

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ANTONIA DE LIMA

**GRUPO ESCOLAR DE RIBEIRÃO CLARO:
RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA NO PERÍODO DE
CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA
PRODUTIVISTA NO BRASIL (1969-2001)**

SÃO CARLOS – SP

2024

MARIA ANTONIA DE LIMA

**GRUPO ESCOLAR DE RIBEIRÃO CLARO: RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA NO
PERÍODO DE CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA
PRODUTIVISTA NO BRASIL (1969-2001)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi.

SÃO CARLOS – SP

2024

Lima, Maria Antonia de

Grupo Escolar de Ribeirão Claro: reconstrução histórica no período de configuração da concepção pedagógica produtivista no Brasil (1969-2001) / Maria Antonia de Lima -- 2024.
316f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Carlos Roberto Massao Hayashi
Banca Examinadora: Poliana Bruno Zuin, Vagno Emygdio Machado Dias, Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
Bibliografia

1. História das Instituições Escolares. 2. Grupo Escolar de Ribeirão Claro (PR). 3. Concepção pedagógica produtivista. I. Lima, Maria Antonia de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Antonia de Lima, realizada em 20/02/2024.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi (UFSCar)

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin (UFSCar)

Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias (IFSP)

Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter (UENP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha amada família...

AGRADECIMENTOS

Ao meu Criador, Salvador e Mantenedor, Jesus Cristo, por ter me abençoado com as faculdades intelectuais necessárias para a execução deste trabalho, por ter tornado possível o meu sonho de cursar o mestrado e por ter me amparado em cada passo, renovando-me as forças nos momentos de dificuldade.

À minha família: Aparecido Flávio de Lima, meu pai; Maria Ines Ramim de Lima, minha mãe; Flávia Maria de Lima, minha irmã; e Pedro Roberto de Lima, meu irmão, por todo amparo e incentivo que me deram durante esse período. Palavras não são suficientes para expressar o que vocês fizeram por mim, mas talvez uma boa forma de resumir seja: sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi, sempre tão solícito, por ter se empenhado na tarefa de me direcionar e ensinar durante estes dois anos e meio que se passaram, abrindo o meu caminho a novas possibilidades e me acompanhando até aqui.

À minha orientadora de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso, Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, por seu incentivo e apoio constantes e por ter aceitado participar da minha banca de defesa.

À Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin e ao Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias, por terem aceitado participar das minhas bancas de qualificação e defesa e pelas contribuições que possibilitaram o aperfeiçoamento do presente trabalho.

Aos professores do PPGE, pelo ensino indispensável à minha formação.

Aos entrevistados, por terem aceitado compartilhar suas histórias de vida com tão grande prontidão e cortesia.

À gestão da Escola Municipal Correia Defreitas (EIEF), na pessoa de Maria Regina Chiarotti, pelo interesse e dedicação ao me conceder acesso ao arquivo escolar.

À CAPES, pelo apoio financeiro¹.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Just as a society which is ignorant of its history is doomed to repeat its mistakes, so an education system which ignores its past is unlikely to achieve its own best future.”

Roy Lowe (2002)

RESUMO

Este trabalho insere-se no campo de História da Educação, situando-se na temática de História das Instituições Escolares e tendo como diretriz epistemológica o referencial teórico-metodológico marxista. Teve como objetivo reconstruir a história do Grupo Escolar de Ribeirão Claro, localizado no estado do Paraná, nos anos de 1969 a 2001 – período que, no Brasil, presenciou o desenvolvimento de uma concepção pedagógica produtivista – constituindo-se em uma continuação de um estudo anterior sobre essa mesma instituição no período de 1932 a 1969. Para alcançar seus intentos, a pesquisa empreendeu uma análise bibliográfica e documental, assim como utilizou a história oral para a construção de fontes. Desse modo, fontes primárias e constituídas foram examinadas paralelamente ao estudo dos contextos histórico e educacional da sociedade em questão. Por fim, buscou-se evidenciar a cultura escolar da instituição no período delimitado, o que apontou para seus objetivos e sentido sociais. Os principais resultados mostram que a expansão quantitativa da escola pública influenciou diretamente a prática do Grupo Escolar de Ribeirão Claro, assim como os processos de urbanização e êxodo rural influíram no destino profissional de seus alunos. Além disso, o perfil socioeconômico do alunado modificou-se e os efeitos da desigualdade econômica foram vivenciados no ambiente escolar. Do mesmo modo, detectou-se a presença de alguns indícios de objetivos neoliberais para a educação na instituição, como a autonomia e a descentralização escolares e a preparação do corpo discente para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: história da educação; instituições escolares; grupo escolar; Ribeirão Claro (PR); concepção pedagógica produtivista.

ABSTRACT

This work belongs to the field of the History of Education, being fitted in the thematic of the History of School Institutions and having the Marxist theoretical-methodological framework as epistemological guideline. It aimed to reconstruct the history of the Grupo Escolar de Ribeirão Claro, located in the state of Paraná, in the years from 1969 to 2001 – period in which, in Brazil, a productivist pedagogical conception was developed – constituting a continuation of a previous study on the same institution in the period from 1932 to 1969. In order to attain its objectives, the research undertook bibliographic and documentary analyses as well as used oral history to construct sources. In this way, primary and constructed sources were examined in parallel with the study of the historical and educational contexts of the considered society. Finally, efforts were made to highlight the school culture of the institution in the delimited period, which pointed out to your social goals and social sense. The main findings show that the quantitative expansion of the public school directly influenced the practice of the Grupo Escolar de Ribeirão Claro, just as the urbanization processes and the rural-to-urban migration affected the professional destiny of its students. In addition, the socioeconomic profile of the students changed and the effects of economic inequality was experienced in the school environment. Likewise, some indications of implementation of neoliberal policies of education in the institution was identified, such as the school autonomy and decentralization as well as the preparation of students for the job market.

Keywords: history of education; school institutions; primary school; Ribeirão Claro (PR); productivist pedagogical conception.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 –	Bacias hidrográficas dos rios Itararé, Paranapanema, Tibagi e das Cinzas	78
Figura 1 –	Planta dos 36 lotes da Colônia Militar do Jataí	80
Mapa 2 –	Mesorregião Norte Pioneiro Paranaense	86
Figura 2 –	Fac-símile da Lei Municipal n.º 20/1908	93
Mapa 3 –	Município de Ribeirão Claro	95
Figura 3 –	Fac-símile do Decreto Estadual n.º 1.841/1932	101
Gráfico 1 –	Desenvolvimento das populações paranaenses rural e urbana nos anos de 1970 a 2000.....	134
Gráfico 2 –	Redução da população Norte Pioneira Paranaense de 1970 a 2000	137
Gráfico 3 –	Desenvolvimento das populações ribeirão-clarenses rural, urbana e total nos anos de 1970 a 2000.....	138
Figura 4 –	Deliberação n.º 028/88 do CEE/PR (primeira página)	152
Figura 5 –	Deliberação n.º 028/88 do CEE/PR (segunda página).....	153
Figura 6 –	Parecer n.º 001/88 do CEE/PR (segunda página)	154
Figura 7 –	Planta atual da Escola Correia Defreitas (2023)	184

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Major Antônio Barbosa Ferraz Júnior [s.d.].....	85
Fotografia 2 – Maria Ferreira [s.d.].....	89
Fotografia 3 – Pereirinha [s.d.].....	90
Fotografia 4 – Tenente-Coronel Joaquim Ribeiro Gomes [s.d.].....	91
Fotografia 5 – Local conhecido como Taquaral [s.d.].....	92
Fotografia 6 – Solenidade de instalação da comarca de Ribeirão Claro (24/06/1911).....	94
Fotografia 7 – Grupo Escolar de Ribeirão Claro (1925).....	99
Fotografia 8 – Fachada do Grupo Escolar de Ribeirão Claro [s.d.].....	99
Fotografia 9 – Fachada do Grupo Escolar de Ribeirão Claro (1928).....	100
Fotografia 10 – Manoel Correia Defreitas [s.d.].....	100
Fotografia 11 – Professores e alunos do Grupo Escolar de Ribeirão Claro no pátio da instituição posicionados atrás de uma faixa com inscrição de “VIVA A REPÚBLICA” [s.d.].....	102
Fotografia 12 – Professores e alunos do Grupo Escolar de Ribeirão Claro na porta de entrada da instituição [s.d.].....	103
Fotografia 13 – Professores do Grupo Escolar Correia Defreitas na porta de entrada da instituição (1333).....	103
Fotografia 14 – Fachada da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente.....	104
Fotografia 15 – Entrada da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente.....	105
Fotografia 16 – Pátio do refeitório da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente.....	105
Fotografia 17 – Refeitório da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente.....	106
Fotografia 18 – Entrada do pátio da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente.....	106
Fotografia 19 – Pátio da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente.....	107
Fotografia 20 – Funcionárias e professoras na porta de entrada da Escola Correia Defreitas (1989).....	167
Fotografia 21 – Alunos da Escola Correia Defreitas praticando a leitura (1990).....	171
Fotografia 22 – Alunos da Escola Correia Defreitas praticando a leitura (1990).....	172
Fotografia 23 – Alunos da Escola Correia Defreitas fazendo atividades agrícolas práticas ([199-?]).....	174

Fotografia 24 – Alunos observando uma exposição do Dia do Índio na Escola Correia Defreitas (1971).....	178
Fotografia 25 – Alunos fazendo uma apresentação no pátio da Escola Correia Defreitas em homenagem a uma funcionária que completava 30 anos de serviço (1978).....	178
Fotografia 26 – Alunos em um tipo de festividade na Escola Correia Defreitas (1988).....	179
Fotografia 27 – Alunos e professoras da Escola Correia Defreitas (1993)	180
Fotografia 28 – Alunos da Escola Correia Defreitas (1998)	180
Fotografia 29 – Alunos e professoras na Feira da Alimentação da Escola Correia Defreitas (2001)	181
Fotografia 30 – Professoras da Escola Correia Defreitas na porta de entrada da instituição ([197-?]).....	182
Fotografia 31 – Alunos da Escola Correia Defreitas fazendo suas refeições no refeitório da instituição (1975).....	185
Fotografia 32 – Festa junina sendo realizada no pátio da Escola Correia Defreitas (1972)	186
Fotografia 33 – Programação sobre algum tema nacional sendo realizada na quadra da Escola Correia Defreitas (1996).....	188
Fotografia 34 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1972)	190
Fotografia 35 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1972)	191
Fotografia 36 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1972)	191
Fotografia 37 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1975)	192
Fotografia 38 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1975)	192
Fotografia 39 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1975)	193
Fotografia 40 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1978)	193
Fotografia 41 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1978)	194
Fotografia 42 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1978)	194
Fotografia 43 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1978)	195
Fotografia 44 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1986)	195
Fotografia 45 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1986)	196
Fotografia 46 – Festa junina (1988)	196
Fotografia 47 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1988)	197
Fotografia 48 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1994)	197

Fotografia 49 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1996)	198
Fotografia 50 – Banda escolar no desfile cívico de 7 de setembro (1969).....	200
Fotografia 51 – Homenagem escolar a astronautas estadunidenses no desfile cívico de 7 de setembro (1969).....	200
Fotografia 52 – Homenagem escolar ao futebol no desfile cívico de 7 de setembro (1970).....	201
Fotografia 53 – Banda escolar no desfile cívico de 7 de setembro (1970).....	201
Fotografia 54 – Banda no pátio da Escola Correia Defreitas preparando-se para o desfile cívico de 7 de setembro (1972)	202
Fotografia 55 – Aluna no desfile cívico de 7 de setembro (1972)	202
Fotografia 56 – Alunos da Escola Correia Defreitas no desfile cívico de aniversário de 70 anos de Ribeirão Claro (1978).....	203
Fotografia 57 – Alunos no desfile cívico de aniversário de 70 anos de Ribeirão Claro (1978)	203
Fotografia 58 – Alunos em desfile cívico (1979)	204

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A produção no campo de História da Educação na tradição historiográfica do IHGB	34
Quadro 2 – A produção no campo de História da Educação nas escolas de formação para o magistério	36
Quadro 3 – A produção no campo de História da Educação no âmbito acadêmico entre os anos 1940 e 1970	37
Quadro 4 – Rupturas no desenvolvimento da escola conforme os modos de produção.....	43
Quadro 5 – Evolução das ideias sobre educação no século XX.....	44
Quadro 6 – Obras em destaque sobre História das Instituições Escolares a partir de 1990.....	46
Quadro 7 – Como são revelados o sentido social e os objetivos sociais de uma instituição escolar	61
Quadro 8 – Categorização de pesquisa quantitativa, qualitativa e mista.....	63
Quadro 9 – Roteiro para entrevistas com alunos(as)	69
Quadro 10 – Roteiro para entrevistas com diretores(as) ou professores(as)	70
Quadro 11 – Roteiro para entrevistas com funcionários(as).....	71
Quadro 12 – Roteiro híbrido para entrevistas com alunos(as) e professores(as).....	72
Quadro 13 – Microrregiões, municípios e habitantes do Norte Pioneiro Paranaense.....	87
Quadro 14 – Propostas pedagógicas contra-hegemônicas surgidas na década de 1980.....	123
Quadro 15 – Análise das fontes do arquivo do Grupo Escolar de Ribeirão Claro datadas de 1988 a 1993	145
Quadro 16 – Apresentação dos(as) entrevistados(as)	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos sobre História das Instituições Escolares entre 1971 e 2007 no Brasil	47
Tabela 2 – População paranaense de 1950 a 2000 por situação do domicílio	133

LISTA DE ABREVIATURAS

cf.	conferir
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
km ²	quilômetros quadrados
n.	nota
n.º	número
p.	página
Prof.	Professor
Profa.	Professora
s.d.	sem data

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABL	Academia Brasileira de Letras
Als	Atos Institucionais
AI-5	Ato Institucional n.º 5
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Arena	Aliança Renovadora Nacional
ASPHE	Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEDES	Centro de Estudos “Educação e Sociedade”
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná
Cenimar	Centro de Informações da Marinha
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CMNP	Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
Cpdoc	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DOI-CODI	Destacamentos de Operação de Informações – Centros de Operações e Defesa Interna
DTB	Divisão Territorial Brasileira
EIEF	Educação Infantil e Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos
EVA	Espuma Vinílica Acetinada
FAFIJA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Estado do Paraná
GAP	Grupo de Assessoria e Planejamento
GTs	Grupos de Trabalho
GT-HE	Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico do Brasil
IHGSP	Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
HISTEDNOPR	Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil – GT HISTEDBR Norte Pioneiro/PR”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NREs	Núcleos Regionais de Educação
Oban	Operação Bandeirantes
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCB	Partido Comunista
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PICV	Programa de Iniciação Científica Voluntária
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

PR	Paraná
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
SNI	Serviço Nacional de Informações
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNT	Tecido Não Tecido
UDN	União Democrática Nacional
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
URV	Unidade Real de Valor
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
1.1	HISTÓRICO E ORIGEM.....	22
1.2	JUSTIFICATIVAS	24
1.3	OBJETIVOS	27
1.4	ESTRUTURA.....	28
2	CAMPO DE PESQUISA, TEMÁTICA E EPISTEMOLOGIA	29
2.1	CAMPO DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	29
2.1.1	<i>A formação do GT-HE da ANPEd</i>	31
2.1.2	<i>A criação do HISTEDBR</i>	32
2.1.3	<i>A constituição da SBHE</i>	33
2.1.4	<i>O histórico do campo de História da Educação a partir dos trabalhos produzidos</i>	33
2.1.5	<i>O campo de História da Educação atualmente</i>	40
2.1.6	<i>O campo de História da Educação como espaço de luta</i>	40
2.2	TEMÁTICA: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	41
2.2.1	<i>A origem da instituição escolar e sua relação com a sociedade de classes</i>	42
2.2.2	<i>O surgimento da instituição escolar como objeto de estudo científico</i>	44
2.2.3	<i>O início e o desenvolvimento das pesquisas em História das Instituições Escolares no Brasil e no estado do Paraná</i>	45
2.2.4	<i>Do que se trata pesquisar a história de uma instituição escolar</i>	47
2.3	EPISTEMOLOGIA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO MARXISTA	48
2.3.1	<i>Marxismo versus história cultural</i>	49
2.3.2	<i>Ontologia e epistemologia marxistas</i>	51
2.3.3	<i>Epistemologia marxista nas pesquisas sobre História das Instituições Escolares</i>	54
3	METODOLOGIA	56
3.1	CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	56

3.1.1	<i>A importância do contexto</i>	57
3.1.2	<i>O uso das fontes</i>	58
3.1.2.1	A análise de fontes espontâneas e constituídas: objetivos sociais e sentido social revelados	61
3.2	OS PROCEDIMENTOS E A METODOLOGIA DO PRESENTE TRABALHO	61
3.2.1	<i>A técnica de pesquisa</i>	63
3.2.2	<i>A história oral</i>	64
3.2.2.1	O tipo de entrevista	67
3.2.2.2	Os entrevistados.....	67
3.2.2.3	O roteiro	68
3.2.2.4	A entrevista.....	73
3.2.2.5	A transcrição.....	74
3.2.2.6	A análise de dados	76
4	ANTECEDENTES HISTÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO ATUAL	77
4.1	(RE)OCUPAÇÃO E FORMAÇÃO DO NORTE PIONEIRO PARANAENSE	77
4.1.1	<i>Os primórdios da (re)ocupação no século XIX: conexão litoral-Mato Grosso e apropriação do valuto por tropeiros e latifundiários</i>	79
4.1.2	<i>Desenvolvimento econômico e formação de municípios nas primeiras décadas do século XX</i>	83
4.1.3	<i>O Norte Pioneiro Paranaense atualmente</i>	86
4.2	ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DE RIBEIRÃO CLARO	88
4.2.1	<i>Núcleo do Espírito Santo do Itararé</i>	88
4.2.2	<i>Núcleo de Ribeirão Claro</i>	91
4.2.3	<i>Junção dos núcleos do Espírito Santo do Itararé e de Ribeirão Claro</i>	92
4.2.4	<i>Ribeirão Claro atualmente</i>	95
4.3	CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DE RIBEIRÃO CLARO	96
4.3.1	<i>Surgimento dos grupos escolares no Brasil, no Paraná e no Norte Pioneiro Paranaense</i>	96
4.3.2	<i>Instalação do Grupo Escolar de Ribeirão Claro (1925) e sua atuação no período de predominância da pedagogia nova no Brasil (1932-1969)</i>	98

4.3.3	<i>O Grupo Escolar de Ribeirão Claro atualmente: Escola Municipal Correia Defreitas (EIEF).....</i>	104
5	PANORAMA DO PERÍODO DE CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA NO BRASIL (1969-2001)	108
5.1	CONJUNTURA NACIONAL.....	108
5.1.1	<i>Contexto histórico do Brasil.....</i>	108
5.1.1.1	A Junta Militar (agosto-outubro de 1969) e o Governo Médici (1969-1974).....	110
5.1.1.2	O Governo Geisel (1974-1979)	111
5.1.1.3	O Governo Figueiredo (1979-1985).....	113
5.1.1.4	O Governo Sarney (1985-1990)	114
5.1.1.5	O Governo Collor (1990-1992)	115
5.1.1.6	O Governo Itamar Franco (1992-1995)	116
5.1.1.7	O Governo FHC (1995-2001)	117
5.1.2	<i>Contexto educacional do Brasil.....</i>	118
5.1.2.1	Início e desenvolvimento da pedagogia tecnicista e surgimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980)	119
5.1.2.2	Emergência de pedagogias contra-hegemônicas (1980-1991).....	122
5.1.2.3	Ideias pedagógicas reelaboradas: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001)	125
5.2	CONJUNTURA ESTADUAL, REGIONAL E LOCAL	127
5.2.1	<i>Contexto histórico do Paraná</i>	128
5.2.1.1	Contexto histórico do Norte Pioneiro Paranaense e de Ribeirão Claro	134
5.2.2	<i>Contexto educacional do Paraná.....</i>	139
5.2.2.1	Contexto educacional de Ribeirão Claro	144
6	O GRUPO ESCOLAR DE RIBEIRÃO CLARO NO PERÍODO DE CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA NO BRASIL (1969-2001)	156
6.1	A CULTURA ESCOLAR	158
6.1.1	<i>Os alunos</i>	159
6.1.2	<i>Os professores, os administradores e os funcionários.....</i>	163
6.1.3	<i>Os saberes.....</i>	168

6.1.4	<i>As normas disciplinares</i>	174
6.1.5	<i>A vida escolar</i>	176
6.1.6	<i>O edifício</i>	182
6.1.7	<i>Os eventos</i>	188
6.2	OS OBJETIVOS E O SENTIDO SOCIAIS	204
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
	REFERÊNCIAS	210
	APÊNDICE A – TCLE	222
	APÊNDICE B – Cartão de agradecimento para depoentes	225
	APÊNDICE C – Lembrança de agradecimento para depoentes	226
	APÊNDICE D – Caderno de campo das entrevistas	227
	APÊNDICE E – Transcrição da Entrevista 1	228
	APÊNDICE F – Transcrição da Entrevista 2	244
	APÊNDICE G – Transcrição da Entrevista 3	262
	APÊNDICE H – Transcrição da Entrevista 4	270
	APÊNDICE I – Transcrição da Entrevista 5	286
	APÊNDICE J – Transcrição da Entrevista 6	295
	APÊNDICE K – Cronologia histórica brasileira de 1969 a 2001	313
	APÊNDICE L – Cronologia educacional brasileira de 1969 a 2001	316

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo de História da Educação e na temática de História das Instituições Escolares. Assim, buscou-se reconstruir a história do Grupo Escolar de Ribeirão Claro nos anos de 1969 a 2001, valendo-se de variadas fontes – primárias e secundárias – e tendo como epistemologia o referencial teórico-metodológico marxista².

