadas, ou seja, as práticas pedagógicas consubstanciadas pelas concepções de infância, em especial no período de ditadura militar.

No processo de criação das primeiras escolas tijucanas, o Grupo Escolar João Pinheiro teve papel significativo para a cidade, quando se verificou que, dentre todos os assuntos que deveriam ser resolvidos pelos agentes executivos da cidade, no caso Tobias da Costa Junqueira era o analfabetismo. Portanto, naquele momento, era necessária a criação de uma escola pública para atender as crianças, pois existiam no cenário ituiutabano apenas algumas escolas particulares. Para superar essa inexistência de ensino público, o Grupo Escolar João Pinheiro de Villa Platina foi criado, em 1908, e implantado, em 1910. Conforme explicita Ribeiro e Silva:

No momento de criação e implantação do Grupo Escolar de Villa Platina [...] Para possibilitar o funcionamento do Grupo Escolar tornou-se obrigatório no município o ensino primário no meio urbano e rural, pois com tal medida seria conseguida a frequência necessária demandada pela Lei de Reforma João Pinheiro afeita aos grupos escolares. (2003, p. 31).

Contudo, percebemos que os grupos eram apresentados como modelo escolar ideal para atender tanto os filhos de pessoas de uma classe social privilegiada quanto os filhos do povo. A soma de tais fatores colaborou para concretização da idéia de se ter o primeiro grupo escolar da cidade.

A Escola Estadual João Pinheiro, desde a sua criação, teve sua construção na parte central da cidade, próxima da principal igreja e do cartório. Espaçosa e funcional, coberta de telhas do tipo colonial [...], tinha ampla frente, com 8 janelas e uma porta central que dava acesso a um corredor e às salas do fundo. Havia dois pátios, um para cada sexo, onde se praticava ginástica... (CHAVES, 1984, p. 391). Até a data final do recorte temporal, em 1988, ocupou posição de destaque no setor educacional da cidade de Ituiutaba.

É pertinente ainda fazer referência à influência de pensamentos veiculados nacionalmente que pode ser sentida pela localidade, nesse caso refere-se à situação do urbanismo, visto como um período da modernização, e do ruralismo, representado pelo

conservadorismo. E, conseqüentemente, pelas questões políticas, relacionadas tanto com as rivalidades locais quanto com as de âmbito nacional e que influenciaram as decisões sobre a criação deste grupo escolar.

Vale a pena ressaltar que uma instituição escolar está inserida no local mediada pelos discursos político, religioso, econômico e ideológico, que são condicionadores do cotidiano escolar evidenciado na instauração de uma nova ordem social. Nessa perspectiva, embora sendo uma escola pública e laica, ela foi um veículo propagador de ensinamentos, tanto através de suas práticas cotidianas quanto de concepções transmitidas aos alunos através de conhecimentos, informações e condutas, incorporadas aos comportamentos sociais e políticos considerados com desejáveis para a época de ditadura militar.

Pudemos trazer à tona os momentos das atividades cotidianas realizadas nessa escola, em que algumas observações podem ser ressaltadas: dentre elas, as práticas voltadas para o ensinamento dos rituais de religião, cânticos e orações voltadas para nossa Senhora, que aconteciam impreterivelmente todos os dias na entrada da escola e ainda eram, em alguns momentos, reforçados no interior das salas de aula. Também se fazia presente no contexto educacional a referência às preocupações centrais que eram focadas em valores como a ordem e a civilidade, ensinadas por meio da exigência de um período ditatorial. Esses ensinamentos eram realizados através da disciplina e da polidez; o civismo e o nacionalismo eram praticados através do culto aos símbolos pátrios: hinos, bandeira e heróis nacionais — o Hino Nacional deveria ser cantado obrigatoriamente na entrada da escola, pois esta seguia a determinação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Ainda há a constante preocupação com a higienização, percebida nas referências feitas pelas professoras quanto ao material escolar. A disciplina imposta pelos professores, também, era outra característica presente em todos os ensinamentos. Percebe-se tal procedimento no depoimento da entrevistada Nascimento: *“Naquele momento, até o sinal fazia parte da rotina da escola: tinha horário correto, não atrasava nem adiantava um minuto; tanto para os professores quanto para os alunos”*, pois a escola tinha como proposta de trabalho em seu contexto educacional a prática de ensinamentos voltados para postura tradicional. Conforme podemos observar pelos comentários de Libâneo:

Na pedagogia Tradicional, a Didática é uma disciplina normativa, um conjunto de princípios e regras que regem o ensino. A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. (1994, p. 64).