Nas seções a seguir, apresenta-se como surgiu a hipótese de trabalho, quais foram seus motivos e objetivos e como organizou-se a presente dissertação.

1.1 HISTÓRICO E ORIGEM

É verdade que o início de uma dissertação se dá na elaboração de um projeto de pesquisa e no ingresso na pós-graduação. Todavia, não fosse certos acontecimentos que acabam por incentivar o estudante a seguir no percurso acadêmico, um trabalho de tamanha extensão nunca seria viabilizado.

Dessa forma, ao voltar-me a algumas reminiscências, percebo que os eventos que possibilitaram a realização desta dissertação iniciaram-se há seis anos.

Era 2017, primeiro ano da graduação no curso de Pedagogia da UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná), disciplina de História da Educação, primeira avaliação. Encantada com as aulas – agora tão diferentes daquelas ministradas no Ensino Médio – entrego um dos meus primeiros trabalhos acadêmicos: um breve texto escrito em papel almaço sobre o que é a Educação e qual a importância da História da Educação, fundamentado em Pedro de Alcântara Figueira e António Nóvoa. Na entrega da correção, vejo um convite ao final do texto para participar do Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil – GT HISTEDBR Norte Pioneiro/PR” (HISTEDNOPR). O recado da professora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – minha futura orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – encheu-me de alegria. Em minha primeira participação nas reuniões do grupo, escutava entusiasmada as explicações sobre os projetos da temática de História das Instituições Escolares.

² Baseando-se, principalmente, na explicitação desse referencial feita por Nosella e Buffa (2013), conforme discutido no segundo capítulo.

A partir daí, iniciei um projeto no Programa de Iniciação Científica Voluntária (PICV) da UENP. O objetivo era catalogar as fontes presentes no arquivo da Escola Municipal Correia Defreitas – Educação Infantil e Ensino Fundamental (EIEF), do município de Ribeirão Claro, a qual abrigou o Grupo Escolar de Ribeirão Claro e, durante minha infância, havia sido palco de parte do meu percurso escolar. Todavia, não foi fácil: conciliar a faculdade, o estágio não obrigatório e as demandas de estudo das disciplinas, do grupo de pesquisa e do projeto tornou-se um desafio.

Nesse período, a professora Vanessa me apresenta um livro: “Instituições escolares: por que e como pesquisar”, de Paolo Nosella e Ester Buffa. Na época, questionava-me sobre os temas discutidos na obra: quem é Marx? O que é marxismo? O que é dialética? Além disso, indagava: quem é Paolo? Quem é Ester? Jamais imaginaria que um dia passaria pelo programa de pós-graduação em que esses dois – que tanto me inspiraram – atuavam.

Apesar das dificuldades... Consegui! As fontes foram inventariadas e um catálogo online³ foi construído. Em meados de 2018, finalizo o projeto.

Em 2019, juntamente com a professora Vanessa, dei início à elaboração do projeto do meu TCC. Chegara o momento de analisar a documentação catalogada. Decidimos que seria necessário fazer um recorte, e apenas parte dos documentos poderiam ser estudados. Assim, foi produzido o trabalho denominado “Reconstrução histórica do Grupo Escolar de Ribeirão Claro no período de predominância da pedagogia nova no Brasil (1932-1969)”⁴.

Em 2020, apresentei o estudo e fui aprovada. Mas, antes mesmo de me formar, tinha muito interesse em continuar pesquisando a história dessa escola: o que as fontes não analisadas diziam? Qual foi a continuidade dessa história? Aliado a isso, estava o meu profundo desejo de cursar um mestrado.

Foi então que, sob orientação da professora Vanessa, elaborei um projeto de pesquisa de dissertação, em que continuaria a estudar a história do Grupo Escolar de Ribeirão Claro, mas agora nos anos de 1969 a 2001 – período de configuração da concepção pedagógica produtivista no Brasil.

Com isso, dei início às inscrições nos programas de pós-graduação em Educação. Lembro-me de, certo dia, receber uma mensagem da professora

³ Disponível em: <http://histednopr.blogspot.com/2018/08/fontes-para-o-estudo-do-grupo-escolar.html>.

⁴ Seus resultados, publicados em periódico (Lima; Ruckstadter, 2022), são discutidos no quarto capítulo.

Vanessa, incentivando-me a me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ao começar a pesquisar sobre as informações, percebo que faltam apenas três dias para o período de inscrição encerrar-se. Às pressas, consigo toda a documentação necessária e realizo a inscrição. Os meses que se seguem são marcados por muita ansiedade, mas, finalmente, publicam-se os resultados: fui aprovada!

Assim, em junho de 2021, coloco grau. Em agosto do mesmo ano, ingresso no mestrado! O sonho torna-se real. A partir daí, inicia-se um processo de muito aprendizado. Estudei como nunca e amadureci sobremaneira como pesquisadora, ciente de que muito ainda há para aprender.

Nesse período, conheço meu orientador, o professor Carlos Roberto Massao Hayashi – o mentor que me guiou em cada fase da construção deste trabalho. Sob seus conselhos, fui me apropriando de novos conhecimentos, novas metodologias, novas formas de fazer pesquisa. Após várias etapas concluídas, revela-se o resultado de toda essa jornada: o estudo em tela.

1.2 JUSTIFICATIVAS

É apropriado explicitar, primeiramente, o que motivou a escolha do objeto de pesquisa – o Grupo Escolar de Ribeirão Claro – e o recorte temporal optado – os anos de 1969 a 2001.

Foram três os principais fatores que motivaram a escolha do referido objeto. Inicialmente, considerou-se a escassez de estudos sistematizados sobre a temática de História das Instituições Escolares na mesorregião Norte Pioneira Paranaense, o que acaba prejudicando a preservação da História da Educação do referido estado. Logo depois, teve-se em vista que o Grupo Escolar de Ribeirão Claro funcionou em uma grande e célebre escola do município, ainda em atuação. Além disso, em pesquisa anterior, a instituição disponibilizou os documentos presentes em seu arquivo para catalogação.

Do mesmo modo, em relação ao período delimitado, foram três os motivos – interligados – de escolha. Em primeiro lugar, levou-se em conta o período posterior à janela temporal já estudada no TCC da autora (Lima, 2020). Em um segundo momento, considerou-se a existência de fontes acessíveis referentes a esse espaço de tempo, como as fontes catalogadas e as que vieram a ser constituídas por meio

de entrevistas com depoentes que viveram nessa época. Em terceiro lugar, tendo como base a periodização das ideias pedagógicas brasileiras delimitada por Saviani (2013)⁵, observou-se qual era a fase que abrangia os dois fatores descritos anteriormente. Assim, definiu-se para estudo o período de configuração da concepção pedagógica produtivista no Brasil (1969-2001).

Dessa maneira, podemos atentar-nos para o porquê de estudar-se a história de uma instituição escolar. Primeiramente, é oportuno lembrar que, conforme as palavras de Sanfelice (2007, p. 79),

[...] não há instituição escolar ou educativa que não mereça ser objeto de pesquisa histórica. O maior ou menor grau de uma instituição, seja do ponto de vista econômico, político, educacional e segundo critérios específicos, não pode tolher a escolha do historiador. Não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer à luz esse sentido [...]

Além do mais, Miguel (2017, p. 2027) afirma: “as peculiaridades da educação regional apontam para outras interpretações do modo de organização e funcionamento da educação brasileira”, diferentes das versões oficiais largamente difundidas.

Outrossim, Nosella e Buffa (2013) mostram os motivos que justificam os esforços de pesquisas sobre História das Instituições Escolares baseadas no referencial teórico-metodológico marxista, as quais desvendam a totalidade e o movimento real da história dessas escolas. Baseando-se nos resultados de entrevistas realizadas com atores educacionais que trabalham nas escolas estudadas pelos autores e que leram as histórias reconstruídas, eles concluem que relatos capazes de articular o particular com o geral podem melhorar a educação.

Tais autores, ao analisarem essas entrevistas, desenvolveram seis categorias de análise: emocional-afetivo; responsabilidade e comprometimento; conhecimento; prática pedagógica-administrativa; preservação da memória; e relacionamento externo. Com isso, descobriu-se que o conhecimento da história da escola por parte de seus membros desenvolve a afetividade e o carinho destes indivíduos por ela, como também um sentimento de pertencimento. Esse conhecimento também aumenta a responsabilidade dos atores educacionais, uma vez que desvenda uma história muito além dos acontecimentos cotidianos individuais. A explicação dos

⁵ Haja vista que, nesta obra, buscou-se “uma periodização centrada não nos aspectos externos, mas naqueles internos ao processo educativo” (Saviani, 2013, p. 13).

objetivos de criação das instituições escolares fornece o esclarecimento de como funcionam as conflituosas relações entre escola e sociedade – saberes pouco divulgados em razão da ampla propagação de discursos oficiais memorialísticos e enaltecedores. Ademais, constata-se que, ao possuir o conhecimento histórico da instituição em que trabalham, os docentes tendem a modificar suas práticas pedagógicas, considerando em suas atividades de ensino a contribuição à preservação dessa história. A importância da preservação da memória centra-se na necessidade de preservação das fontes: uma vez valorizada a história da escola, tende-se a valorizar e proteger seus documentos e arquivos, os quais, um dia, poderão funcionar como fontes. Além disso, é notável a relevância dos aspectos históricos na sensibilização da comunidade escolar e política ao funcionarem como fundamento na defesa de projetos para a escola (Nosella; Buffa, 2013).

Nesse sentido, Schaff (1995, p. 267) responde à questão: “Por que reescrevemos continuamente a história?”. Para ele, essa reinterpretação constante se dá por dois motivos. O primeiro é devido às mudanças das condições e necessidades da vida presente, as quais alteram, conseqüentemente, as opiniões e atitudes dos historiadores. Ou seja, os critérios de avaliação dos fatos passados tendem a alterar-se com a variação da cultura e das concepções dominantes, modificando também a seleção dos acontecimentos considerados como relevantes. O segundo motivo diz respeito ao surgimento, no presente, de novos efeitos decorrentes dos acontecimentos passados. Para o autor, quanto mais distante no tempo está o historiador de determinado evento, mais ampla e abrangente será a sua compreensão, haja vista que é quando os efeitos surgem que se pode avaliar o acontecimento que os causaram, pois “os acontecimentos históricos possuem o significado que os seus efeitos lhes conferem quando emergem na realidade”. Assim, esse processo tende a sempre renovar-se, em todas as vezes que um novo efeito emerge. Sobre isso, destaca-se que esta variabilidade da imagem do passado não compromete a verdade objetiva (verdade parcial revelada por um processo contínuo de reinterpretação), se sabemos distingui-la da verdade absoluta (verdade cumulativa evidenciada numa “imagem definitivamente acabada”).

Desse modo, veremos no presente trabalho que, durante o desenvolvimento da história, aconteceram certas mudanças no âmbito educacional que lançaram a instituição escolar como objeto de estudo histórico, como também emergiram efeitos de eventos educacionais passados que melhor os explicitaram. E é nesse sentido

que se propõe a presente reconstrução histórica, em um compromisso com a verdade objetiva.

Ademais, Nagle (2018, p. 176-177) enfatiza que

o desenvolvimento dos estudos históricos/educacionais/escolares pode ser qualificado como de grande interesse para o país, uma vez que balizam, dão força discursiva ao lado de melhor indicar possíveis soluções para um dos problemas mais sensíveis do conjunto dos nossos problemas sociais – o da educação.

1.3 OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho dividem-se em objetivo geral e objetivos específicos, conforme descrito a seguir.

Objetivo geral:

- Contribuir para a reconstrução histórica integral do Grupo Escolar de Ribeirão Claro.

Objetivos específicos:

- Reconstruir a história do Grupo Escolar de Ribeirão Claro nos anos de 1969 a 2001⁶;
- Produzir material de estudo histórico-educacional do Norte Pioneiro Paranaense, atualmente escasso;
- Evidenciar as relações contraditórias entre a escola e a sociedade, ressaltando os aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos que influíram nas práticas da instituição no espaço de tempo determinado, assim como o contrário;
- Contextualizar a história educacional brasileira do período delimitado em nível nacional, estadual e local, apontando os principais movimentos educacionais do momento;
- Revelar a cultura escolar, os objetivos sociais e o sentido social da instituição em questão na janela temporal estabelecida, com base em fontes bibliográficas, documentais, legislativas, orais e visuais.

⁶ Embora, no decorrer deste período, a instituição deixe de funcionar como grupo escolar e receba outra denominação, a história que buscamos reconstruir é a do Grupo Escolar de Ribeirão Claro, fundado em 1925, considerando o seu futuro desenvolvimento. Ademais, até hoje, a escola é popularmente conhecida como “Grupo” ou “Grupão”.

1.4 ESTRUTURA

O presente trabalho é composto por sete capítulos. O primeiro constitui-se por esta Introdução, a qual disserta sobre as origens, os motivos, os objetivos e a disposição da pesquisa.

O segundo capítulo traz aspectos sobre a formação do campo da História da Educação no Brasil, assim como da temática de História das Instituições Escolares. Além disso, mostra como o referencial teórico-metodológico marxista destacou-se epistemologicamente na área, em contraposição à história cultural.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada no trabalho, explicitando como se deu o uso de fontes primárias e secundárias; do mesmo modo, explica as etapas seguidas para a produção de fontes por meio da história oral.

O quarto capítulo discorre sobre os primórdios da mesorregião Norte Pioneiro Paranaense, do município de Ribeirão Claro e do Grupo Escolar de Ribeirão Claro, com o objetivo de situar o leitor historicamente e geograficamente; tendo o mesmo intuito, aspectos atuais sobre os mesmos objetos também são brevemente evidenciados.

O quinto capítulo faz uma análise histórica e educacional dos anos de 1969 a 2001, em nível nacional (Brasil), estadual (Paraná), regional (Norte Pioneiro Paranaense) e municipal (Ribeirão Claro), a qual permitiu a compreensão objetiva das particularidades da instituição em questão.

O sexto capítulo revela a cultura escolar do Grupo Escolar de Ribeirão Claro no período delimitado, por meio das seguintes categorias de análise: alunos; professores, administradores e funcionários; saberes; normas disciplinares; vida escolar; edifício; e eventos. Ao final, identifica-se os objetivos e o sentido sociais da escola.

Por fim, o sétimo capítulo aponta as Considerações Finais da dissertação, com destaque para os resultados obtidos e às possibilidades de pesquisas futuras.

2 CAMPO DE PESQUISA, TEMÁTICA E EPISTEMOLOGIA

Este capítulo versa sobre o campo de pesquisa e a temática nos quais se enquadram o presente trabalho. Do mesmo modo, a epistemologia que norteia a pesquisa também é analisada.

2.1 CAMPO DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao discorrer sobre o campo de História da Educação no Brasil, cabe, primeiramente, examinar sucintamente o surgimento da área de Educação em nosso país, visto que a organização do campo historiográfico educacional brasileiro emergiu a partir do desenvolvimento da área educacional. Esta, por sua vez, tem suas origens na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, a qual, a partir de 1927, passa a realizar as Conferências Nacionais de Educação – suspensas nos períodos de governos ditatoriais, a saber, durante o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1968). Chegando-se os anos finais da década de 1970, a área de Educação presencia a criação de grandes entidades representativas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1977; o Centro de Estudos “Educação e Sociedade” (CEDES), em 1978; e a Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979. Tais instituições realizaram, em 1980, a I Conferência Brasileira de Educação (Saviani *et al.*, 2011).

A partir daí, o campo de História da Educação começa a desenvolver-se. Em linhas gerais, pode-se destacar alguns acontecimentos que marcaram seu percurso. O primeiro diz respeito à criação, em 1984, do Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd (GT-HE). O segundo trata-se da fundação, em 1986, do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). O terceiro, na década de 1990, concerne ao surgimento de vários grupos de pesquisa sobre história da educação. O quarto, por seu turno, configura-se com a criação da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), em 1996. E, por fim, o quinto expressa-se na emergência da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 1999 (Saviani *et al.*, 2011).

Não obstante o campo de História da Educação tenha se organizado acadêmica e cientificamente a partir da metade da década de 1980, suas raízes

situam-se no início do século XX, com o ensino da disciplina de História da Educação, a partir de 1928. Deste modo, este campo, desde as suas origens, tem importante atuação na formação dos professores (Bittar, 2019). Entretanto, inicialmente e por um tempo, sua função era um tanto peculiar: devia servir para justificar as atitudes presentes e guiar as do futuro. Não havia preocupação com a interpretação do desenvolvimento histórico objetivo da educação (Warde, 1990). A História da Educação, assim como a Filosofia da Educação, não era vista como ciência, mas como disciplina formadora – deveria ensinar lições e doutrinas morais. Assim, a partir de 1930, as duas disciplinas unem-se nos cursos normais e de pedagogia, não tendo a História da Educação nenhuma autonomia, mas funcionando como um apêndice da Filosofia da Educação até 1960 (Warde, 2018). Aliás, a separação entre essas duas áreas, há 20 anos atrás, era considerada recente e ainda não consolidada completamente (Vidal; Faria Filho, 2003).

Um traço visível nesta disciplina até a década de 1950 é a orientação religiosa. Professores, conteúdos e bibliografias, predominantemente católicos, prevaleciam. Contudo, é a partir destes anos que começa a se construir a autonomia da História da Educação brasileira, quando, no âmbito educacional da Universidade de São Paulo (USP), inicia-se um projeto de estudo da educação pública do país a partir de levantamentos de documentos originais (Warde, 2018). Tal projeto foi guiado por Laerte Ramos de Carvalho, o qual orientou diversas monografias com o objetivo de construir um panorama histórico da educação do Brasil entre os séculos XVIII e XX (Bittar, 2019).

Neste aspecto, dois acontecimentos interligados contribuíram para o crescimento do campo de História da Educação: a criação da pós-graduação, em 1965, e a mobilização em favor da democracia em oposição à Ditadura Militar. O primeiro fator favoreceu o desenvolvimento do referido campo por dar origem aos programas de pós-graduação em Educação⁷. O segundo, por seu turno, presente também no ambiente acadêmico, promoveu o reconhecimento da História da Educação no entendimento do sistema educacional e seu processo histórico (Bittar, 2019).

⁷ Os primeiros Programas de Pós-graduação em Educação fundados no Brasil, foram, respectivamente, o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1965, e o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1969, "constituindo-se no lugar de confluência entre o pensamento marxista e a nova pregação da Igreja" (Vidal; Faria Filho, 2003, p. 57).

Assim, foi a partir da década de 1980 que a História da Educação alcançou maior reconhecimento, vivenciando uma explosão na década de 1990. Destaca-se, neste período, a criação do GT-HE da ANPEd (1984), do HISTEDBR (1986) e da SBHE (1999) (Bittar, 2019), episódios estes que iremos discutir com mais detalhes a seguir.

2.1.1 A formação do GT-HE da ANPEd

Os GTs da ANPEd começaram a ser criados em 1981, com o intuito de funcionar como um espaço de discussão e intercâmbio entre os pesquisadores e suas pesquisas. Três anos depois foi a vez do GT-HE. Em seu primeiro ano, o foco esteve em sua ampliação, buscando encontrar potenciais participantes. Nos anos seguintes, a definição de objetivos de atuação tornou-se central, todavia, complexa. Um dos primeiros intentos foi a constituição de um arquivo de fontes de pesquisa da história da educação brasileira. Entretanto, por ser um propósito não tão simples como parecia inicialmente, tornou-se inviável (Buffa, 2016). Mais tarde, tarefa semelhante seria realizada pelo HISTEDBR.

Durante as décadas de 1980 e 1990, inúmeras foram as ações do GT-HE, como a oferta de minicursos, realização de exposições temáticas, publicações de pesquisas, organização de eventos e de estágios de intercâmbio e ativa participação na criação da SBHE (Buffa, 2016).

Em seu percurso, esse grupo sofreu forte influxo da nova história e do pós-modernismo e foi marcado por grande variedade epistemológica. Priorizou os microacontecimentos educacionais, a história cultural, a história das mentalidades, a história em migalhas, o pós-estruturalismo, entre outras vertentes semelhantes reinantes nesses paradigmas. A professora Ester Buffa (2016, p. 400, 404), participante na criação do GT-HE, relata:

[...] em nome de um combate ao positivismo e também ao materialismo histórico [...] e por influência da Escola dos Annales, foi deixada de lado a preocupação de compreender a educação no todo social, priorizando-se o estudo de objetos singulares. [...] A enorme dificuldade de compreender o real nos levava, muitas vezes, a nos contentar em estudar o singular, o pontual, com o que perdíamos de vista sua relação com o universal. [...] Muitas vezes, as questões teórico-metodológicas foram reduzidas ao problema das fontes de investigação, sem dúvida importante, porém insuficiente.

2.1.2 A criação do HISTEDBR

Oriundo de um grupo formado por orientandos do professor Dermeval Saviani no doutorado em Filosofia e História da Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (Saviani; Lombardi, 2001), o HISTEDBR surgiu contrapondo-se epistemologicamente ao GT-HE, ao seguir uma historiografia marxista (Saviani, 2018).

A partir de sua criação, o HISTEDBR passou a realizar seminários nacionais e projetos coletivos de pesquisa. Conforme Saviani e Lombardi (2001), em 2001, havia quatro projetos gerais em funcionamento, quais sejam:

- 1) Projeto de levantamento e catalogação de fontes: construção de um catálogo de fontes educacionais de todo o território nacional, intentando fornecer subsídios para a pesquisa histórica da educação brasileira, haja vista a escassez de material documental para esse fim. Esta proposta transformou-se em um projeto duradouro e incentivou a criação de diversos GTs estaduais e regionais.
- 2) Projetos temáticos: desenvolvidos pelos GTs estaduais e regionais – com liberdade de escolha para os temas, problemas, períodos, objetivos e metodologias – a partir das fontes levantadas pelo projeto de levantamento e catalogação de fontes.
- 3) Projeto de digitalização e disponibilização de fontes para a pesquisa histórico-educacional: visto a péssima condição de armazenamento dos documentos encontrados no projeto de levantamento e catalogação de fontes, nesta outra proposta objetivou-se utilizar a informática como um recurso de armazenamento e propagação desses materiais, por meio de seu escaneamento.
- 4) Projeto de reconstrução histórica da escola pública do Brasil (1870-1996): foi norteado por três eixos. O primeiro pretendia realizar a análise da produção histórica educacional brasileira por meio do estudo historiográfico e pesquisar o contexto histórico dos acontecimentos da educação pública no Brasil. O segundo visava a análise das ideias educacionais em sua relação com as instituições educativas. E o terceiro tinha o intuito de estudar a organização institucional da educação brasileira por meio da análise das ações do Estado.

Ademais, o HISTEDBR também exerceu forte influência na fundação da criação da SBHE e mantém, desde o início do século presente, relações internacionais, além de possuir uma vasta produção, sistematizada em livros e artigos científicos (Saviani; Lombardi, 2001).

2.1.3 A constituição da SBHE

A mobilização do GT-HE e do HISTEDBR exerceram, sem dúvidas, papel crucial na formação da SBHE. Entretanto, os Congressos Ibero-Americanos de História da Educação e os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, realizados a partir de 1992, também exerceram grande influência nesse processo; possivelmente, até mesmo maior que os GTs anteriormente citados. Tais eventos proporcionaram o contato nacional e internacional entre diversos pesquisadores do campo, e o aumento do número destes pesquisadores requeria um espaço organizado de discussão. Assim, em 1996, na Reunião Anual da ANPEd, o GT-HE e o HISTEDBR juntam-se para a constituição dos princípios que norteariam a SBHE. Quase quatro anos mais tarde, após ampla discussão e muito trabalho, a entidade é criada e passa a existir um novo e importante local de discussão da produção do campo. Dentre as ações da SBHE, pode-se sublinhar a realização de congressos, a publicação de livros e artigos, a promoção de intercâmbios nacionais e internacionais e a atuação na defesa dos direitos de seus pesquisadores (Saviani *et al.*, 2011).

2.1.4 O histórico do campo de História da Educação a partir dos trabalhos produzidos

Diversas obras sobre a história da educação do Brasil, datadas desde a década de 1850, foram escritas por historiadores e educadores e, além deles, por religiosos, engenheiros, médicos e advogados. A identidade – heterogênea – do historiador da educação começa a desenvolver-se no final dos anos de 1960 (Vidal; Faria Filho, 2003).

Vidal e Faria Filho (2003) traçam o histórico da constituição do campo de História da Educação a partir dos trabalhos produzidos nesta área. Até o início da década de 1970, os autores identificaram três vertentes nas quais as obras

encaixam-se – o que pode ser observado nos Quadros 1, 2 e 3. A partir desse período, as pesquisas realizadas são analisadas sob a ótica dos principais períodos, temas e referenciais teóricos abordados.

A primeira vertente diz respeito à tradição historiográfica implantada pelo Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB). Tal instituição, mesmo que criada, em 1838, para a sistematização da história e da geografia do Império – por meio da compilação e publicação dos documentos oficiais – continuou atuando como a raiz da tradição historiográfica brasileira, mesmo após o advento da Primeira República, em 1889. Inclusive, até os dias de hoje, o campo de História da Educação dedica-se a levantar e sistematizar fontes para o estudo da história da educação brasileira. Deste modo, os trabalhos inscritos nesta vertente caracterizam-se pela apresentação de dados quantitativos e estatísticos, sistematização e compêndio de fontes e análises legislativas (Vidal; Faria Filho, 2003).

Quadro 1 – A produção no campo de História da Educação na tradição historiográfica do IHGB

DATA	TÍTULO	AUTOR(A)	PROFISSÃO DO(A) AUTOR(A)	CARACTERÍSTICAS DA OBRA
1867, 1873 e 1876	Livros "O Império do Brasil"	Patrocínio governamental	-	Possuem um capítulo denominado "Cultura intelectual", em que apresentam quantitativamente os alunos das instituições culturais e educacionais (Kuhlmann Júnior, 1999 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003).
1881	"Catálogo" para a Exposição de História do Brasil	Benjamin Franklin Ramiz Galvão	-	Busca sistematizar as fontes da história da educação brasileira, como livros, artigos, relatórios, regulamentos, leis, entre outras (Kuhlmann Júnior, 1999 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003).
1884	Artigo "L'instruction publique au Brésil"	Frederico José de Santa-Anna Nery	Abandonou a carreira eclesiástica e, posteriormente, bacharelou-se em Letras (Maior, 2000 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003). Embora não afiliado ao IHGB, tinha o discurso semelhante.	Por meio de estatísticas, mostra que a frequência escolar brasileira se sobrepunha à francesa.
1889	Livro "Le Brésil en 1889"			Em um capítulo sobre a instrução pública, destaca o aumento das escolas públicas primárias e da frequência escolar (Kuhlmann Júnior, 1999 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003).
1889	Livro "L'Instruction publique au"	José Ricardo Pires de Almeida	Foi médico, estudante de Direito por três anos, arquivista (Nunes, 1995	Demonstra a superioridade do Brasil em relação à educação, comparativamente aos países

	<i>Brésil: histoire et legislation (1500-1889)"</i>		<i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003) e membro honorário do IHGB (Rodrigues, 1978 <i>apud</i> VIDAL; Faria Filho, 2003), seguindo o positivismo.	sul-americanos, por meio de uma análise legislativa e de elogio às ações do Império.
1900	"Livro do Centenário"	Benjamin Franklin Ramiz Galvão (coordenação)	-	Contém um capítulo sobre a instrução escrito por José Veríssimo Dias de Matos (Kuhlmann Júnior, 1999 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003).
1916	Livro "O ensino público no Congresso Nacional: breve notícia"	Primitivo Moacyr	Foi advogado, redator de debates da Câmara de Deputados e extremamente ligado ao campo educacional. Vinculado ao IHGB, era positivista e próximo de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira.	Coligi relatórios e leis, salientando as ações governamentais republicanas.
1922	"Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico Brasileiro"	Benjamin Franklin Ramiz Galvão (organização)	-	Traz um capítulo sobre a educação pública de 1822 a 1922, escrito por Manuel Porfírio de Oliveira Santos (Kuhlmann Júnior, 1999 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003).
1936	Livro "A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823-1853"	Primitivo Moacyr	Supramencionado.	Foi o primeiro de 15 volumes que compuseram uma obra responsável por levantar e compendiar leis e regimentos da educação brasileira, de todos os níveis educacionais.
1940	Série "Subsídios para a história da educação brasileira"	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)	-	Ressalta os acontecimentos educacionais públicos e privados de 1940 a 1950 (Lourenço Filho, 1942 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003).
1959	Livro "O ensino em Minas Gerais no tempo do Império"	Paulo Krüger Corrêa Mourão	Foi engenheiro e colaborar da revista do IHGB. Além disso, diferentemente dos demais autores desta vertente, afastou-se da simples aglutinação de documentos priorizada pelo positivismo.	Versa sobre o magistério e os métodos de ensino, além da legislação, assim como apresenta algumas opiniões.
1962	Livro "O ensino em Minas Gerais no tempo da República"			Organiza-se do mesmo modo que "O ensino em Minas Gerais no tempo do Império"

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Vidal e Faria Filho (2003).

Legenda: -: Não consta.

A segunda vertente, situando-se em um contexto de introdução da disciplina de História da Educação no currículo dos cursos de formação de professores, fez emergir a produção de diversos manuais didáticos para a disciplina. Tais obras evidenciavam os acontecimentos do momento: a luta por uma reforma da educação nacional. Neste aspecto, preconizavam os princípios da escola nova. Além disso, as obras desta vertente traziam outros pontos em comum: não valorizavam a pesquisa em fontes primárias; versavam sobre a educação nacional em pouquíssimas páginas; transpareciam uma orientação religiosa e associavam a História da Educação à Filosofia da Educação. Contudo, houve exceções, como aqueles que defendiam os interesses católicos em oposição aos do escolanovismo e que seguiam a tradição do IHGB no que concerne ao uso de fontes (Vidal; Faria Filho, 2003).

Quadro 2 – A produção no campo de História da Educação nas escolas de formação para o magistério

DATA	TÍTULO	AUTOR(A)	PROFISSÃO DO(A) AUTOR(A)	CARACTERÍSTICAS DA OBRA
1933	Livro "Noções de História da Educação"	Júlio Afrânio Peixoto	Foi médico, membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), diretor de escola normal e reformador da educação pública (Fávero; Britto, 2002 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003).	Sendo o primeiro manual didático sobre História da Educação no país, deu origem a um modelo de manuais caracterizados por desprezarem a pesquisa em fontes primárias e centrarem a análise no pensamento pedagógico, e não na organização escolar, defendendo, assim, a escola nova (Nunes, 1995 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003), além de dedicar poucas páginas à educação nacional propriamente dita. Ademais, possui um discurso jornalístico.
1936	Livro "Pequena história da educação"	Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman	Foram mães.	Assegurando que a educação pública brasileira estava ainda em seu início, emprega poucas páginas à educação nacional.
1941	Livro "História da Educação"	Bento de Andrade Filho	-	Justificando que o país brasileiro não tem história (Andrade Filho, 1941 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003), situa a discussão sobre a educação nacional no apêndice, em pouquíssimas páginas.
1945	Livro "Esboço da história da educação"	Ruy de Ayres Bello	-	Possui, do mesmo modo, poucas páginas sobre a educação nacional, mas, diferentemente de seus pares, não faz referências ao escolanovismo, por situar-se a

				favor dos educadores católicos.
1945	Livro "Noções de história da educação"	Theobaldo Miranda dos Santos	-	Critica a educação do Império e destaca as obras da escola nova, tendo, também, poucas páginas dedicadas à educação do Brasil.
[19--?]	Livro "Lições de história da educação"	Aquiles Archêro Júnior	-	Entusiasma-se com a nova escola, mas quase não discute a educação nacional.
1966	Livro "História da Educação Lusobrasileira" [sic]	Tito Lívio Ferreira	Foi escrivão da paz, professor do ensino primário e secundário, diretor de Escola Normal, professor de História e Sociologia da Educação, historiógrafo-chefe da seção de História do Museu Paulista e vice-presidente do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP).	Configurou-se como uma exceção, pois, como manual escolar, foi um dos únicos a seguir a tradição do IHGB, defendendo o uso de documentos para a escrita da história. Ademais, avalia positivamente as ações da monarquia portuguesa em relação à educação lusobrasileira.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Vidal e Faria Filho (2003).

Legenda: -: Não consta.

Os trabalhos da terceira vertente são aqueles produzidos ou que obtiveram notoriedade no âmbito universitário. Em sua maioria, derivaram do grupo de Laerte Ramos de Carvalho, no qual a análise liberal prevalecia sobre a marxista – teoria em ascensão no período devido à criação dos programas de pós-graduação em Educação. A obra de Fernando de Azevedo, apesar de não fazer parte do referido grupo, também defendia uma proposta liberal de educação nacional. Azevedo e os outros diferiam-se apenas por utilizar, respectivamente, os fundamentos sociológico e filosófico (Vidal; Faria Filho, 2003).

Quadro 3 – A produção no campo de História da Educação no âmbito acadêmico entre os anos 1940 e 1970

DATA	TÍTULO	AUTOR(A)	PROFISSÃO DO(A) AUTOR(A)	CARACTERÍSTICAS DA OBRA
1943	Livro "A cultura brasileira"	Fernando de Azevedo	Foi professor universitário de Sociologia Educacional e de Sociologia e diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, reformador da instrução pública, redator do	Superou seu objetivo inicial de ser uma introdução ao Recenseamento Geral de 1940 e destacou-se no campo educacional com o seu terceiro tomo, o qual denomina-se "A transmissão da cultura", em que se situa a favor da escola nova. Ademais, apresenta uma linguagem jornalística, devido à experiência de Azevedo.

			Manifesto de 1932 e presidente da ABE.	
1952	Tese "As reformas pombalinas da instrução pública"	Laerte Ramos de Carvalho	Foi professor da cátedra de História e Filosofia da Educação da USP.	Transformada em livro em 1978, esta tese resultou de pesquisas em acervos portugueses, em uma análise que une história e filosofia para a compreensão dos acontecimentos educacionais passados (Carvalho, 1978 <i>apud</i> Vidal; Faria Filho, 2003). Resultados do plano traçado por Laerte Ramos de Carvalho com o objetivo de produzir trabalhos baseados em documentos primários sobre temas e personagens histórico-educacionais do Brasil, para a construção de um panorama da história da educação nacional do século XVIII ao XX.
1959	Monografia "A ilustração brasileira"	Roque Spencer Maciel de Barros	-	
1963	Livro "Índice básico da legislação do ensino paulista (1890-1945)"	Casemiro Reis Filho	-	
1966	Monografia "Educação e sociedade no Brasil"	Jorge Nagle	-	
1967	Monografia "A reforma de 1920 da instrução pública no Estado de São Paulo"	Heládio César Gonçalves Antunha	-	
1971	Monografia "O ensino secundário no Império"	Maria de Lourdes Mariotto Haidar	-	
1971	Artigo "A educação brasileira e sua periodização"	Roque Spencer Maciel de Barros	-	
1973	Livro "Ensino Normal em São Paulo (1846-1963): inventário de fontes"	Maria Aparecida dos Santos Rocha	-	
1973	Monografia "A Escola Normal no Estado de São Paulo"	Leonor Tanuri	-	

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Vidal e Faria Filho (2003).

Legenda: -: Não consta.

Por conseguinte, com o surgimento dos programas de pós-graduação em Educação no fim dos anos 1960 e início dos 1970, a configuração dos trabalhos produzidos no campo de História da Educação foi alterada. A relação entre história e

filosofia foi enfatizada – apesar de que, em 1962, passa a ser obrigatória a inclusão da disciplina de História da Educação no currículo dos cursos de Pedagogia, com o Parecer n.º 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) – com a adesão do referencial teórico de origem marxista, fundamentado em Althusser e Gramsci (Vidal; Faria Filho, 2003).

Na década de 1980, os trabalhos no campo de História da Educação continuam a crescer com os programas de pós-graduação em Educação, o que pode ser percebido com a criação dos Grupos de Trabalho (GTs) sobre história da educação. A década de 1990, por sua vez, presenciou a propagação de diferentes teorias metodológicas, assim como a mudança da forma de realização das pesquisas, que passaram a ser organizadas, no âmbito dos GTs, em estudos de longo prazo com o objetivo de levantar, sistematizar e disponibilizar acervos documentais – o que, todavia, não impediu e nem diminuiu as investigações individuais. Ademais, os anos 2000 iniciam-se com uma interlocução entre variadas disciplinas e a História da Educação, o que não acontecia na década de 1980 (Vidal; Faria Filho, 2003).