Essa constatação está presente na documentação pesquisada na escola e perdurou por um bom tempo, pelo menos no período estudado. Quanto ao fato de se trabalhar com tal procedimento didático e práticas pedagógicas, sobressaía no contexto apresentado a grande significação atribuída à postura que os alunos deveriam ter ao fazer a leitura, pois a pronúncia das palavras deveria ser observada atentamente pelos mestres.

O verbo e a tabuada tinham que ser cantados, isto é, meramente memorizados, sem significado para o desenvolvimento dos alunos da educação infantil. As crianças das séries iniciais trabalhavam no período da alfabetização mais especificadamente com a cartilha da Infância; o método desenvolvido nos trabalhos dos professores era o global analítico, pois — como define por Rizzo (1983) — partia-se do todo para as partes. Assim, nas salas de aula também se seguia um padrão, ou seja, um ritual estabelecido para que os alunos conduzidos pelos ensinamentos transmitidos incorporassem os conteúdos apresentados, muitas vezes impostos para que fossem memorizados, aprendidos.

Havia certa rigidez disciplinar, que era apresentada pelos dirigentes e pelos professores aos alunos. Mas, de maneira geral, os métodos usados pelos professores, pelo diretor e pelos demais responsáveis pela educação na escola eram considerados como adequados, tanto pelos pais das crianças que freqüentavam a escola como pelos professores que ali trabalhavam e pelos inspetores e profissionais dos órgãos responsáveis pela educação. Isso permite considerar que era intenção relacionar tais práticas no âmbito geral do período imposto pela ditadura militar.

A investigação realizada contribuiu para responder às questões elaboradas na presente pesquisa em relação à concepção de criança e às práticas pedagógicas nas séries iniciais, principalmente se atentarmos para as análises de uma concepção da infância que é submetida à manipulação do adulto, com predominância da autoridade dos mais velhos, desde as épocas mais remotas e permanecendo por todo o período militar: uma disciplina de práticas ditatoriais. Foi nesse cenário que as crianças da Escola Estadual João Pinheiro vivenciaram, em suas práticas cotidianas, muitos dos seus aprendizados.

Contudo, mesmo com toda influência desses ensinamentos, elas ainda podiam contar com momentos prazerosos, relacionados com lazer e distração em sala de aula e, também, quando adentravam o pátio da escola para brincar com os mais diferentes brinquedos, muitas vezes criados por elas no interior desse espaço diferenciado, entre os corredores e o pátio, com brincadeiras próprias do ser criança numa sociedade marcado pelo mundo do adulto.

Em síntese, em um primeiro momento da análise, considera-se que o conhecimento da história da infância — ou seja, da criança no seu meio mais amplo, o contexto social — ajuda

a identificar o processo educativo seguido através da história da criança nas diversas realidades a que foi submetida e, em particular, na modernidade, que impôs a necessidade de regras que assegurem a convivência com o grupo, subordinando a criança a diferentes papéis nas exigências criadas pelos adultos em cada temporalidade histórica. Também podemos verificar as exigências de comportamento para as crianças, tratadas e conduzidas cotidianamente tal qual ao adulto em suas mais diversas responsabilidades, em sua coragem, sua determinação e seu trabalho; condicionadas às diferentes tarefas realizadas por elas no seu cotidiano, junto ao fato de seguir sendo consideradas como um ser carente, condicionado a obedecer e seguir as ordens dos adultos, até chegar a processos mais elaborados de aquisição e incorporação de conhecimentos determinados pela cultura, com as conseqüências que toda transformação contém.

Mesmo perante todas as modificações ocorridas no mundo da criança, Rousseau (1978, p. 185) salienta que “a educação será adaptada à infância e, até, a cada idade da mesma”, e a obra da natureza nele se conclui pela educação.