De 1990 a 2006, Hayashi e Ferreira Junior (2010) identificaram 46 grupos de pesquisa que estudavam especificamente a história da educação. A partir deles, foram verificadas 552 publicações, sendo 206 artigos científicos, 250 capítulos de livros e 96 livros. A maioria dos artigos situam-se nos periódicos das entidades de destaque do campo: na Revista Brasileira de Educação, da ANPEd; na Revista Histedbr Online, do HISTEDBR; na Revista História da Educação, da ASPHE; e na Revista Brasileira de História da Educação, da SBHE. Em relação aos assuntos tratados, os temas preeminentes abordavam: a) intelectuais, pensamento social e educação; b) arquivos, fontes e historiografia; c) história regional da educação. Isto corrobora o fato de que, após 1991, os paradigmas historiográficos tradicionais passaram a dar lugar à nova história (Hayashi; Ferreira Junior, 2010).

Para Bittar (2019, p. 4), a mescla de tradição e renovação explicitam o campo de História da Educação:

O caminho não foi de bonanças, mas nem só de pedras. Não se constituiu também em uma estrada dividida em mãos excludentes: tradição e renovação; avanços e atrasos. Embora alguns contextos tenham propiciado distinções mais marcantes, ora para avanços ora para retrocessos, a tradição e a renovação vêm constituindo uma especificidade desse campo. Uma tendência não aboliu a outra. Nessa trajetória nenhuma das correntes teóricas que formaram o campo reinou sozinha.

2.1.5 O campo de História da Educação atualmente

Em consequência da globalização e das contínuas revoluções tecnológicas, temos vivenciado uma nova sociedade. Neste contexto, o capitalismo foi reconfigurado e a importância das ciências humanas vem sendo questionada. A disciplina de História da Educação, por exemplo, vem sofrendo diminuições de carga horária nos cursos de formação de professores. Tal realidade traz implicações para o campo de História da Educação, o que faz com que a reflexão sobre seus objetos de estudo e objetivos torne-se imprescindível (Bittar, 2019).

Nesse sentido, podemos considerar como objeto da História da Educação tudo aquilo que “contribuir com o nosso entendimento sobre como as pessoas são educadas em diferentes épocas e lugares, como elas usam as agências e instituições para fins educativos, e como escola e sociedade se relacionam uma com a outra” (Bittar, 2019, p. 13). Inclusive, a professora Marisa Bittar (2019) chama-nos a atenção para o fato de que o estudo da história da educação deve servir também à comunidade, e não somente aos pesquisadores. Para cumprir esse objetivo, a referida autora enfatiza que é necessária uma aproximação entre os campos de História, Educação e Ciências Sociais – o que, todavia, não constitui tarefa fácil, haja vista o contexto de especialização em que a pesquisa acadêmica se encontra nos dias de hoje. A análise do objeto da História da Educação, todavia, precisa urgentemente superar as fronteiras disciplinares, para que possa promover uma compreensão adequada de suas características.

2.1.6 O campo de História da Educação como espaço de luta

Os fatos apresentados até aqui mostram como o campo de História da Educação não está isento daquilo que Bourdieu (1983, p. 123) chama de “luta pelo monopólio da competência científica”. Sendo o campo científico um ambiente onde há uma disputa inerente para a conquista da competência científica – “prestígio,

reconhecimento”, “[...] capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (Bourdieu, 1983, p. 122-123, 124) – e em que a posição social do pesquisador acaba se passando por capacidade técnica, o interesse por um determinado tema e epistemologia nunca é somente intrínseco, mas também extrínseco. Em outras palavras, esta escolha dá-se pelo princípio de qual opção lhe dará maior crédito científico entre seus pares – qual escolha lhe dará mais reconhecimento. Assim, o campo de História da Educação, ao ser palco de uma disputa entre o marxismo e a nova história, situa seus pesquisadores nesta luta contínua pela conquista da competência científica.

Isso não quer dizer que a escolha de uma epistemologia considere apenas a obtenção de lucro científico – embora com certeza o considere. É claro que dentro de uma corrente historiográfica, seus próprios problemas influenciam a escolha dos temas e metodologias a serem utilizados; entretanto, a análise das condições sociais do surgimento destes problemas não pode ser excluída (Bourdieu, 1983).

Em suma, para ser socialmente reconhecido – alcançar competência científica – é preciso que um grupo de cientistas – já reconhecidos e em pequeno número – outorgue esse reconhecimento ao novo pesquisador. Isso se dará mediante a adesão do estudo do assunto elegido como importante. Feito isso, os estudos aumentam e a autonomia do campo expande-se. Para Bourdieu (1983), é esta a lógica que os campos científicos seguem. Dentre eles, podemos considerar também o campo de História da Educação.

2.2 TEMÁTICA: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

A instituição escolar surgiu para suprir a necessidade humana de uma educação formal no âmbito da emergência da sociedade de classes. Nas décadas finais do século XX, ela passa a ocupar posição central nas pesquisas educacionais e, no campo de História da Educação, a temática de História das Instituições Escolares se destaca. Vejamos como se deu esse desenvolvimento.

2.2.1 A origem da instituição escolar e sua relação com a sociedade de classes

Para Saviani (2005), a expressão “instituição educativa” possui uma certa redundância, haja vista que uma das acepções de “instituição” é justamente “educação”. Nesta lógica, o mesmo poderia se aplicar ao termo “instituição escolar”, uma vez que a escola, como veremos, é uma entidade educacional, embora de tipo secundário. Contudo, como afirma Gatti Júnior (2007), o uso desta locução facilita a comunicação, pois transmite um significado particular.

Saviani (2005) argumenta, ainda, que as instituições são criadas para suprir necessidades humanas permanentes – necessidades transitórias não requerem uma instituição, pois esta é constituída para permanecer. Inicialmente, entretanto, toda necessidade humana é provida por atividades espontâneas e assistemáticas. Assim, a partir do momento em que uma atividade informal passa a demandar uma atuação planejada, ela se institucionaliza, criando uma instituição responsável por executá-la:

Em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada da atividade primária que se exerce de modo difuso e inintencional (Saviani, 2005, p. 29).

A educação – uma necessidade humana de caráter permanente – ao desenvolver-se, inicialmente, por meio de atividades espontâneas, realizou por muito tempo a educação de tipo primário. Não obstante, passou a requerer, em determinado estágio, atividades sistematizadas. Nesse momento, ela se institucionaliza e dá origem às instituições educativas, encarregadas de realizarem a educação de tipo secundário. Todavia, o autor mencionado destaca que apesar de a escola ser uma instituição educativa de destaque, isso não significa que apenas ela exerça trabalho pedagógico secundário. Igrejas, sindicatos, partidos e várias outras associações que realizam trabalho pedagógico primário também se dedicam a atividades educativas formais. Até mesmo a família – intrinsecamente destinada à educação do tipo primário – por algum tempo, abrigou a instituição do preceptorado (Saviani, 2005).

Nesse aspecto, o processo de surgimento da sociedade de classes nos ajuda a entender o processo de institucionalização da educação. A sociedade de classes

emergiu com a divisão dos homens em classes por meio da divisão do trabalho. Disso, resultou também a divisão da educação. Esta passou a ser uma para a classe dominante e outra para a classe dominada. Surge, então, a escola – o lugar do ócio – destinada apenas àqueles que possuem tempo livre. Quanto aos demais, deveriam continuar sendo educados no processo de trabalho, como o eram nas sociedades primitivas (Saviani, 2005).

Ademais, Saviani (2005) salienta que, embora a escola venha se desenvolvendo com certas continuidades desde a Antiguidade, as rupturas são em grande medida mais perceptíveis, principalmente com a mudança dos modos de produção. As descontinuidades na evolução da escola de acordo com a mudança dos modos de produção podem ser observadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Rupturas no desenvolvimento da escola conforme os modos de produção

MODO DE PRODUÇÃO	SOCIEDADE	TIPO DE ESCOLA
Comunal	Primitiva	Não havia escola; a educação era uma atividade espontânea realizada no processo de trabalho.
Escravista	De classes	Surge a escola e, com ela, a divisão da educação; na Grécia, a paideia (escola) é destinada aos homens livres, e a duleia (educação no processo de trabalho), aos escravos.
Feudal	De classes	A escola deixa de ter o Estado como principal agente na organização da educação e a Igreja passa a ter o papel predominante.
Capitalista	De classes	Modifica a educação marcada pela religiosidade e devolve o protagonismo ao Estado, o qual realiza tentativas – muitas das quais não eficazes – de criar uma escola pública, obrigatória e laica para todos.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Saviani (2005).

Desse modo é que chegamos à instituição escolar gerada na sociedade de classes: por meio da sistematização de uma atividade informal – a educação – requerida por uma necessidade humana de caráter permanente da classe dominante, isto é, a necessidade de prover diferentes tipos de educação para homens em diferentes posições sociais.

Todavia, conquanto isso seja verdade, também é correto afirmar que as instituições escolares são entidades sociais com certo grau de autonomia, o que lhes confere a oportunidade de se autorreproduzirem apesar das circunstâncias que a originaram. Dito de outro modo, embora as escolas tenham íntima relação com a

sociedade na qual estão inseridas, “elas não se constituem como algo pronto e acabado que, uma vez produzido, se manifesta como um objeto que subsiste à ação da qual resultou, mesmo após já concluída e extinta a atividade que o gerou” (Saviani, 2005, p. 28).

Podemos visualizar este fato no próprio desenvolvimento da instituição escolar. Ainda que ela tenha sido gerada para sanar um interesse da classe dominante, sua evolução tem mostrado que ela pode funcionar como um instrumento de emancipação da classe trabalhadora.

2.2.2 O surgimento da instituição escolar como objeto de estudo científico

Para Nóvoa (1999), as instituições escolares surgem como um novo objeto de estudo científico com a evolução das ideias sobre educação no século XX. Segundo ele, esta evolução – descrita no Quadro 5 – deu-se em cinco níveis, sendo que o último é responsável por construir uma pedagogia em que a escola é central, lançando-a como objeto de estudo.

Quadro 5 – Evolução das ideias sobre educação no século XX

NÍVEL	DATA	IDEIAS
1	Até a década de 1950	A pedagogia centrava-se nos alunos, guiando-se por uma perspectiva pedocêntrica.
2	Décadas de 1950 e 1960	A pedagogia era não-diretiva, ao mesmo tempo em que as vivências escolares eram supervalorizadas e os saberes escolares desvalorizados.
3	Décadas de 1960 e 1970	A pedagogia era projetada para fora da escola e o papel do professor era diversificado, em um momento em que as instituições escolares existentes estavam sendo criticadas.
4	Décadas de 1970 e 1980	A pedagogia baseava-se na eficácia e racionalização do ensino.
5	Décadas de 1980 e 1990	Há uma renovação na investigação educacional e constrói-se uma nova pedagogia, agora centrada na escola, valorizando-se a escola-organização.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Nóvoa (1999).

Assim, em meados dos anos de 1980 e 1990, esta nova pedagogia, centrada na escola, passa a privilegiar uma análise integradora das instituições escolares que contextualiza as mais variadas dimensões do ato educativo. Esta “mesoabordagem” (Nóvoa, 1999, p. 20) procura fazer com que o trabalho interno das organizações escolares seja a perspectiva de entendimento tanto dos contextos gerais como dos

particulares. Aqui, Nóvoa (1999, p. 24) aponta para a necessidade de um método de análise das instituições escolares sólido e original, pois disso depende o “futuro teórico” do campo.

Apesar de tais apontamentos referirem-se às pesquisas sobre as instituições escolares e não sobre a história das instituições escolares, eles lançam luz ao entendimento do desenvolvimento da temática aqui abordada. Por meio deles, podemos perceber que a escola passa, efetivamente, a ser considerada como um objeto de estudo científico por volta das décadas de 1980 e 1990, e é também a partir deste período que a análise destas instituições passa a considerar a cultura escolar.

2.2.3 O início e o desenvolvimento das pesquisas em História das Instituições Escolares no Brasil e no estado do Paraná

No Brasil, os antecedentes históricos das pesquisas voltadas à temática de História das Instituições Escolares são divididos em três períodos. Tais estudos começam a ser identificados de forma contundente a partir de 1990, todavia, pesquisas esporádicas sobre o tema anteriores a este período também são detectadas. Nas décadas de 1950 e 1960 – antes da criação da pós-graduação – o tema foco era educação e sociedade, mas havia alguns estudos sobre as origens e o desenvolvimento de certas instituições. Nos anos de 1970 e 1980 – período de implantação e expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação – a pesquisa foi escolarizada e o pensamento crítico foi fortemente desenvolvido; neste ínterim, a leitura de clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno e Bourdieu proporcionou o uso de novas categorias de análise, embora muitas vezes paradigmática e genérica. Iniciando-se a década de 1990, a pós-graduação é consolidada e assinalada pela crise dos paradigmas, caracterizando-se por um pluralismo epistemológico e por um movimento antimarxista – o que funcionou como um obstáculo à compreensão da totalidade histórica dos fenômenos educacionais; com isso, a partir dessa década, ganharam força as teorias do conhecimento ligadas à nova história, à história cultural, à nova sociologia e à sociologia francesa (Nosella; Buffa, 2013).

Nosella e Buffa (2013) salientam que a temática acima referida tem se situado numa posição de destaque na área da História da Educação, estando em estado de

ascendência com o aumento de grupos de pesquisa e eventos acadêmicos sobre o tema. Nesse sentido, as principais categorias de análise utilizadas pelos pesquisadores da área têm sido: o contexto histórico da instalação da instituição; seu processo de desenvolvimento; a organização do edifício; a origem social e o destino profissional dos alunos; a origem e a formação dos professores e funcionários; os currículos; os métodos de ensino; os regimentos; e os eventos realizados. De acordo com Gatti Júnior (2007), essas categorias estão presentes também em pesquisas internacionais, formando um roteiro semelhante entre estudos brasileiros e estrangeiros.

Quiçá, o referido destaque deveu-se à insuficiência de pesquisas existentes sobre a educação regional e local do Brasil, à valorização de temas particulares e à volta de doutores formados para seus locais de origem (Gatti Júnior, 2007).

Por ter se tornado uma atividade essencialmente acadêmica, a produção sobre História das Instituições Escolares sofreu, inevitavelmente, os males existentes no âmbito universitário, como baixo capital cultural dos pesquisadores e precária condição de trabalho. Contudo, o valor social e cultural de tais pesquisas não deixou de ser notório, ao proporcionar a organização de acervos documentais abandonados e multiplicar os debates sobre os referenciais teóricos e procedimentos metodológicos adequados à temática, haja vista a falta de concordância entre referencial adotado e prática realizada presente em muitos estudos nessa área (Nosella; Buffa, 2013).

Refletindo o que acontecia no campo de História da Educação, a partir de 1990, as obras proeminentes sobre a temática de História das Instituições Escolares apresentavam grande variedade temática e teórico-metodológica. Gatti Júnior (2007) cita algumas obras em evidência desse período – apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Obras em destaque sobre História das Instituições Escolares a partir de 1990

ANO	OBRA	AUTOR
1991	Tese "O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda"	Gilberto Luis Alves
1996	Livro "Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos"	Ester Buffa e Paolo Nosella
1999	Livro "Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes"	Carlos Monarcha
2000	Livro "A Educação Exilada: Colégio do Caraça"	Mariza Guerra de Andrade
2001	Livro "Fabricação Escolar das Elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República"	Norberto Dallabrida

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Gatti Júnior (2007).

Além do mais, Nosella e Buffa (2013) efetuaram um levantamento entre 1971 e 2007, o qual revelou um total de 306 trabalhos realizados sobre História das Instituições Escolares no Brasil, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Trabalhos sobre História das Instituições Escolares entre 1971 e 2007 no Brasil

NÚMERO DE TRABALHOS	CATEGORIA
127	Dissertações de mestrado
28	Teses de doutorado
18	Trabalhos de pós-graduação
133	Outros (relatórios de pesquisa, monografias, livros e artigos)

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Nosella e Buffa (2013).

Nesses trabalhos, diversos tipos de instituições educacionais foram estudadas – sendo elas laicas ou confessionais, públicas ou privadas – como por exemplo instituições de ensino básico, de ensino superior, de ensino profissional e de atendimento às pessoas com deficiência, além de institutos de pesquisa, escolas normais e grupos escolares (Nosella; Buffa, 2013). Para os autores, os grupos escolares começaram a ocupar posição central em alguns estudos devido à comparação entre o ensino primário do início da República e o decadente ensino fundamental público atual.

Nesse aspecto, de acordo com pesquisa⁸ anterior realizada pela presente autora, apenas 2,18% da produção acadêmica (1977-2019) do estado do Paraná – local onde se situa o objeto de estudo do presente trabalho – aborda a temática de História das Instituições Escolares. Este estudo revelou, ainda, um crescimento de tais pesquisas a partir de 2010, e um decréscimo a partir de 2016 (Lima; Ruckstadter, 2022).

2.2.4 Do que se trata pesquisar a história de uma instituição escolar

Segundo Werle (2017), quando se fala de história das instituições escolares, é necessário, primeiramente, compreender os conceitos implícitos nos termos de sua expressão, quais sejam: “história”, “instituição” e “escolares”. Para a autora

⁸ Levantamento de teses e dissertações realizado nos bancos das universidades do Paraná que possuem Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação recomendados pela CAPES (Lima; Ruckstadter, 2022).

citada, o termo “história” supõe a construção de narrativas sobre a vida das escolas; narrativas que tragam uma interpretação relacionada aos diversos momentos de seu contexto. Enquanto “instituição” refere-se a “uma unidade escolar” (Werle, 2017, p. 548), localizada em um espaço e que apresenta aspectos presentes na memória de sua comunidade, assim como mantém ou manteve elementos materiais e administrativos específicos do decorrer de sua existência. Ademais, “escolares” revela que se trata de uma discussão sobre instituições específicas do sistema de ensino, e não de instituições educativas em geral.

Neste contexto, a referida autora questiona: o que implica falar sobre história das instituições escolares? Ao seu ver, abrange a análise e a crítica de monumentos, como prédios escolares; isto é, o estudo sobre seus usos. Implica também analisar, relativizar e criticar documentos, objetos e artefatos de arquivos escolares ou pessoais dos atores educacionais, transformando-os em sinais do passado, ou seja, representações do passado. Do mesmo modo, a autora afirma que recordações, memórias e relatos orais apresentam-se, igualmente, na reconstrução da história das instituições escolares, os quais também devem ser submetidos à análise e interpretação (Werle, 2017).

Assim sendo, Sanfelice (2007) aponta que cada instituição escolar possui uma identidade oriunda de suas relações com as mais diferentes instâncias sociais. Desse modo, cabe ao historiador revelar esta identidade, por meio do estudo das interações entre o micro e o macro – o que será feito neste trabalho por meio do referencial teórico-metodológico marxista, abordado na próxima seção.

2.3 EPISTEMOLOGIA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO MARXISTA

O campo de História vivenciou uma renovação historiográfica nas últimas décadas do século XX. Tais mudanças introduziram-se, conseqüentemente, no campo de História da Educação e na temática de História das Instituições Escolares. O positivismo e o marxismo foram sendo abandonados, cedendo lugar à história cultural. Entretanto, houve um esforço de retomada dos princípios marxistas, sem, todavia, desconsiderar as contribuições advindas da história cultural. As seções a seguir mostram o desenvolvimento desses processos.

2.3.1 *Marxismo versus história cultural*

O primeiro gênero da historiografia ocidental, legado por Heródoto (485 a.C.-425 a.C.), baseava-se na narrativa de acontecimentos políticos e militares e predominou até os séculos XVIII e XIX, momento em que começaram a surgir críticas sociológicas a esta maneira de fazer história. Augusto Comte (1798-1857) era a favor de uma história não caracterizada por nomes de personagens notáveis; Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) priorizavam as relações existentes entre aparência e essência; e Emile Durkheim (1858-1917) desprezava os fatos particulares (Bittar, 2019).

Assim, no século XX, a História passou por diversas mudanças. Nesse período, procurava-se superar os paradigmas historiográficos reinantes até então, que se manifestavam em duas vertentes: a primeira, sob a tradição positivista, priorizava os acontecimentos políticos; a segunda, fundamentada no marxismo, supervalorizava os fatos econômicos. Ambas, ao fazerem isso, marginalizavam as demais áreas do mundo social (Gatti Júnior, 2007).

Conforme Gatti Júnior (2007), essa necessidade de superação deu-se pelo questionamento da natureza do saber produzido, que não mais era entendido como verdade absoluta. Assim, a historiografia começa a romper-se com tais paradigmas. A historiografia tradicional positivista é abandonada, principalmente, na França, com o surgimento da Escola dos Annales, na década de 1920 – uma reelaboração da historiografia que, conforme Fernand Braudel (1902-1985), buscava nas profundezas do mar (na “história quase imóvel”) as explicações para as ondas (os acontecimentos superficiais), relacionando três tempos da história: o de longa duração (as estruturas); o de média duração (as conjunturas); e o de curta duração (os eventos) (Bittar, 2019, p. 2). Do mesmo modo, o chamado marxismo vulgar é deixado de lado na Inglaterra, por um afastamento dos historiadores do Partido Comunista, nos anos de 1950.

Em suma, até a década de 1980, três escolas de pensamento predominavam no campo de História: o positivismo, o marxismo e a Escola dos Annales; mas a partir da década de 1990, as pesquisas passam a usar majoritariamente a história cultural (decorrente da terceira geração da Escola dos Annales) como referencial teórico-metodológico (Bittar, 2019). Tais mudanças adentram, igualmente, o campo de História da Educação (Gatti Júnior, 2007).

Para Warde (2018), são quatro os motivos que colaboraram para a adesão dos educadores à história cultural: 1) vários temas desprezados no âmbito pedagógico foram revalorizados; 2) novos tipos de fontes foram considerados; 3) descobriu-se um antídoto ao marxismo preponderante; 4) substituiu-se o princípio da relevância pelo do interesse.

Nesse aspecto, as epistemologias predominantes no contexto dos estudos sobre instituições escolares no Brasil são o marxismo e a história cultural. O próprio surgimento deste tema no interior da História da Educação emergiu com a transição paradigmática de uma perspectiva marxista para uma histórico-cultural (Santos, 2017).

Sabe-se que muitas foram as contribuições da história cultural para as pesquisas sobre História das Instituições Escolares, como a valorização da cultura material e não material e o alargamento do conceito de fontes, mas foi o marxismo que proporcionou a análise da relação entre o singular e a totalidade social (Santos, 2017).

Nesse âmbito, Nagle (2018) salienta que é necessário tomar cuidado tanto com o fanatismo em relação a certo referencial teórico-metodológico como com a rápida adesão às inovações. Em outras palavras, antes de recusar ou aceitar certo paradigma, deve-se examiná-lo detalhadamente. Além disso, o autor afirma que uma análise não deve ser considerada marxista apenas por mencionar conceitos marxistas ou por declarar-se publicamente marxista.

Dessarte, na última metade do século XX, a pesquisa em educação demonstrou que os atos pedagógicos devem ser considerados em relação ao contexto social que os envolvem. A sociologia da educação elaborada por autores como Bourdieu, Passeron e Coleman produziu grandes contribuições ao recusar explicações sobre as desigualdades educacionais fundamentadas em características individuais, mas subestimou os processos internos das instituições escolares. Neste aspecto, a sociologia das organizações escolares tem papel importantíssimo. Ao considerar, ao contrário da sociologia da educação, as variáveis escolares, ela procura “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção” (Nóvoa, 1999, p. 15). O autor ainda enfatiza:

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores [*sic*] educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e acção [*sic*] educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu* (Nóvoa, 1999, p. 16).

Dito de outra forma, as escolas passam a ser pensadas em sentido amplo, e não em sentido estrito. Os sistemas macro e micro são considerados na análise: dimensões sociais-históricas e cultura escolar são valorizadas (Nóvoa, 1999).

Neste sentido, os professores Paolo Nosella e Ester Buffa (2013) preconizam o uso do referencial teórico-metodológico marxista nas pesquisas sobre a história das instituições escolares. A seguir, entenderemos suas origens e desdobramentos.

2.3.2 *Ontologia e epistemologia marxistas*

Em trabalho anterior, a presente autora destaca, baseada em Marx e Lênin, que a teoria marxista foi desenvolvida com base nos conhecimentos filosóficos, econômico-políticos e sociais já produzidos e acumulados pela humanidade:

Fundamentando-se na filosofia alemã, tratou de aperfeiçoar o materialismo do século XVIII com a dialética hegeliana e com princípios do materialismo feuerbachiano, [contrapondo o] [...] idealismo. Desse modo, percebendo que a infraestrutura econômica constitui a base da superestrutura política, Marx passou a dar especial atenção à primeira, continuando o estudo da economia política inglesa feito por Adam Smith e David Ricardo, o que possibilitou a descoberta da mais-valia. Ademais, ao observar, no socialismo francês, o desenvolvimento de diversas doutrinas socialistas utópicas frente à opressão capitalista, mostrou que o fundamento das transformações das formações sociais é a luta de classes e que, por esse motivo, não basta reformar o capitalismo, mas é preciso destruí-lo. Assim, [para] Marx [...], a grande lei do movimento histórico [constitui-se em]: todas as lutas históricas em campos ideológicos – seja político, religioso ou filosófico – expressam as lutas entre classes sociais, as quais são condicionadas pelo modo de produção (Lima, 2022, p. 30-31).

Desse modo, é apresentada a conclusão a que Marx chegou:

[Ele] constata que as relações de produção (divisão do trabalho) e as forças produtivas materiais (meios de produção: fábrica, ferramentas, entre outros) constituem, juntas, a infraestrutura econômica de determinada formação social, a qual sustenta a superestrutura política e jurídica. Esta, por sua vez, estabelece formas sociais específicas de consciência por meio de ideologias propagadas pelas esferas jurídica, política, religiosa, artística e filosófica. Em vista disso, Marx descobre que a vida social, política e intelectual é condicionada pelo modo de produção da vida material e que, portanto, a consciência dos homens é determinada pelo ser social, e não o contrário (Lima, 2022, p. 31).

Por conseguinte, na ontologia marxista, pressupõe-se uma realidade objetiva e independente da subjetividade do ser, uma vez que, para Marx, “o mundo racional e o real não se identificam necessariamente”, de modo que o ser social é determinado e pode ser conhecido pelas condições materiais de produção (Nosella; Buffa, 2013, p. 79).

Nosella e Buffa (2013, p. 79), discorrendo sobre os significados atribuídos ao termo “dialética” desde os sofistas gregos, perpassando por Platão, Aristóteles, Pedro Aberlado, Kant e Hegel, chegam a Marx e a seu uso da dialética. Este, preservando o princípio hegeliano de que, por meio da filosofia, é possível revelar a concatenação dialética entre as contradições do mundo real, supera Hegel ao desvendar que não é a evolução do espírito humano que explica tal concatenação, mas sim a matéria.

Desta ontologia, deriva-se uma epistemologia – um método denominado por Marx de cientificamente exato:

Opondo-se ao que chama de método falso – aquele que parte do [...] [todo caótico] imediatamente dado para os seus elementos constitutivos sem considerar as suas especificidades e que, por isso, acaba elaborando uma representação simplista [...] do concreto – [Marx] traça as características do que denomina método cientificamente exato. Tal método, por considerar a realidade objetiva independente da subjetividade do ser, busca reproduzir essa realidade no plano do pensamento; em outras palavras, intenta reproduzir o concreto mentalmente. Para isso, parte do [...] [todo caótico imediato], analisa seus elementos constitutivos separadamente, considerando a riqueza das múltiplas determinações e relações dialéticas que os constituem e, posteriormente, alcança seu objetivo primeiro por meio da síntese, ao articular todas as categorias dos elementos analisados com a totalidade concreta (Lima, 2022, p. 32).

Isso significa que considerar o todo caótico imediato sem analisar suas diferentes determinações produz representações simplistas. Por outro lado, o método de Marx é capaz de alcançar uma representação rica da totalidade, tendo em conta as suas diferentes relações (Lima, 2022). Conforme Marx, “o concreto é

concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 2008, p. 258).

Desse modo, fundamentando-se em José Paulo Netto, podemos concluir que o concreto,

[...] aparecerá no pensamento como o resultado – a síntese – de forma que [...] será reproduzido por meio do pensamento, reprodução essa que será conduzida pela análise das determinações abstratas. Em suma, o método de Marx consiste no modo em que o pensamento age para apropriar-se do concreto, isto é, na maneira em que atua para reproduzir o concreto mentalmente, elevando-se do abstrato ao concreto (Lima, 2022, p. 32-33).

Assim, de acordo com Paulo Netto (2011), a “teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” e, por isso, ainda em concordância com Marx,

É importante destacar que neste método teórico o objeto concreto será sempre uma pressuposição, pois independentemente do trabalho intelectual cerebral, ele permanecerá como é externamente. Por esse motivo, a totalidade elaborada será um produto teórico do cérebro humano, que atua para apropriar-se do mundo do único modo que pode (Lima, 2022).

Ademais, o referencial teórico-metodológico marxista é um método investigativo inerentemente ligado ao objeto investigado, visto que Marx não discute a questão do conhecimento tomada em si mesma, mas discute o modo de conhecer um objeto determinado; isto é, nele não há a preocupação de “como conhecer”, mas de “como conhecer algo”. Assim, haja vista que Marx não se dedicou a elaborações epistemológicas autônomas, mas empenhou-se a conhecer especificamente a sociedade do capital, o referencial teórico-metodológico marxista deve ser entendido sempre em ligação com o objeto de pesquisa, neste caso, às instituições escolares (Paulo Netto, 2011; Bittar; Ferreira Junior, 2009).

É preciso lembrar, porém, que, assim como Nagle (2018) afirmou, o modelo marxista não deve ser usado mecanicamente, como se bastasse aplicar os conceitos desenvolvidos por Marx – infraestrutura, superestrutura, modos e relações de produção, classes sociais, entre outros. Isto é, ele não deve ser empobrecido.

2.3.3 *Epistemologia marxista nas pesquisas sobre História das Instituições Escolares*

Nosella e Buffa (2013) explicam porque algumas escolas de pensamento – como o positivismo, o idealismo, o estruturalismo e o culturalismo – são inadequadas para estudos desta temática. Para eles, nenhuma delas permite a exposição do movimento real em sua totalidade pela investigação prévia dos elementos particulares do real, o que é proporcionado pelo marxismo investigativo. Por meio deste referencial, é possível, epistemologicamente, reconstruir a totalidade da realidade objetiva explicitando-se a relação dialética entre o particular e o geral.

Na visão dos autores acima mencionados, o referencial teórico-metodológico marxista não se constitui apenas por uma relação geral entre estrutura e superestrutura, mas sua principal característica consiste em que, ao relacioná-las, evidencia as injustiças e desigualdades sociais existentes, apontando para a transformação social. Nesse aspecto, a contribuição fundamental que esta epistemologia traz às pesquisas sobre História das Instituições Escolares está na análise da relação constitutiva e conflituosa entre escola e sociedade, caracterizada por uma condição de existência recíproca. Desse modo, busca-se descobrir como a sociedade impulsiona a criação e o desenvolvimento de determinadas escolas, e como estas, ao mesmo tempo, funcionam para a manutenção social, haja vista que as instituições escolares sempre são campo de luta pela hegemonia entre diferentes classes sociais (Nosella; Buffa, 2013).

Além disso, nessa epistemologia, as categorias de análise não são consideradas recursos intelectivos capazes de explicar a realidade; pelo contrário, tais categorias são retiradas do objeto real. Assim, partindo-se do todo caótico imediatamente dado, deve-se identificar os elementos que o compõem, analisar e abstrair separadamente cada um desses elementos e articulá-los novamente com a totalidade. Dessa maneira, chega-se ao concreto, que é reproduzido no plano do pensamento e tem suas múltiplas determinações consideradas (Nosella; Buffa, 2013; Paulo Netto, 2011; Marx, 2008).

Neste sentido, em pesquisa precedente (Lima; Ruckstadter, 2022), a presente autora apresenta os três passos sugeridos por Saviani para a realização da reconstrução histórica de uma instituição escolar:

- 1) Síncrese: Neste ponto, o objeto a ser estudado é observado inicialmente como ele se apresenta, sem revelar uma concepção clara de sua constituição.
- 2) Análise: Aqui, o objeto será analisado abstratamente por meio de instrumentos conceituais adequados, fornecendo um novo entendimento do objeto.
- 3) Síntese: A síntese é o resultado da análise – um novo objeto – o qual foi reconstruído no plano do conhecimento, ou seja, relacionado com os aspectos reais do contexto de sua constituição (Lima; Ruckstadter, 2022).

Para Saviani (2013, p. 3), esses passos configuram o movimento que a produção de conhecimento – seja histórico-educacional ou geral – obedece na epistemologia marxista. Em suma, parte-se do todo caótico (síncrese) e, por intermédio da abstração (análise), atinge-se o todo concreto (síntese). Desse modo, a historiografia educacional deve “reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto”.

Portanto, o objetivo último do referencial teórico-metodológico marxista é evidenciar as relações entre o particular (neste caso, a escola) e o geral (a totalidade social), revelando quais são os interesses contraditórios presentes em tais relações (Nosella; Buffa, 2013, p. 82). Com isso, será propiciada a reprodução ideal do movimento real do objeto ou, na temática específica de História das Instituições Escolares, a reconstrução da história objetiva da instituição escolar no plano do pensamento (Paulo Netto, 2011; Marx, 2008; Saviani, 2007, p. 15).

Em vista disso, no presente trabalho, a aplicação do referencial teórico-metodológico marxista se dará da seguinte maneira:

- 1) Ponto de partida (todo caótico imediatamente dado): história simplista do Grupo Escolar de Ribeirão Claro, nos anos de 1969 a 2001.
- 2) Análise (abstração das categorias/elementos constituintes do todo caótico): alunos; professores, administradores e funcionários; saberes; normas disciplinares; vida escolar; edifício; eventos.
- 3) Resultado (concreto reproduzido idealmente): história reconstruída no plano do pensamento, considerando as múltiplas determinações do Grupo Escolar de Ribeirão Claro; nos anos de 1969 a 2001.

3 METODOLOGIA

Este capítulo disserta sobre os princípios metodológicos dos estudos sobre a temática de História das Instituições Escolares, focando, posteriormente, nas etapas de pesquisa seguidas neste trabalho.

3.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS EM HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

De acordo com Gatti Júnior (2007), ao se estudar a história de uma instituição escolar, busca-se apreender os elementos que definem a sua identidade no meio social do qual fez ou faz parte, por meio da investigação dos acontecimentos escolares internos, de modo que todos os indivíduos participantes da comunidade escolar sejam considerados. Conforme Silva *et al.* (2015), requer-se que a cultura escolar seja identificada em sua relação com a cultura social.

Nesse sentido, Nosella e Buffa (2013) versam sobre a metodologia a qual deve ser utilizada em pesquisas sobre história das instituições escolares que utilizam o referencial teórico-metodológico marxista. Para isso, abordam aspectos sobre a escolha do objeto de estudo, o levantamento de fontes, os principais procedimentos da pesquisa e a narrativa final.

No que diz respeito à escolha do objeto, é preciso considerar alguns aspectos, pois todo o trabalho posterior será definido por esta decisão. Assim, escolher uma instituição que possua um significado social reconhecido pode favorecer a pesquisa. Além disso, o pesquisador deve ter apreço pela escola e uma relação amistosa com a gestão, certificando-se de que as fontes lhes serão disponibilizadas (Nosella; Buffa, 2013). É nesse sentido que o Grupo Escolar de Ribeirão Claro foi selecionado, conforme já explicitado na seção 1.2.

A questão das fontes é uma das mais importantes na temática tratada por ligar-se intimamente com a epistemologia adotada na pesquisa. Isto é, a interpretação e o enfoque das fontes utilizadas são realizados de acordo com o referencial teórico-metodológico escolhido. Nosella e Buffa (2013) demonstram como os pesquisadores da História da Educação opostos ao positivismo aderiram ao marxismo clássico nas décadas de 1970 e 1980 e, posteriormente, a partir de 1990, desencantaram-se dele devido ao fracasso do socialismo real e ao advento das

novas escolas de pensamento e suas conseqüentes possibilidades de estudo do singular. Entretanto, os autores preconizam que nas pesquisas sobre história das instituições escolares é preciso ir além do positivismo neutro que considera como fontes apenas os documentos escritos, como também é necessário superar o marxismo determinista que privilegia somente as relações gerais entre escola e sociedade e as novas abordagens históricas que não promovem uma compreensão objetiva da realidade. Isto é, ao se estudar a história de uma escola, é preciso proporcionar uma compreensão racional e universal da realidade, articulando o particular e o geral, por meio da análise crítica das mais diversas fontes que podem ser encontradas e produzidas – o que é possível pelo referencial teórico-metodológico marxista, adotado nesta pesquisa.

Deste modo, tendo passado por estas etapas e elaborado o projeto, deve-se passar à leitura e análise dos documentos. Neste ponto, o historiador precisa adotar uma posição crítica, sabendo que procura algo, mas ainda não sabe o que, pois mesmo que tenha a consciência de que conjunturas políticas e sociais influenciam as práticas escolares, não é possível saber como de fato essa influência ocorre nos casos particulares (Nosella; Buffa, 2013).

Nosella e Buffa (2013) apontam, ainda, para a produção da narrativa – o relatório final – em que a criatividade é fator fundamental. Neste aspecto, apresentam um roteiro-modelo, o qual foi seguido nesta pesquisa. Nele, o contexto político e social da criação e a implantação da escola pode iniciar a narrativa, seguindo-se pela explicitação da evolução da escola, suas continuidades e mudanças, também relacionadas às conjunturas sociais. Posteriormente, a vida na escola pode ser retratada com informações interiores da instituição, como características das instalações, dos alunos, dos professores, das disciplinas, dos métodos de ensino, dos eventos, entre outras.

3.1.1 A importância do contexto

Em Nagle (2018), encontramos a relevância de relacionar-se, nos estudos sobre história das instituições escolares, as histórias do processo educativo local, das ideias educacionais e da sociedade brasileira. Ao se relacionar o processo educativo da escola estudada com o contexto da sociedade na qual se insere, é possível verificar a interligação entre as mudanças das áreas política, econômica e

social e as do âmbito escolar. Além disso, quando se relaciona o mesmo processo educativo com as ideias educacionais vigentes em sua época, fica claro que o micro também é responsável pelo funcionamento do macro, não importando, exclusivamente, apenas este último.

Desta maneira, o panorama geral⁹ assume grande importância:

[Torna-se imprescindível] [...] descrever com clareza os diversos aspectos estudados e situá-los em seu contexto adequado, para, assim, efetuar possíveis explicações e interpretações. O contexto permite qualificar ou requalificar os aspectos descritos, o que pode orientar o estudo para alterar significados ou encontrar novos (Nagle, 2018, p. 169).

Esse contexto pode ser entendido como o “conhecimento de uma situação mais ampla em relação à qual aquela determinada situação *x* será explicada e interpretada”. Isto é, o objeto educacional deve ser entendido em relação aos aspectos sociais que o rodeiam. Esses aspectos sociais, constituintes do contexto (ou panorama geral), podem ser de natureza geral ou específica. Agrupam-se entre os gerais as histórias econômica, política, social e cultural. Por outro lado, situam-se no interior dos específicos aqueles que dizem respeito às grandes tendências e reformas educacionais, assim como à história da pedagogia (Nagle, 2018).