Nesse cenário, foi possível traçar algumas dimensões da infância diante de tal realidade vivenciada no interior da referida escola, por ser a criança um aluno numa escola pública em uma dimensão constituída por regras transmitidas a ele que costumavam ser criadas pelos professores e impostas pela sociedade sem nenhum interesse em compreender, de fato, as reais necessidades da criança-discente. Evidentemente, essas normas e práticas estão articuladas com objetivos que variavam de acordo com a época e não podiam nem deviam ser analisadas se não levássemos em conta os profissionais que estão diretamente envolvidos com o processo de executar as ordens, utilizando métodos, processos e dispositivos estabelecidos pela concepção pedagógica que deviam seguir. Os mecanismos utilizados pelos mestres na escola nós reportam a alguns exemplos que nos ofereceram pistas para percebermos como os ensinamentos da educação tradicional naquele momento vinham sendo por eles apresentados aos alunos e como contribuíram para o desenvolvimento de tais práticas — muitas vezes constituídas de ações imbuídas de uma autoridade delegada pelo estado e consubstanciada pela escola. Além de incorporarem influências de todos os segmentos possíveis, assumiam uma vigilância disciplinadora e formadora de bons hábitos e boas atitudes.

Por se considerar a criança como um ser fácil de dominar, desenvolvia-se uma pedagogia que buscava transformar as crianças em seres dóceis. Muitas vezes, percebemos através das análises realizadas que a postura das professoras ao transmitirem seus ensinamentos aos alunos era de ainda a de os considerar em relação ao adulto e numa posição

inferior: de submissão e vigilância permanente. Assim, visualizamos uma concepção de criança como “adulto em miniatura” em função de uma lógica que se estabelecia entre aquilo que a criança de fato era e o que se almejava que ela viesse a ser.

Ambigüidades à parte, a educação tradicional se apresentava como justificativa da autoridade do adulto imposta sobre a criança e, portanto, transmissora de padrões sob o ponto de vista moral e social, pois a imagem que se pretendia apresentar era o ideal de adulto que devia se modelar na criança de forma categórica; o que nos apontou a consagração da presença autoritária do adulto: seu discurso competente, verdadeiro e possível.

Diante disso, muitos pais ficavam contentes, pois seus filhos estavam guardados numa instituição educacional, aprendendo coisas consideradas por eles como adequadas, longe do perigo da rua e sob a vigilância de educadores responsáveis e considerados como os melhores. Nessa instituição, realizava-se tudo aquilo que os pais acreditavam que fosse importante, principalmente em relação à quantidade de atividades proporcionadas às crianças.

Portanto, as análises apresentadas nesta pesquisa podem contribuir para entendimento do contexto educacional da Escola Estadual João Pinheiro e, conseqüentemente, oportunizarem a busca de novas reflexões na perspectiva de construção de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Castro. *Obras completas de Castro Alves*. Introdução e Notas de Afrânio Peixoto. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- ARAUJO, José C. S. Direitos Humanos, educação e o escolanovismo de Fernando de Azevedo (1894–1974). In: HISTEDBR — Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação. Unicamp. CD-ROM (2006a).
- ARAUJO, José C. S. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- ARAUJO, José C. S. In: RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Farias da. *Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro*. Ituiutaba: Egil, 2003.
- ARAÚJO, Vânia C. *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*. Vitória: Edufes, 1996.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, José M. F. *São Vicente*. Ituiutaba: Egil, 2003.
- BARRETO, Abílio et al. *Acaiaca*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da Modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BORGES, Marlene F. F. *Restos de manhã*. Análise do brincar nas décadas de 50 a 70, na região do pontal do Triângulo Mineiro. 2001. Dissertação (Mestrado em História) — Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- BRASIL. *Constituição Federal*. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1
- BRASIL. *Constituição Federal*. De 1988. 21ª ed. Brasília: 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de políticas educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996, p.43.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 de 1996. Brasília, 2001 2. ed. Câmara dos Deputados, coordenação de publicações.
- BRASIL. Ministério da Educação e cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, leis básicas do ensino de 1º e 2º graus — lei 5.692/71. 2. ed. Brasília, 1984.
- BRASIL. Lei 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961 Disponível em: [http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.HTML/visualizarnorma.HTML?ideNorma=353722&Palavras Destaque](http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.HTML/visualizarnorma.HTML?ideNorma=353722&Palavras%20Destaque=)>. Acesso em: 20 abr. 2007.

BRASIL. Lei Nº 6 de 19 de dezembro de 1946 Disponível em:
[http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.HTML/visualizarnorma.HTML?ideNorma=374227&Palavras Destaque](http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.HTML/visualizarnorma.HTML?ideNorma=374227&Palavras%20Destaque=)>. Acesso em: 3 maio 2007.

CAPRI, Roberto (Org.). Extrato do álbum do Triângulo Mineiro, 1916.

CAVALCANTI, Rogério P. *Da notícia ao fato: informação, discursos e mentalidades sobre a infância pobre no Brasil*, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHAVES, Petrônio R. *A loja do Osório*. Ituiutaba: 1984.

CHAVES, Petrônio R. *O vale da fartura*. Ituiutaba: edição do autor, 1985.

CHAVES, Petrônio R. *Caiapônia: romance da terra e do homem do Brasil Central*. 3. ed. Ituiutaba: 1998.

CÔRTEZ, Carmen D. *Ituiutaba conta a sua história*. Uberlândia: Ubergral, 1971.

CÔRTEZ, Carmen D. Cunha. *Ituiutaba conta a sua história*. 2. ed. Ituiutaba: Egil, 2001.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mario. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

CUNHA, Luiz A. Historia de la infancia. Madrid: Alianza Editorial. In: KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem história*. Porto Alegre: Evangraf, 1998.

CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CURY, Jamil C. R. Do Iluminismo de Rosseau aos dias Atuais. *Nova Escola*, São Paulo, ano XVIII, n. 160, mar. 2003.

DE MAUSE, Lloyde. Historia de la infancia. Madrid: Alianza Editorial. In: KUHLMANN JR. *Infância e educação infantil: uma abordagem história*. Porto Alegre: Evangraf, 1998.

DE MAUSE, Lloyde. Historia de la infancia. Madrid: Alianza Editorial. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Bezerra, 1997.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. In: TOZONI-REIS, Marília F. C. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ENGUITA, Fernández M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FERREIRA, Altair A. *Caminhadas para o amanhã: história de Vila Platina, cidade de Ituiutaba e sua Câmara Municipal (anos 1901 a 1976)*. Uberaba: Vitória, 1980.

FILGUEIRAS, Cristina A. C. *Práticas educativas no movimento popular: as experiências das mulheres do Bairro Industrial*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FONSECA, Thaís N. L.; VEIGA, Cynthia G. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização e letramento. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Veredas — formação superior de professores: módulo 5*, vol. 1/SEE-MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.

FROEBEL, Friedrich. *Froebel e a Educação pela evolução orgânica*, capítulo XIX. In: EBY, Frederick. *História da educação moderna*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

FROEBEL, Friedrich. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

FROEBEL, Friedrich W. A. *A educação do homem*. Passo Fundo: UPF, 2001.

FURNISS, E. S. *The position of the laborer in a system of nationalism: a study in the labor theories of the later English Mercantilists*. Nova Iorque: Augustus M. Kelly. In: ENGUITA, Fernández M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)*. São Paulo: Cortez, 1993, p. 196–202. In: BRASIL. Senado Federal. *Projeto Educação*. Fundação Universidade de Brasília, 1979, v.4, p. 139–243.

GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUIMARÃES, Ana L. F. *Causas econômicas e políticas do surgimento de povoações no Triângulo Mineiro e sua evolução paralela à formação e crescimento de Ituiutaba até os dias atuais*. 1974. Monografia.

HISTEDBR — Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação. Unicamp. CD-ROM.

HOLANDA, Aurélio B. F. de. *Dicionário Aurélio eletrônico — século XXI*. Versão 3.0, versão eletrônica: Lexikon Informática Ltda. Nova Fronteira, 1999.

INFORMATIVO MAI DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, n. 89, maio 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. Censos demográficos/MG/1940–1950–1960–197–1980.

ITUIUTABA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Centenário de Ituiutaba*. Ituiutaba: Egil, 2001.

ITUIUTABA. Fundação Cultural de Ituiutaba. *Revista Centenário de Ituiutaba*. Edição especial. N. 1, Ituiutaba: Egil, 2001.