Ragazzini (2001) enfatiza que a história de uma instituição escolar possui relações intrínsecas com a história local, mas elas ganham significado apenas quando contrastadas com a história nacional. Do mesmo modo, a história escolar local é capaz de revivificar a história geral.

3.1.2 O uso das fontes

Considerando que “não há outro modo de recuperar e reconstruir a história senão por meio das fontes, quaisquer que sejam” (Orso, 2013, p. 34-35), uma vez que elas constituem a origem e a base da produção historiográfica (Silva *et al.*, 2015), deve-se atentar para o fato de que

as fontes para a história das instituições escolares compreendem todos os registros, dos mais variados tipos, que podemos encontrar e que, de algum modo, possam nos apresentar indícios que nos permitam compreender a história das instituições escolares (Saviani, 2006, p. 31).

⁹ Nesta pesquisa, o panorama geral é discutido no quinto capítulo.

Inicialmente, a história fez-se a partir de documentos oficiais escritos. Todavia, com o advento da Escola dos Annales, a concepção de fontes alargou-se e abriu-se um leque de novos objetos aos historiadores. Antes desconsideradas, as fontes orais e visuais passaram a posicionar-se ao lado das escritas. Desse modo, passou-se a aceitar que um documento se torna uma fonte a partir das indagações feitas a ele pelo historiador em relação ao passado (Silva *et al.*, 2015).

Nos trabalhos sobre história das instituições escolares, as fontes podem ser dos mais variados tipos: livros de chamada, atas, cadernos, cartilhas, livros didáticos, currículos, legislação vigente, fotografias, objetos usuais, memórias, mobílias, espaço arquitetônico, e muitos outros documentos encontrados no arquivo da instituição. Do mesmo modo, a história dos métodos e das ideias pedagógicas, dos negros, das mulheres e de várias outras minorias sociais também podem figurar como fonte (Silva *et al.*, 2015).

Ragazzini (2001, p. 16) enfatiza que a fonte é a única maneira que o pesquisador possui de contatar o passado, e faz isso por meio de perguntas elaboradas no presente, objetivando alcançar um conhecimento acertado da história – frisa-se: acertado, e não verídico, pois o conhecimento histórico não diz respeito ao verdadeiro e ao falso, mas aos “diversos graus de acertos possíveis”.

Por este motivo, o autor supramencionado caracteriza as fontes como um complexo de camadas interrelacionadas, as quais devem ser igualmente consideradas na análise pelo historiador, pois uma fonte não possui um caráter unicamente objetivo, tampouco a subjetividade do pesquisador deve ser enfatizada. Todos os aspectos que justificam determinada interpretação da história pelo questionamento de uma fonte devem ser evidenciados (Ragazzini, 2001). Os referidos estratos consistem em:

1. Contexto específico de nascimento do documento: como e por que ele foi produzido?
2. Contexto de conservação do documento durante a sua existência: como e por que ele foi selecionado para ser conservado?
3. Contexto de interpretação do documento: quais os objetivos da pesquisa e como isso influencia as questões feitas à fonte?

Não obstante, interessa mais ao historiador o conteúdo implícito (conotação) das fontes do que o seu conteúdo explícito (denotação). Isto é, as informações relevantes para o historiador podem não coincidir com os motivos que estipularam o

armazenamento do documento. Por exemplo, uma avaliação escolar foi conservada para testificar sobre a sua validade, o seu conteúdo e o desempenho do aluno, porém, o pesquisador irá atentar não para isso, mas para as evidências que a fonte comporta sobre a cultura escolar (Ragazzini, 2001).

Para Silva *et al.* (2015, p. 160), “problematizar o documento como objeto de construção histórica significa aprender sua historicidade, o que conduz a uma acepção alargada do documento educacional”. Para chegar-se a essa acepção alargada, é preciso valorizar o interior da história do documento, bem como ampliar o seu contexto – o que é feito por meio da busca de fontes externas.

Nesse sentido, Ragazzini (2001) salienta a diferença entre as fontes *da* e *para* a história da instituição escolar e da educação. As fontes *da* história da instituição escolar e da educação são aquelas originadas especificamente nas práticas escolares. Embora sejam extremamente importantes, necessitam de um fundamento contextual, pois não são suficientes para produzir uma história total. Apresentam-se, então, as fontes *para* a história da instituição escolar e da educação: documentos legislativos e referentes à administração pública, os quais funcionam como um auxílio na interpretação e escrita da história.

Em vista disso, preocupações se apresentam. Os profissionais da área bem conhecem o armazenamento precário a que se destinam os documentos escolares. Não raro, eles se encontram em estado de deterioração, amontoados em caixas velhas e em lugares inutilizados, como banheiros quebrados e porões. Forma-se, então, o chamado arquivo morto. Não bastasse isso, a eliminação incontrolada dos arquivos também é comum. Geralmente, apenas os documentos que possuem interesse burocrático imediato são conservados e uma quantidade inumerável de fontes valiosas para a pesquisa histórica são descartadas. Isso acontece porque não há uma cultura de valorização das fontes primárias, de modo que o conhecimento proveniente do senso comum de que tudo aquilo que é velho deve ser jogado prevalece. Desse modo, o historiador, além de ocupar grande parte de seu tempo organizando o arquivo escolar em busca de fontes, tem carregado também a responsabilidade de lutar por sua preservação (Silva *et al.*, 2015).

3.1.2.1 A análise de fontes espontâneas e constituídas: objetivos sociais e sentido social revelados

A maneira mais adequada de se alcançar a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade é estudar os conteúdos e as metodologias utilizadas, assim como analisar as trajetórias dos atuais e egressos atores educacionais. E isso é feito pela análise dos currículos utilizados na escola, que são encontrados nos arquivos escolares, e pela investigação da origem social e do destino social dos membros da comunidade escolar, por meio de entrevistas e testemunhos orais, por exemplo. Essas tarefas revelam, respectivamente, os objetivos sociais e o sentido social da escola e são possibilitadas pelo estudo das fontes históricas espontâneas e das fontes construídas pelo historiador (Nosella; Buffa, 2013). Devido a isso, a análise de fontes históricas tem prioridade nas pesquisas historiográficas sobre as instituições escolares.

Podemos melhor compreender esse aspecto ao observar o Quadro 7.

Quadro 7 – Como são revelados o sentido social e os objetivos sociais de uma instituição escolar

CARACTERÍSTICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	REVELADA POR MEIO DE	TIPOS DE FONTE
Objetivos sociais	Estudo dos conteúdos (currículos) e das metodologias utilizadas	Fontes históricas espontâneas (arquivos escolares) e fontes construídas pelo historiador (testemunhos orais e acervos pessoais)
Sentido social	Análise das trajetórias (origem social e destino profissional) de alunos e docentes	

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Nosella e Buffa (2013).

É por este motivo que um dos objetivos deste trabalho é evidenciar os objetivos sociais e o sentido social do Grupo Escolar de Ribeirão Claro, no período delimitado.

3.2 OS PROCEDIMENTOS E A METODOLOGIA DO PRESENTE TRABALHO

Buscou-se, nesta pesquisa, seguir todas as orientações descritas na seção anterior. Inicialmente, realizou-se o levantamento bibliográfico de todo o trabalho.

Em segundo lugar, foram analisados os documentos catalogados¹⁰ presentes no arquivo da escola, datados entre o período estabelecido para a pesquisa. Nesse momento, constatou-se que tais fontes não seriam suficientes para abordar com integralidade todos os elementos da cultura escolar da instituição. Assim, recorreremos à história oral¹¹, etapa que ocorreu de forma simultânea às seguintes. Por fim, deu-se início aos processos de leitura e fichamentos dos textos e de escrita da dissertação.

Desse modo, no transcorrer da pesquisa, foram utilizadas fontes primárias (documentos provenientes do arquivo escolar, legislação, testemunhos orais e outras oriundas de acervos pessoais) e secundárias (bibliografia especializada).

Por conseguinte, as categorias de análise selecionadas para serem abstraídas no processo de reconstrução da história da escola – as quais, segundo Nosella e Buffa (2013), são responsáveis por evidenciar a cultura escolar da instituição – consistem em:

- a) Alunos (origem social, destino profissional e comportamento);
- b) Professores, administradores e funcionários (origem social, formação, atuação e organização);
- c) Saberes (currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino);
- d) Normas disciplinares (regimentos, organização do poder, prêmios e castigos);
- e) Vida escolar (merenda, uniforme, trajes dos professores, diretores e funcionários e material escolar);
- f) Edifício (organização do espaço, estilo e reformas);
- g) Eventos (festas, exposições e desfiles).

Tais categorias também foram utilizadas como guia na produção da história oral, que será discutida em breve.

¹⁰ A catalogação foi uma atividade realizada em pesquisa anterior, conforme delineado na seção 1.1.

¹¹ Os aspectos referentes à história oral são explorados na seção 3.2.2.

3.2.1 A técnica de pesquisa

Creswell (2007) categoriza as pesquisas em qualitativas, quantitativas ou mistas conforme três de seus elementos constitutivos, quais sejam: as suposições filosóficas, as estratégias de investigação e os métodos, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Categorização de pesquisa quantitativa, qualitativa e mista

	SUPOSIÇÕES FILOSÓFICAS	ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	MÉTODOS
QUANTITATIVA	- Pós-positivista (raciocínio de causa e efeito, redução de variáveis específicas, teste de teorias)	- Experimento - Levantamento	- Perguntas baseadas em instrumento - Dados de desempenho, de atitude, observacionais e de censo - Análise estatística
QUALITATIVA	- Construtivista (significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) - Reivindicatória/participatória (perspectiva política, orientada para a questão; ou colaborativa, orientada para a mudança)	- Narrativa - Fenomenologia - Etnografia - Teoria embasada na realidade - Estudo de caso	- Questões abertas - Dados de entrevista, de observação, de documentos e audiovisuais - Análise de texto e de imagem
MISTA	- Pragmatista (orientado para consequência, centrado no problema e pluralista)	- Sequencial (inicia-se com uma estratégia quantitativa e depois se muda para uma qualitativa, e vice-versa) - Simultânea (estratégias quantitativa e qualitativa concomitantes) - Transformadora (lente teórica que envolve estratégia sequencial ou simultânea)	- Questões abertas e fechadas - Formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades - Análise estatística e textual

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Vidal e Faria Filho (2003).

Desse modo, sem desconsiderar as suas especificidades, esta pesquisa enquadra-se entre os estudos qualitativos. Vejamos os porquês.

Sua suposição filosófica aproxima-se da reivindicatória/participatória, haja vista que, nessa vertente,

[os] pesquisadores acreditam que a investigação precisa ser entrelaçada com política e com uma agenda política. Assim, a pesquisa deve conter uma agenda de ação para reforma que possa mudar a vida dos participantes, as instituições nas quais as pessoas trabalham ou vivem e a vida do pesquisador. Além disso, é necessário abordar questões específicas que falem sobre aspectos sociais atuais importantes, como delegação de poder, desigualdade, opressão, dominação, supressão e alienação. [Do mesmo modo,] [...] o pesquisador vai proceder colaborativamente, para não marginalizar ainda mais os participantes em resultado da investigação. [...] Esse engajamento pode significar proporcionar uma voz para esses participantes, elevar seu nível de consciência ou apresentar uma agenda de mudança para melhorar a vida dos participantes (Creswell, 2007, p. 27).

A referida aproximação dá-se uma vez que, conforme temos visto, o presente trabalho pode promover, além de seus principais objetivos, a mudança na vida da comunidade escolar da instituição em estudo, ao contribuir para a valorização da história da escola. Além disso, trata de temas importantes referentes à desigualdade educacional e à opressão social no decorrer da história do Brasil; assim como, ao utilizar a história oral, envolve, reconhece e dá voz aos participantes da pesquisa.

Em relação às estratégias de investigação, a que mais se assemelha à adotada neste estudo é a pesquisa narrativa,

uma forma de investigação na qual o pesquisador estuda a vida das pessoas e pede a uma ou mais pessoas para contar histórias sobre sua vida. Essas informações, então, são recontadas e recriadas pelo pesquisador em uma cronologia narrativa (Clandinin; Connelly, 2000 *apud* Creswell, 2007, p. 32).

Veremos a seguir que as entrevistas realizadas seguem a tipologia de entrevista temática, e não de história de vida. Todavia, esse fato não exclui a presente estratégia da pesquisa narrativa, pois contempla, do mesmo modo, determinado período da vida do depoente.

Sobre os métodos, não há dúvidas que os utilizados neste trabalho são qualitativos. Assim como indicado no Quadro 8, emprega-se, aqui, entrevistas com questões abertas e análise de documentos textuais, visuais e de áudio.

3.2.2 A história oral

A história oral é um método de coleta de dados por meio de entrevistas com indivíduos que testemunharam ou participaram de acontecimentos, instituições, grupos sociais e categorias profissionais históricos, objetivando compreender tais

elementos valendo-se de novas fontes produzidas – os depoimentos – os quais trazem informações, no mais das vezes, impossíveis de serem encontradas por outros meios (Alberti, 2013). Para Silva *et al.* (2015), “A memória é uma fonte de história e conhecimento e não uma mera reminiscência daquilo que nos causou dor, prazer, sofrimento”.

Nesse aspecto, embora a evidência oral tenha sofrido uma derrocada no século XIX com o advento do positivismo e o conseqüente predomínio das fontes documentais, ela foi a primeira espécie de história, utilizada por Heródoto no século V a.C. (Alberti, 2013; Thompson, 1992). Em meados do centênio passado, as fontes orais voltam a ser consideradas e “devolve-se ao historiador a mais antiga habilidade de seu ofício” (Thompson, 1992, p. 103). No Brasil, a história oral surge em 1975, com o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (Cpdoc), aglutinando tanto a tendência norte-americana, a qual procurava constituir acervos com as entrevistas produzidas, como a europeia, que visava a coleta de depoimentos para subsidiar as investigações científicas (Alberti, 2013).

De acordo com Thompson (1992), a história oral tem contribuído para a reconstrução de uma história mais democrática, ao passo que considera o testemunho das pessoas comuns – o oposto do que era feito na história política, fundamentada nas descrições de reinados e dinastias. Para o autor, a escuta de pessoas advindas de todas as classes sociais constituintes de uma sociedade coopera para a superação de mitos largamente difundidos, reconstruindo a história de maneira mais imparcial e realista, além de apresentar meios para a transformação de seu significado social.

Todavia, há uma polêmica que envolve as fontes orais: a questão sobre sua subjetividade, ainda que todos os tipos de fontes históricas a possuam. Jornais, cartas, autobiografias e contratos são exemplos de evidências documentais que podem ser enganosas. Em que contexto e com qual intuito foram produzidas? Sabe-se que, a partir de 1920, a maioria dos documentos não registram o que de fato aconteceu, mas o que querem que acreditemos que aconteceu. Desse modo, as mesmas dúvidas que sondam as fontes orais podem ser dirigidas às fontes documentais, obtendo, até mesmo, respostas mais fáceis em relação a estas últimas. Com isso, seja qual for o tipo de fonte, o que deve ser avaliado pelos historiadores é o objetivo social escondido por trás de sua criação e preservação (Thompson, 1992). A objetividade das fontes históricas, sejam orais ou documentais,

repousam sobre a honestidade, competência e sensibilidade da crítica feita pelo historiador (Alberti, 2013). Outro juízo comum feito às fontes orais com o objetivo de invalidá-las é a desconfiança em relação à memória dos depoentes. Entretanto, tal crítica pode ser refutada por pesquisas realizadas sobre a reminiscência. Os estudos mostram que a perda de memória – que atinge primeiro a memória recente – inicia-se por volta dos trinta anos de idade e prossegue lentamente no decorrer dos anos, sem picos drásticos, exceto em casos de doença, o que evidencia que o poder da memória não difere em pessoas adultas ou idosas com boa saúde (Thompson, 1992).

Ademais, é importante ressaltar que a história possui interesse na subjetividade, pois o que um depoente acredita é um fato tanto quanto o que realmente aconteceu (Thompson, 1992). Quando o entrevistado “erra”, “distorce” ou “esquece”, não se deve tomar isto como um fato negativo; importa refletir sobre os motivos da concepção que o indivíduo formou sobre o passado e compará-la às concepções de outros depoentes (Alberti, 2013).

Além disso, Thompson (1992) demonstra que, em muitos casos, as pessoas procuradas para colaborar com a história oral por meio de seus depoimentos encontram-se já em idade avançada. Por esse motivo, às vezes se encontram com fragilidades econômicas e se sentem ignoradas. Para o autor, a história oral pode contribuir para o retorno da dignidade nesses indivíduos, ao sentirem-se úteis por fornecerem informações ao lembrarem o passado. Em alguns casos, essa metodologia pode mesmo ser usada como terapia para o tratamento de pessoas desanimadas e depressivas.

O autor supracitado também aponta benefícios para o pesquisador no uso da história oral, como “autorrealização pessoal, espírito cooperativo e compreensão mais aprofundada da história”, além de “rompimento do isolamento do estudo acadêmico em relação ao mundo exterior” (Thompson, 1992, p. 238).

Dessa maneira, sabendo-se que toda pesquisa a qual envolve seres humanos necessita passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), este trabalho foi submetido e aprovado pelo CEP da UFSCar, conforme Parecer n.º 5.805.039 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 65066122.3.0000.5504.

3.2.2.1 O tipo de entrevista

Na história oral, existem dois tipos de entrevista: entrevista de história de vida e entrevista temática. O primeiro tipo centra-se na trajetória do indivíduo, desde sua infância até o momento atual, enquanto o segundo prioriza a participação do depoente no tema de pesquisa (Alberti, 2013). Conforme a mesma autora,

[...] a escolha de entrevistas temáticas é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicos. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma “extraído” da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito. (Alberti, 2013, p. 45).

Desse modo, uma vez que a presente pesquisa utiliza a história oral para aproximar-se da história do Grupo Escolar de Ribeirão Claro entre os anos de 1969 e 2001, é utilizada a entrevista temática.

3.2.2.2 Os entrevistados

A escolha dos indivíduos que serão entrevistados deve, primeiramente, ser guiada pelos objetivos da pesquisa (Alberti, 2013) e considerar a experiência pessoal direta do depoente no objeto pesquisado (Thompson, 1992). Como já vimos, a essência da história oral é promover uma reconstrução mais democrática da história, ao considerar os relatos de pessoas comuns. Além disso, é preciso ter em mente que, quanto mais um indivíduo seja público, menos honestas tendem a ser suas respostas. É por isso que os políticos costumam ser testemunhas difíceis (Thompson, 1992).

Alberti (2013, p. 38) enfatiza:

A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. [...] aqueles que, em princípio, seriam mais representativos em função da questão que se pretende investigar [...]

Sendo assim, nesta pesquisa, foram escolhidos para fornecer entrevistas, indivíduos que participaram direta e ativamente na escola que sediou o Grupo Escolar de Ribeirão Claro nos anos de 1969 a 2001.

Segundo Saviani (2013), este período compreende três fases:

- 1969-1980: Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista;
- 1980-1991: Pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa;
- 1991-2001: Neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.

Por conseguinte, buscou-se seguir a seguinte orientação para a escolha dos entrevistados¹²:

- Um diretor(a), professor(a) ou funcionário(a) que trabalhou na escola em questão para cada fase acima mencionada;
- Um aluno(a) que estudou na escola em questão para cada fase acima mencionada.