J. R. COMUNICAÇÃO (Ed.). Ituiutaba 90 anos. *Páginas da Semana*, ano 1, n. 23, 16/9/91.

JUNQUEIRA, Fernando A. C. *Carta ao coronel Tobias* — em 5 de junho de 1908.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem história*. Porto Alegre: Evangraf, 1998.
- LEITE, Miriam L. M. O óbvio e o contraditório da roda. In: PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996, p. 98–111.
- LEMME, Pascoal. *Memórias de um educador – Infância Adolescência, Mocidade*. Brasília: Inep, v.1, 2004.
- LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MACIEL, Francisca I. P. Alfabetização: didática(s) e metodologia(s). *Caderno do Professor*, n. 12, dez. 2004, p. 21–9.
- MACIEL, Francisca.I. P. Lúcia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. Belo Horizonte: FaE/UFMG (tese de doutorado) 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=55511&type=M>>. Acesso em: 14 ago. 2007.
- MACEDO, Joaquim M. *A moreninha*. São Paulo: Moderna, 1994.
- MARCÍLIO, Maria L. (Org.). A Irmandade da Santa Casa de Misericórdia e a assistência à criança abandonada no Brasil. In: _____. *Família, mulher, sexualidade e Igreja na história do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MATA, M. Urbanização e migrações internas. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas: Autores Associados, 2002 (Coleção educação contemporânea).
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 137–76.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Veredas — formação superior de professores: módulo 5 – volume 1*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.
- MINAS GERAIS. Secretaria do Interior do Estado.. *Cópia do discurso ao doutor Delphim Moreira da Costa Ribeiro*. Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, 1915.
- MINAS GERAIS. Secretaria Municipal de Agricultura, Indústria, Comércio e Serviços — divisão de turismo. *Guia, Roteiros, Sugestões*.
- MONTESSORI, Maria. *A criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.
- MORAES, Vera C. O. *Tudo pela pátria: a história do Instituto Marden (1933–45)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- NETO, Antonio F. *Antonio Florentino Guimarães (1880–1960): um fazendeiro do Triângulo Mineiro*. Brasília: Uberaba, 1985.

- NOVAIS, Aloísio S. *História antiga de Ituiutaba*. Uberlândia: Ubergral, 1974.
- OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. *História e memória educacional: o papel do Colégio Santa Teresa no processo escolar de Ituiutaba, Triângulo Mineiro – MG (1939–1942)*. 2003. 149f. Dissertação (mestrado) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- OLIVEIRA, Zilma R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PAIVA, Hélio B. Arquivo pessoal. Ituiutaba, 1986.
- PAIVA, Hélio B. *Notas em jornais*. Ituiutaba, 2001.
- PALHANO, Lauro. O gororoba: cenas da vida proletária no Brasil. Rio de Janeiro: Terra e Sol, 1931, p. 158. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal: Bezerra, 1997.
- PRIORE, Mary Del. *História da criança no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- RAGO, M. Do cabaré ao lar: utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- RAMOS, Fábio P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 19–54.
- RAMOS, Graciliano. Infância. São Paulo: Martins, 1967. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Farias da. *Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro*. Ituiutaba: Egil, 2003.
- RIZZO, Gilda. *Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo*. Papelaria América, 1983.
- ROMANELLI, Otaíza O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ROUSSEAU, Jean Jacques, ou a pedagogia da vocação. In: CHATEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Nacional, 1978, p. 171–208.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3. ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAVIANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- SILVA, Isa T. F. R. *O processo de construção de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte [manuscrito]: 1983 a 2000*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Isabel O. *Identidade profissional e escolarização de educadores de creches comunitárias: história de vida e produção de sentidos*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Polyana A. R. *Reconstruindo uma experiência em educação infantil: a história do Jardim de Infância Suzana de Paula Dias (Uberlândia, 1967 a 1972)*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil de Castelo e Tancredo 1964–1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Rosa F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: ed. da Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa de Fátima. In: SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

TOZONI-REIS, Marília Freitas de. *Infância, escola e pobreza: ficção e realidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). *A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal–Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, Márcia M. *O Movimento de Luta pró-creches e a política de Educação Infantil em Belo Horizonte*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VIEIRA, Livia M. F. *Creches no Brasil: de mal necessário à lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

WEBCARTA. South América: maps and city plans. Disponível em: <<http://www.webcartanet.com>>. Acesso em: 11 maio 2007.

Fontes orais

CARDOSO, Adelina M. A. Ituiutaba (MG), 23/2/2007, 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

CARVALHO, América C. Ituiutaba (MG), 29/3/2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

CRISTALDO, Lana M. Ituiutaba (MG), 8/3/2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

DIAS, Marli M. Ituiutaba (MG), 5/6/2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

LATERZA, Neiva M. L. O. Ituiutaba (MG), 12/1/2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

NASCIMENTO, Mariza M. R. Ituiutaba (MG), 23/3/2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

PAIVA, Hélio B. Ituiutaba (MG), 18/4/2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

PARANAHYBA, Maria H. Ituiutaba (MG), 23/3/2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

VALENTINI, Salma S. A. Ituiutaba (MG), 24/3/2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

VASCONCELOS, Terezinha G. Ituiutaba (MG), 22/4/2007. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a nós.