Assim, obteve-se um total de seis entrevistados.

A identificação dos entrevistados foi realizada por meio das relações pessoais da pesquisadora, que obteve informações a respeito dos possíveis depoentes por intermédio de seu convívio social.

3.2.2.3 O roteiro

As entrevistas foram dirigidas por roteiros semiestruturados de perguntas abertas, simples e diretas, as quais buscaram descobrir informações sobre as categorias de análise da pesquisa.

Além disso, também constaram, no roteiro, questões sobre o contexto histórico, político, social, cultural e econômico da cidade de Ribeirão Claro, referente ao período estudado, haja vista a escassez de bibliografia sobre esta temática.

Dessa maneira, os roteiros – expostos nos Quadros 9, 10, 11 e 12 – foram elaborados de forma a fornecer espaço ao entrevistado, compostos por perguntas que não sugeriam respostas, mas que permitiam ao depoente exprimir seu ponto de vista.

¹² Suas identidades não são reveladas.

Quadro 9 – Roteiro para entrevistas com alunos(as)

CATEGORIA DE ANÁLISE	ROTEIRO – ALUNO(A)
<p align="center">Alunos (origem social, destino profissional e comportamento)</p>	<p>1) a) Fale-me sobre a profissão de seu pai e de sua mãe... b) Comente a escolarização de seu pai e de sua mãe... c) Conte-me sobre sua família... Quantos irmãos mais novos e mais velhos você tem? É casado(a)? Tem filhos? d) Explique-me como foi o seu percurso escolar... Desde a infância até a vida adulta... e) Descreva as suas principais atividades profissionais, locais e tempo de trabalho... f) Diga-me como eram os alunos quando você estudava no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... Como você e seus colegas agiam e se comportavam? Acha que eles eram de que classe social?</p>
<p align="center">Professores, administradores e funcionários (origem social, formação, atuação e organização)</p>	<p>2) Comente como eram os diretores, professores e funcionários na época em que você estudou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... Como eles agiam e se comportavam? Acha que eles eram de que classe social?</p>
<p align="center">Saberes (currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino)</p>	<p>3) a) Fale-me sobre as matérias que eram ministradas... O que você achava delas? b) Havia livros didáticos? Se sim, o que você achava deles? c) Conte-me sobre os métodos e instrumentos de ensino utilizados pelos professores... O que você achava deles?</p>
<p align="center">Normas disciplinares (regimentos, organização do poder, prêmios e castigos)</p>	<p>4) a) Fale-me sobre as normas da escola... Havia algum regimento? Se sim, como era? b) Como era a hierarquia de poderes? c) Conte-me sobre os prêmios e castigos...</p>
<p align="center">Vida escolar (merenda, uniforme, trajas dos professores, diretores e funcionários e material escolar)</p>	<p>5) a) Conte-me sobre a merenda da época em que você estudou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... b) Fale-me sobre como era o uniforme dos alunos... Era obrigatório? Era necessário comprar? c) Pode me falar sobre o traje dos professores, diretores e funcionários nesta época? d) Como era o material escolar seu e de seus colegas?</p>
<p align="center">Edifício (organização do espaço, estilo e reformas)</p>	<p>6) Conte-me a respeito do edifício da escola... Como era a organização e estilo do espaço? Foram feitas reformas no período em que você estudou?</p>
<p align="center">Eventos (festas, exposições e desfiles)</p>	<p>7) a) Explique-me como funcionavam as festas da instituição... Quais eram e como funcionavam? b) Pode me dizer como eram as exposições e feiras? Elas eram realizadas? c) Conte-me sobre os desfiles cívicos... Como eram organizados? Quando eram feitos?</p>
<p align="center">Contexto histórico, político, cultural e econômico de Ribeirão Claro</p>	<p>8) a) Fale-me sobre o que você se lembra sobre o contexto histórico de Ribeirão Claro da época em que estudou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... b) Como era a política municipal neste período? c) E a cultura do município? Como ela se manifestava? d) A economia da cidade centrava-se no quê?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10 – Roteiro para entrevistas com diretores(as) ou professores(as)

CATEGORIA DE ANÁLISE	ROTEIRO – DIRETOR(A) OU PROFESSOR(A)
Professores, administradores e funcionários (origem social, formação, atuação e organização)	<p>1) a) Fale-me sobre a profissão de seu pai e de sua mãe...</p> <p>b) Comente a escolarização de seu pai e de sua mãe...</p> <p>c) Conte-me sobre sua família... Quantos irmãos mais novos e mais velhos você tem? É casado(a)? Tem filhos?</p> <p>d) Explique-me como foi o seu percurso escolar... Desde a infância até a vida adulta...</p> <p>e) Fale-me sobre a sua formação profissional...</p> <p>f) Descreva as suas principais atividades profissionais, locais e tempo de trabalho...</p> <p>g) Comente a sua atuação no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... Como você e os demais professores, dirigentes e funcionários conviviam e se organizavam?</p>
Alunos (origem social, destino profissional e comportamento)	<p>2) Diga-me como eram os alunos quando você trabalhava no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... Como agiam e se comportavam? Acha que eles eram de que classe social?</p>
Saberes (currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino)	<p>3) a) Fale-me sobre as matérias que eram ministradas... O que você achava delas?</p> <p>b) Havia livros didáticos? Se sim, o que você achava deles?</p> <p>c) Conte-me sobre os métodos e instrumentos de ensino utilizados por você e pelos demais professores... O que você achava deles?</p>
Normas disciplinares (regimentos, organização do poder, prêmios e castigos)	<p>4) a) Fale-me sobre as normas da escola... Havia algum regimento? Se sim, como era?</p> <p>b) Como era a hierarquia de poderes?</p> <p>c) Conte-me sobre os prêmios e castigos...</p>
Vida escolar (merenda, uniforme, trajas dos professores, diretores e funcionários e material escolar)	<p>5) a) Conte-me sobre a merenda da época em que você trabalhou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro...</p> <p>b) Fale-me sobre como era o uniforme dos alunos... Era obrigatório? Era necessário comprar?</p> <p>c) Pode me falar sobre o traje dos professores, diretores e funcionários nesta época?</p> <p>d) Como era o material escolar dos alunos?</p>
Edifício (organização do espaço, estilo e reformas)	<p>6) Conte-me a respeito do edifício da escola... Como era a organização e estilo do espaço? Foram feitas reformas no período em que você trabalhou?</p>
Eventos (festas, exposições e desfiles)	<p>7) a) Explique-me como funcionavam as festas da instituição... Quais eram e como funcionavam?</p> <p>b) Pode me dizer como eram as exposições e feiras? Elas eram realizadas?</p> <p>c) Conte-me sobre os desfiles cívicos... Como eram organizados? Quando eram feitos?</p>
Contexto histórico, político, cultural e econômico de Ribeirão Claro	<p>8) a) Fale-me sobre o que você se lembra sobre o contexto histórico de Ribeirão Claro da época em que trabalhou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro...</p> <p>b) Como era a política municipal neste período?</p> <p>c) E a cultura do município? Como ela se manifestava?</p> <p>d) A economia da cidade centrava-se no quê?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 11 – Roteiro para entrevistas com funcionários(as)

CATEGORIA DE ANÁLISE	ROTEIRO – FUNCIONÁRIO(A)
Professores, administradores e funcionários (origem social, formação, atuação e organização)	<p>1) a) Fale-me sobre a profissão de seu pai e de sua mãe...</p> <p>b) Comente a escolarização de seu pai e de sua mãe...</p> <p>c) Conte-me sobre sua família... Quantos irmãos mais novos e mais velhos você tem? É casado(a)? Tem filhos?</p> <p>d) Explique-me como foi o seu percurso escolar... Desde a infância até a vida adulta...</p> <p>e) Fale-me sobre a sua formação profissional...</p> <p>f) Descreva as suas principais atividades profissionais, locais e tempo de trabalho...</p> <p>g) Comente a sua atuação no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... Como você e os demais funcionários, professores e dirigentes conviviam e se organizavam?</p>
Alunos (origem social, destino profissional e comportamento)	<p>2) Diga-me como eram os alunos quando você trabalhava no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... Como agiam e se comportavam? Acha que eles eram de que classe social?</p>
Saberes (currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino)	<p>3) a) Fale-me o que você sabe sobre as matérias ministradas, os materiais didáticos e os métodos de ensino utilizados pelos professores da época... O que você achava deles?</p>
Normas disciplinares (regimentos, organização do poder, prêmios e castigos)	<p>4) a) Fale-me sobre as normas da escola... Havia algum regimento? Se sim, como era?</p> <p>b) Como era a hierarquia de poderes?</p> <p>c) Conte-me sobre os prêmios e castigos...</p>
Vida escolar (merenda, uniforme, trajés dos professores, diretores e funcionários e material escolar)	<p>5) a) Conte-me sobre a merenda da época em que você trabalhou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro...</p> <p>b) Fale-me sobre como era o uniforme dos alunos... Sabe se era obrigatório? Se era necessário comprar?</p> <p>c) Pode me falar sobre o traje dos professores, diretores e funcionários nesta época?</p> <p>d) Como era o material escolar dos alunos?</p>
Edifício (organização do espaço, estilo e reformas)	<p>6) Conte-me a respeito do edifício da escola... Como era a organização e estilo do espaço? Foram feitas reformas no período em que você trabalhou?</p>
Eventos (festas, exposições e desfiles)	<p>7) a) Explique-me como funcionavam as festas da instituição... Quais eram e como funcionavam?</p> <p>b) Pode me dizer como eram as exposições e feiras? Elas eram realizadas?</p> <p>c) Conte-me sobre os desfiles cívicos... Como eram organizados? Quando eram feitos?</p>
Contexto histórico, político, cultural e econômico de Ribeirão Claro	<p>8) a) Fale-me sobre o que você se lembra sobre o contexto histórico de Ribeirão Claro da época em que trabalhou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro...</p> <p>b) Como era a política municipal neste período?</p> <p>c) E a cultura do município? Como ela se manifestava?</p> <p>d) A economia da cidade centrava-se no quê?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 12 – Roteiro híbrido para entrevistas com alunos(as) e professores(as)

CATEGORIA DE ANÁLISE	ROTEIRO HÍBRIDO – ALUNO(A) / PROFESSOR(A)
<p>Alunos (origem social, destino profissional e comportamento)</p> <p>Professores, administradores e funcionários (origem social, formação, atuação e organização)</p>	<p>1) a) Fale-me sobre a profissão de seu pai e de sua mãe...</p> <p>b) Comente a escolarização de seu pai e de sua mãe...</p> <p>c) Conte-me sobre sua família... Quantos irmãos mais novos e mais velhos você tem? É casado(a)? Tem filhos?</p> <p>d) Explique-me como foi o seu percurso escolar... Desde a infância até a vida adulta...</p> <p>e) Fale-me sobre a sua formação profissional...</p> <p>f) Descreva as suas principais atividades profissionais, locais e tempo de trabalho...</p> <p>g) Diga-me como eram os alunos quando você estudava no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... Como você e seus colegas agiam e se comportavam? Acha que eles eram de que classe social? E em relação a quando você trabalhava? Identifica mudanças?</p> <p>h) Comente como eram os diretores, professores e funcionários na época em que você estudou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... Como eles agiam e se comportavam? Acha que eles eram de que classe social? E em relação a quando você trabalhava? Identifica mudanças?</p> <p>Comente a sua atuação... Como você e os demais professores, dirigentes e funcionários conviviam e se organizavam?</p>
<p>Saberes (currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino)</p>	<p>2) a) Fale-me sobre as matérias que eram ministradas quando você estudava... O que você achava delas? E quando trabalhava? Houve diferenças?</p> <p>b) Havia livros didáticos quando estudava? Se sim, o que você achava deles? E quando trabalhava? Houve diferenças?</p> <p>c) Conte-me sobre os métodos e instrumentos de ensino utilizados pelos professores quando você estudava... O que você achava deles? E quando trabalhava, você e os demais professores utilizavam quais métodos e instrumentos de ensino? Houve diferenças?</p>
<p>Normas disciplinares (regimentos, organização do poder, prêmios e castigos)</p>	<p>3) a) Fale-me sobre as normas da escola no período em que estudou... Havia algum regimento? Se sim, como era? E quando trabalhou? Identifica diferenças?</p> <p>b) Como era a hierarquia de poderes quando estudou? E quando trabalhou? Identifica diferenças?</p> <p>c) Conte-me sobre os prêmios e castigos quando estudou... E quando trabalhou? Identifica diferenças?</p>
<p>Vida escolar (merenda, uniforme, trajes dos professores, diretores e funcionários e material escolar)</p>	<p>4) a) Conte-me sobre a merenda da época em que você estudou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... E quando trabalhou... Houve mudanças?</p> <p>b) Fale-me sobre como era o uniforme dos alunos quando estudava... Era obrigatório? Era necessário comprar? E quando trabalhava? Houve mudanças?</p> <p>c) Pode me falar sobre o traje dos professores, diretores e funcionários na época em que estudou? E quando trabalhou? Houve mudanças?</p> <p>d) Como era o material escolar seu e de seus colegas quando estudava? E o material dos alunos quando trabalhava? Houve mudanças?</p>

Edifício (organização do espaço, estilo e reformas)	5) Conte-me a respeito do edifício da escola quando você estudou... Como era a organização e estilo do espaço? Foram feitas reformas? E em relação a quando você trabalhou? Houve mudanças?
Eventos (festas, exposições e desfiles)	6) a) Explique-me como funcionavam as festas da instituição quando estudava... Quais eram e como funcionavam? E quando trabalhava? Identifica mudanças? b) Pode me dizer como eram as exposições e feiras quando estudava? Elas eram realizadas? E quando trabalhava? Identifica mudanças? c) Conte-me sobre os desfiles cívicos quando estudava... Como eram organizados? Quando eram feitos? E quando trabalhava? Identifica mudanças?
Contexto histórico, político, cultural e econômico de Ribeirão Claro	7) a) Fale-me sobre o que você se lembra sobre o contexto histórico de Ribeirão Claro da época em que estudou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro... E em relação a quando trabalhou? Houve diferenças? b) Como era a política municipal no período em que estudou? E em relação a quando trabalhou? Houve diferenças? c) E a cultura do município quando estudou? Como ela se manifestava? E em relação a quando trabalhou? Houve diferenças? d) A economia da cidade centrava-se no quê, quando estudava? E em relação a quando trabalhou? Houve diferenças?

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Esse roteiro foi elaborado para um caso específico, em que uma das depoentes foi aluna e professora do Grupo Escolar de Ribeirão Claro, no período estudado.

3.2.2.4 A entrevista

Após a escolha dos depoentes, foi feito um primeiro contato com os informantes. Nessa ocasião, a pesquisa e seus objetivos foram explicitados e a data para a entrevista foi marcada. Também foi pedido ao entrevistado para que, caso possuísse fotografias, documentos ou objetos em seu acervo pessoal referentes ao período em que estudou ou trabalhou na escola estudada, e se sentisse à vontade para compartilhá-los, os separasse para a entrevista¹³. Nesse primeiro encontro, também foi perguntado se a entrevista podia ser gravada.

Desde o primeiro contato e durante toda a entrevista, a pesquisadora deixou explícito em suas ações a satisfação que sentia em poder ouvir os depoentes, mostrando-lhes a importância que seus relatos possuíam; foi franca e respeitou as crenças e opiniões dos informantes.

Em relação ao local da entrevista, considerando que, conforme Thompson (1992), sua escolha pode alterar o conteúdo da entrevista, foi priorizado o ambiente

¹³ Apenas um entrevistado compartilhou fotografias de sua época escolar.

em que o entrevistado se sentisse mais à vontade. Quatro das entrevistas foram realizadas nas próprias residências dos depoentes; uma foi realizada no local de serviço da entrevistada e outra aconteceu por videoconferência.

No início da entrevista, explicou-se sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado por ambas as partes e em duas vias: uma para a pesquisadora e outra para o informante. A cópia do TCLE consta no Apêndice A.

Durante a entrevista, a pesquisadora buscou ficar a sós com o depoente e procurou tomar o mínimo possível de notas, para que não incomodasse o entrevistado. Ademais, o roteiro não foi utilizado de maneira rígida, apenas funcionou como um guia para a conversa, que respeitou os limites do informante, ainda mais nos casos em que tinham idade avançada.

Ao final da entrevista, a pesquisadora reservou um momento para que o depoente se sentisse à vontade para dizer algo mais que tivesse vontade e se comprometeu a entregar a transcrição da entrevista e o resultado final da pesquisa àquele que ajudou a construí-la. Também foi entregue um cartão de agradecimento (Apêndice B) e uma lembrança (Apêndice C).

Após deixar o local, a pesquisadora registrou suas ideias e impressões sobre tudo o que aconteceu em seu caderno de campo (Apêndice D), reconstituindo o que se passou da forma mais sincera possível. Nos dizeres de Alberti (2013, p. 175), a construção deste caderno é fundamental, pois

[...] [auxilia] na posterior reflexão sobre o documento no conjunto da pesquisa, constituindo instrumento de crítica e de avaliação de seu alcance e de suas limitações, dada a própria especificidade da entrevista de história oral, sempre vinculada às condições e situações de sua produção.

3.2.2.5 A transcrição

Posteriormente à realização das entrevistas, que foram gravadas em áudio, foi feita a transcrição¹⁴ completa dos depoimentos, disponível nos Apêndices E a J. Seguiu-se as seguintes normas, baseadas em Thompson (1992) e Alberti (2013) e nas necessidades imediatas:

¹⁴ Para a transcrição das entrevistas, utilizou-se a plataforma *Reshape*. Todavia, posteriormente, uma revisão minuciosa pela pesquisadora foi realizada.

- Formas gramaticais padronizadas e sequência lógica de pontuação não foram impostas.
- Gaguejos e palavras corrigidas foram omitidos, mas hesitações foram mantidas.
- Nomes próprios (e de alguns locais específicos, quando necessário) foram referenciados apenas com as iniciais, para manter o anonimato.
- Foram feitas as seguintes marcações:
 - Interrupção de gravação: [INTERRUPÇÃO DE GRAVAÇÃO];
 - Interrupção externa: [INTERRUPÇÃO EXTERNA];
 - Conversa informal: [CONVERSA INFORMAL];
 - Trecho interdito pelo entrevistado: [TRECHO INTERDITADO PELO ENTREVISTADO];
 - Ênfases: *itálico*;
 - Silêncio: [silêncio];
 - Omitido por ética: [omitido];
 - Acréscimos de palavras necessárias para dar entendimento à fala: [entre colchetes];
 - Riso do entrevistado ou da entrevistadora: [riso];
 - Riso do entrevistado e riso da entrevistadora: [risos];
 - Diálogos narrados: aspas;
 - Enunciados incompletos, falas interrompidas e falsos começos de frase: reticências;
 - Inaudível: [inaudível].
- As notas de rodapé foram utilizadas nos seguintes casos:
 - Expressões faciais e gestos¹⁵;
 - Erros de conteúdo do entrevistado;
 - Explicações necessárias para a compreensão da entrevista.

Ademais, após realizada a transcrição, o documento transcrito foi mostrado ao depoente, para que pudesse alterar ou não alguma informação relatada.

¹⁵ As expressões faciais e os gestos são essenciais para a compreensão do discurso, como aponta Alberti (2013).