Documentos

GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO. *Arquivo* — convite da Associação para deliberar compra ou edificação da casa para colégio consolidação de fato do grupo escolar.

GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO. *Ata de promoção dos alunos e ata dos exames finais das classes de 1ª a 4ª séries.*

GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO. *Cadernos de plano da professora Terezinha Gouveia Vasconcelos dos anos 1964, 1971, 1972, 1974.*

GRUPO ESCOLAR JOÃO JOÃO PINHEIRO. *Diário de classe de 1966 a 1988.*

GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO. *Diário de Classe do ano de 1967–88.*

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO. *Fichas de matrículas dos alunos 1976–1988.*

ITUIUTABA. Câmara Municipal. *Livro de atas* de 1º de janeiro de 1902.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO. *Livro de atas* — livro de ocorrências e advertências 1987–88.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO. *Livro de atas* — livro de atas pedagógicas — 1976–88.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO. *Livro de atas* — livro de termo de visita da supervisora de educação integrada — 1978–86.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO. *Livro de atas* — em nome — 1979–88.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO. *Livro de atas* — em nome — 1982–88.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO. *Livro de atas do colegiado* — 1984–88.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO. *Livro de atas de reuniões de pais e mestres* — 1985–88.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO PINHEIRO. *Livro de ocorrência de professores*, 29/9/1979.

ESCOLA MUNICIPAL DE 1º E 2º GRAU MACHADO DE ASSIS. *Histórico*, s. l., s.d.

GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO. *Livro de recortes do Minas Gerais*, 1962–1988.

GRUPO ESCOLAR JOÃO PINHEIRO. *Registro geral de matrícula do 1º grau.*

ITUIUTABA. *Lei 106, de 24 de dezembro de 1908* — livro de leis da Comarca Municipal de Villa Platina/1908.

PARECER 990/72.

ITUIUTABA. *Decreto-lei n. 73.* Ituiutaba, 25 de novembro de 1941.

ITUIUTABA. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba e Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, 1985.

ITUIUTABA. *Ata de instalação da 32ª Delegacia Regional de Ensino de Ituiutaba*, 9 de novembro de 1986.

ITUIUTABA. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba e Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, 2007.

Jornais e periódicos

CADERNO DO PROFESSOR, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação de Minas Gerais/Centro de Referência do Professor. Secretaria de Estado da Educação, n. 11, dez. 2003.

FOLHA DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano XI, n. 517, 1952.

FOLHA DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano XIV, n. 710, 1955.

FOLHA DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano XV, n. 710, 1956.

FOLHA DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano XI, 17–11, 1956.

CIDADE DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano I, n. 4, 1966.

CIDADE DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano II, n. 90, 1967.

CIDADE DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano II, n. 16, 1968.

CIDADE DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano VII, n. 346, 1972.

CIDADE DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano VIII, n. 395, 1973.

CIDADE DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano XVI, n. 2.291, 1981.

CIDADE DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano XVI, 1983.

ITUIUTABA. *Vôo livre... em revista.* Retrospectiva cultural 2000/2002. Fundação Cultural de Ituiutaba, 2002.

CENTENÁRIO DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ed. especial, n. 1, 2001.

FRENTE E VERSO, s. ed., ano 3, n. 3.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Campinas, n. 1, jan.–jun./2005, 2001.

APÊNDICE A — Roteiro de entrevista com professores — período de 1966 a 1988

Dados pessoais

Nome:

Data e local de nascimento:

Sexo:

Formação acadêmica:

Profissão atual:

Forma de ingresso:

Estado civil:

- 1) Como foi o seu ingresso na educação?
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
- 3) O que motivou a atuar neste mundo da educação?
- 4) Como que se sucedeu o seu ingresso em específico no Grupo João Pinheiro de Villa Platina?
- 5) Qual era o contexto da educação no interior da escola, nos anos 60 e 70?
- 6) Qual era a sua área de atuação?
- 7) Qual era o material didático utilizado durante aquele período?
- 8) Quais os princípios pedagógicos?
- 9) Qual era a sua metodologia de trabalho?
- 10) De quais segmentos da sociedade eram as crianças das séries iniciais? Havia separação por segmentos? Por que?
- 11) Quais os principais problemas enfrentados na sua sala de aula?
- 12) Como era o seu relacionamento com os alunos?
- 13) De que maneira ocorria a participação dos pais?
- 14) De que forma era realizado o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados?
- 15) Como você analisa as séries iniciais naquele período?
- 16) De que forma era seu relacionamento com a direção da escola?
- 17) Naquela época o que, em sua opinião, representava o Grupo Escolar João Pinheiro de Villa Platina?
- 18) Como as aulas eram avaliadas? Quais os métodos utilizados?
- 19) Quais os rituais costumavam acontecer diariamente na escola?
- 20) Existiram momentos especiais?
- 21) Você indica algum pai ou aluno daquela época para que eu possa fazer uma entrevista?
- 22) Você se lembra de algum inspetor? E qual trabalho era desenvolvido por ele? Além do inspetor lembra de algum agente do MEC?

APÊNDICE B — Roteiro de entrevista com alunos — período de 1966 a 1988

Dados pessoais:

Nome:

Data e local de nascimento:

Sexo:

Formação acadêmica:

Profissão atual:

Forma de ingresso:

Estado civil:

- 1) Como era a disciplina na escola? Quem e como cuidava desses aspectos? Quais as medidas mais comuns ou relevantes em relação a este aspecto?
- 2) A escola atendia ambos os sexos?
- 3) Como era a disposição dos alunos na sala de aula?
- 4) Como se dava o recreio e outras atividades na escola?
- 5) Você se lembra do relacionamento entre professores e alunos? E aluno com diretor?
- 6) Qual a concepção que você tem a respeito dos professores daquela época?
- 7) Lembra-se do corpo administrativo da escola? Como funcionava?
- 8) Em relação às matérias ensinadas, você se lembra de alguma? Especificamente qual delas marcou significativamente sua vida escolar?
- 9) Quais as lembranças que você tem das primeiras aulas?
- 10) Como as aulas eram avaliadas? Quais os métodos utilizados?
- 11) Você tem lembrança de como os alunos participavam dos eventos comemorativos e festivos na escola?
- 12) Quais os rituais costumavam acontecer diariamente na escola?
- 13) Existia separação por classe social naquela época? Se positivo, de que forma era feita?
- 14) Relate um episódio que você se lembra da escola.

APÊNDICE C — Roteiro de entrevista com diretores — período de 1966 a 1988**Dados pessoais**

Nome:

Data e local de nascimento:

Sexo:

Formação acadêmica:

Profissão atual:

Forma de ingresso:

Estado civil:

- 1) Como foi o seu ingresso na educação?
- 2) Qual a sua formação acadêmica?
- 3) O que motivou a atuar neste mundo da educação?
- 4) Como que se sucedeu o seu ingresso em específico no Grupo João Pinheiro?
- 5) Qual era o contexto da educação no interior da escola, nos anos 60 e 70?
- 6) Qual era a sua área de atuação?
- 7) Qual era o material didático utilizado durante aquele período?
- 8) Quais os princípios pedagógicos?
- 9) Qual era a sua metodologia de trabalho?
- 10) De quais segmentos da sociedade eram as crianças das séries iniciais? Havia separação por segmentos? Por que?
- 11) Quais os principais problemas enfrentados na época de sua administração da escola?
- 12) Como era o seu relacionamento com os alunos e professores?
- 13) De que maneira ocorria a participação dos pais?
- 14) De que forma era realizado o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados?
- 15) Como você analisa as séries iniciais naquele período?
- 16) De que forma era seu relacionamento com a equipe da escola?
- 17) Naquela época o que, em sua opinião, representava a Escola Estadual João Pinheiro?
- 18) Como as aulas eram avaliadas? Quais os métodos utilizados?
- 19) Quais os rituais costumavam acontecer diariamente na escola?
- 20) Existiram momentos especiais?
- 21) Você indica algum pai ou aluno daquela época para que eu possa fazer uma entrevista?
- 22) Você se lembra de algum inspetor? E qual trabalho era desenvolvido por ele? Além do inspetor lembra de algum agente do MEC?