3.2.2.6 A análise de dados

De acordo com Thompson (1992), a evidência oral deve ter a sua veracidade testada conforme os mesmos parâmetros adotados para outros tipos de fontes: coerência interna, conferência cruzada com outras fontes e confronto com um contexto mais amplo. Desse modo, dentre os três tipos de história oral apresentados pelo referido autor – história de vida, coletânea de narrativas e análise cruzada – utilizou-se, na presente pesquisa, a última, a qual permitiu a comparação de um depoimento não só com outros depoimentos, mas também com outras fontes: documentais, visuais, bibliográficas e legislativas, pois ao se estudar a história de uma instituição “tomando como foco o ponto de vista dos que dela participaram, o conjunto de documentos escritos que ela produziu serve de apoio para a investigação e de instrumento de análise das entrevistas” (Alberti, 2013, p. 36). Em vista disso, buscou-se uma interpretação o mais verídica possível, considerando diversos pontos de vista.

Assim, por considerar a análise comparativa entre diversos testemunhos, a história oral mostra-se adequada ao referencial teórico-metodológico marxista adotado nesta pesquisa, pois busca, do mesmo modo, estabelecer as relações entre o geral e o particular (Alberti, 2013).

4 ANTECEDENTES HISTÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO ATUAL

Neste capítulo, são apresentados dados históricos sobre a mesorregião Norte Pioneiro Paranaense, o município de Ribeirão Claro e o Grupo Escolar de Ribeirão Claro, referentes ao período anterior ao espaço de tempo delimitado neste estudo, quais sejam: os anos de 1969 a 2001. Informações atuais sobre os referidos objetos também são abordadas. O objetivo é situar o leitor geograficamente e historicamente.

4.1 (RE)OCUPAÇÃO E FORMAÇÃO DO NORTE PIONEIRO PARANAENSE

Nesta seção, aborda-se como se deu o processo de (re)ocupação do Norte Pioneiro Paranaense e como foi o progresso da região. Do mesmo modo, para uma melhor contextualização, discute-se, brevemente, como a localidade se encontra atualmente.

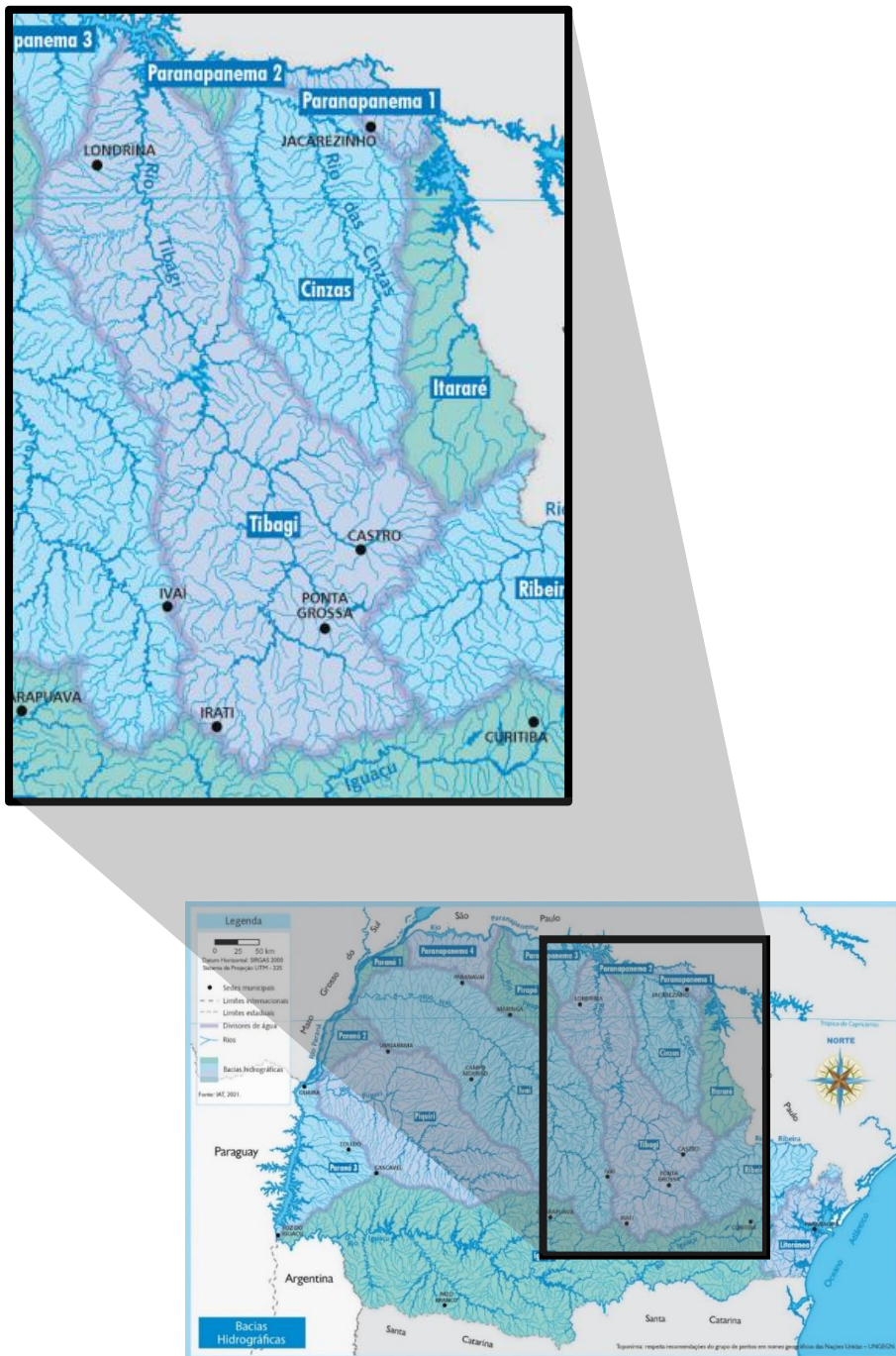
Antes de adentrarmos à discussão sobre a origem do Norte Pioneiro Paranaense, devemos atentar-nos para a composição de seu nome e para o porquê de nos referirmos à sua “(re)ocupação”, e não ocupação.

Essa mesorregião chamava-se, anteriormente, Norte Velho. Tal denominação depreciativa foi substituída pela atual em 1964, por deixar a elite política e econômica desconfortável, frente às regiões colonizadas recentes (Ruckstadter, 2018). Todavia, a palavra “pioneiro” decorreu de um mito – o mito do vazio demográfico – difundido pela população colonizadora por meio de narrativas memorialísticas enaltecidas, que ensinavam que as terras norte paranaenses eram despovoadas e haviam sido ocupadas por pioneiros (Ruckstadter; Ruckstadter, 2015). Diferentemente do referido mito, a verdade é que tais terras eram habitadas por indígenas há pelo menos 7000 anos, os quais foram sendo expulsos e subjugados. E é por esse motivo que se adota, neste trabalho, o termo “(re)ocupação” (Tomazi, 1997).

Assim sendo, tal (re)ocupação ocorreu entre o fim do século XIX e início do século XX, concomitantemente à implantação dos grupos escolares no Brasil (Ruckstadter; Ruckstadter, 2015). Wachowicz (2001) afirma que essa movimentação se iniciou antes mesmo de 1840, nas terras situadas entre os rios Itararé,

Paranapanema, Tibagi e das Cinzas. Suas bacias hidrográficas podem ser observadas no Mapa 1.

Mapa 1 – Bacias hidrográficas dos rios Itararé, Paranapanema, Tibagi e das Cinzas



Fonte: Paraná (2015), editado pela autora.

Nota: Para uma melhor visualização da parte do mapa relevante para este trabalho, optou-se por recortá-la e ampliá-la. O mapa completo com alta resolução pode ser visualizado em Paraná (2015), p. 112.

Conforme informações de Paraná (2015, p. 129), a área ao entorno do Rio Tibagi era habitada por indígenas, desde tempos remotos, especialmente pelos povos Guarani e Kaingang. Tais habitantes eram defensores de suas terras e rios, e o nome Tibagi foi dado por eles, com o significado de “rio do pouso”.

O referido livro destaca, ainda, que em meados de 1630, os guaranis foram dizimados na região dos rios Paranapanema, Itararé e das Cinzas, por bandeirantes paulistas. Pouco depois, tais terras foram ocupadas por kaingangs e tupinambás vindos da Serra do Mar. Os nomes Paranapanema e Itararé advém de expressões que querem dizer, respectivamente, “rio azarado, ruim, sem peixe” e “pedra escavada, pedra que o rio escavou” (Paraná, 2015, p. 161).

Vejamos, a seguir, como se deu a (re)ocupação desse território.

4.1.1 Os primórdios da (re)ocupação no século XIX: conexão litoral-Mato Grosso e apropriação do valuto por tropeiros e latifundiários

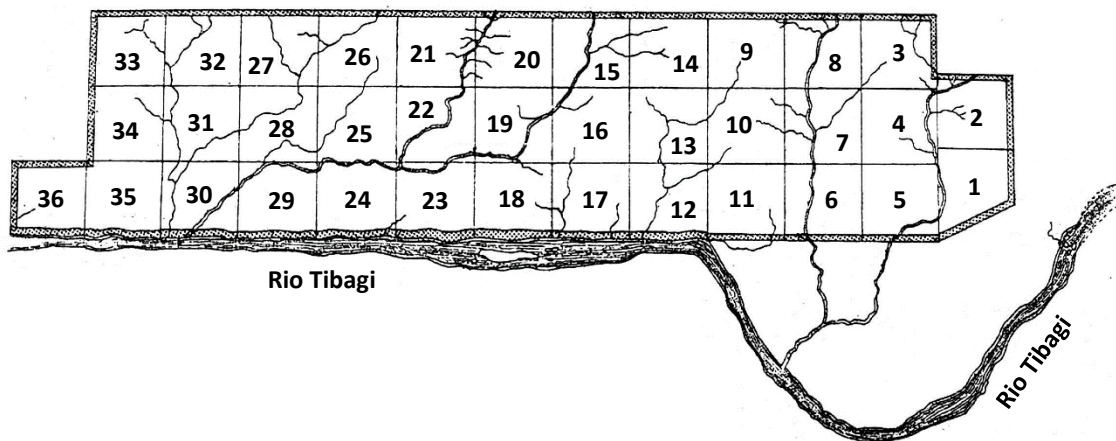
Wachowicz (2001) afirma que o início da (re)ocupação desse território deu-se por dois feitos autônomos, mas simultâneos: 1) a conexão entre o litoral do Brasil e a Província de Mato Grosso; 2) a descoberta de novas terras no norte do Paraná por latifundiários e tropeiros.

Abordemos, inicialmente, o primeiro feito, liderado por João da Silva Machado – o Barão de Antonina – que contratou o sertanista Joaquim Francisco Lopes e o agrimensor João Henrique Elliot para dar andamento ao empreendimento. Esses, pouco depois, chegam à conclusão de que o caminho mais viável para o Mato Grosso seria o seguinte trajeto terrestre-fluvial: Porto de Antonina, Curitiba, Castro, Rio Tibagi, Rio Paranapanema, Rio Paraná e seus afluentes na divisa da província mato-grossense. Na década de 1850, tal caminho foi amplamente utilizado para expedições, inclusive militares; porém, nos anos de 1860, foi deixado de lado, passando a dar lugar ao trajeto Santos-Rio Tietê, que perpassava a Província de São Paulo. Todavia, o que importa aqui é que, logo nas primeiras expedições realizadas para iniciar-se o trajeto paranaense, a partir de 1846, percebeu-se a necessidade de criar, nas margens do Rio Tibagi, uma colônia agromilitar e aldeamento indígenas. A primeira seria responsável por apoiar e dar cobertura à navegação, enquanto os segundos proporcionariam mão de obra (Wachowicz, 2001).

Conforme Wachowicz (2001), em 1851, foi criada legalmente a Colônia Militar do Jataí¹⁶, na margem direita do Rio Tibagi. Sua fundação deu-se em 1854 e seu primeiro diretor foi o major Thomas José Muniz. Vários colonos agrícolas foram incentivados pelo Barão de Antonina a estabelecerem-se nessa colônia e, em 1859, ela possuía 154 habitantes, sendo 91 de São Paulo, 52 do próprio Paraná, 3 de Minas Gerais e 8 de outras províncias. Em 1880, seus habitantes contavam 306 pessoas.

Por vários anos, nenhuma medição foi feita na colônia; apenas em 1866, Hégréville – engenheiro – realizou tal ação, a qual pode ser observada na Figura 1. Sua planta demarcava 36 lotes em uma extensão de seis quilômetros. Tais lotes foram destinados a operários agrícolas, porém, em 1886, parte expressiva deles era encontrada abandonada e invadida por animais, devido à dificuldade financeira dos agricultores para cercarem o terreno (Wachowicz, 1987). Em 1896, a colônia foi militarmente emancipada, passando à administração civil (Wachowicz, 2001).

Figura 1 – Planta dos 36 lotes da Colônia Militar do Jataí



Fonte: Wachowicz (1987), editada pela autora.

Nota: Foi extraída da “Planta da extinta Colônia Militar do Jataí levantada em 1866 e das medições efetuadas entre 1892 e 1902 pelo antigo Comissário de Terras Joaquim Floriano do Espírito Santo no distrito de Jataí”, organizada pelo Departamento de Terras, em 1933. A planta original com os demais dados pode ser observada em Wachowicz (1987, p. 48).

¹⁶ Recebeu esse nome pois o local escolhido foi na margem da confluência do riacho Jataí com o rio Tibagi (Wachowicz, 1987).

Como constataram – erroneamente – que nesta localidade não havia povos indígenas¹⁷, e por necessitarem deles para o trabalho pretendido, resolveu o Barão de Antonina transportar indígenas kaiowás¹⁸ do Mato Grosso para o Rio Tibagi. Por conseguinte, implantou-se, na margem esquerda, em frente à Colônia Militar do Jataí, o Aldeamento de São Pedro de Alcântara. Seu diretor foi o capuchinho¹⁹ italiano frei Timotheo de Castelnovo. Em 1874, o aldeamento foi elevado à categoria de freguesia²⁰ e, em 1875, possuía uma população de 1.363 indígenas – 461 kaiowás e 902 kaingangs. Em 1877, o aldeamento foi atingido por uma epidemia de varíola, matando mais de 400 indígenas; por esse motivo, a sede da freguesia foi transferida para a Colônia Militar do Jataí. Atualmente, localiza-se nessa região o município de Jataizinho, o primeiro núcleo de colonização do Norte Pioneiro Paranaense (Wachowicz, 2001).

De acordo com Wachowicz (2001), em 1858, aparecem na região da Colônia Militar do Jataí e do Aldeamento de São Pedro de Alcântara vários indígenas kaingangs. Esses são aldeados – por ordem do governo provincial do Paraná – na fazenda São Jerônimo, apropriada por Barão de Antonina em 1846. Essa fazenda localizava-se a 60 quilômetros da referida região, em direção à cidade de Castro e, em 1859, foi doada ao Império para que servisse de abrigo aos kaingangs. Dessa maneira, criou-se o Aldeamento de São Jerônimo, com a direção do frei Luís de Cemitile. Em 1878, o aldeamento contava com 294 habitantes, divididos em 76 famílias. Todavia, políticos, proprietários e moradores das regiões dos núcleos de

¹⁷ Como veremos a seguir, os indígenas kaingangs habitavam essa região, sendo encontrados algum tempo depois.

¹⁸ Além dos colonos agrícolas e indígenas kaiowás trazidos pelo Barão de Antonina, também foram enviadas pessoas africanas escravizadas para essa região pelo governo imperial (Wachowicz, 2001).

¹⁹ “Que ou quem é membro da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, ordem religiosa franciscana reformada.” (Capuchinho, 2022).

²⁰ Conforme São Paulo (2011, p. 11, 202, grifo próprio), “Três categorias básicas caracterizavam - e ainda caracterizam, porém sob outra denominação - o processo pelo qual, usualmente, passavam os núcleos urbanos, implicando na transformação de sua condição territorial e administrativa:

Povoado – Categoria inerente aos aglomerados que se encontram submetidos territorial e administrativamente a outros núcleos, não dispendo, assim, de autonomia e jurisdição própria.

Freguesia (atual distrito) – Denominação da sede e da área correspondente a uma circunscrição que contém um núcleo urbano (anterior povoado), porém dependente da administração municipal.

Vila (atual município) – Categoria em que o núcleo urbano e respectivo território, originalmente denominado termo, passam a ter autonomia territorial e administrativa, caracterizada pela existência de poder público representado por Prefeitura e Câmara de Vereadores.”

Uma definição mais completa de **freguesia** é: “Circunscrição eclesiástica que forma a paróquia; sede de uma igreja paroquial, que servia também, para a administração civil; categoria oficial institucionalmente reconhecida a que era elevado um povoado quando nele houvesse uma capela curada ou paróquia na qual pudesse manter um padre a custa destes paroquianos, pagando a ele a cõngrua anual; fração territorial em que se dividem as dioceses; designação portuguesa de paróquia”.

Tibagi e de São Jerônimo desejavam para si essas terras; por isso, foram invadindo e apossando-se do território, de maneira que, em 1920, foi criado – em terras indígenas – o município de São Jerônimo, com mais de 400 famílias. Embora o aldeamento não tenha deixado de existir, continuou com somente 14% de suas terras. Atualmente, o município denomina-se São Jerônimo da Serra.

Passemos agora para a discussão do segundo feito responsável pelo início da (re)ocupação do Norte Pioneiro Paranaense. No início da década de 1840, diversos fazendeiros mineiros passavam por crises financeiras devido à baixa produtividade de suas terras. Com isso, tornaram-se tropeiros e rapidamente ficaram sabendo dos grandes e férteis territórios situados ao norte do Paraná, região também denominada de “valuto” por sertanejos paulistas (Wachowicz, 2001).

Assim, em 1843, Domiciano Correa Machado vende sua propriedade em Minas Gerais e desloca-se para a margem esquerda do Rio Itararé. Depois de sua terra ser registrada, doa um terreno para São José do Cristianismo, o núcleo urbano pioneiro da região. Todavia, em 1875, essa localidade foi atingida pela malária, extinguindo esse núcleo e o incorporando a um outro: São José da Boa Vista, fundado por mineiros um pouco para o oeste. Atualmente, esse núcleo constitui um município com a mesma denominação (Wachowicz, 2001).

Também em 1843, Joaquim José de Sene toma posse das terras entre o Rio Itararé e o Rio das Cinzas, posteriormente vendidas duas vezes: uma em 1848 e outra em 18503. Esta localidade originou o núcleo Colônia Mineira, atual Siqueira Campos (Wachowicz, 2001).

Segundo Wachowicz (2001), em 1867, o major Thomas Pereira da Silva, amigo de Domiciano, fixa-se no Rio das Cinzas com sua família, composta por mais de 200 indivíduos. Em 1878, o major doa seu terreno, que dá origem à atual Tomazina.

Do mesmo modo, muitos mineiros migravam para o Norte Pioneiro Paranaense, adquiriam territórios entre os rios Itararé e das Cinzas e retornavam para sua terra natal (Wachowicz, 2001).

Nessa época, é criada uma estação arrecadadora de impostos próxima ao Rio Itararé, com o objetivo de barrar mercadorias contrabandeadas para São Paulo. Nessa região, situa-se, hoje, a cidade de Santana do Itararé (Wachowicz, 2001).

Em conformidade com Wachowicz (2001), nas proximidades da convergência dos rios Itararé e Paranapanema, fixa-se Maria Ferreira, uma mulher descendente

de povos indígenas mineiros, a qual, acredita-se, foi uma das primeiras pessoas a habitarem o Norte Pioneiro Paranaense. Essa região passa, então, a ser conhecida como Porto Maria Ferreira²¹ e, próximo²² dele, origina-se um núcleo habitacional chamado Espírito Santo do Itararé. Mais tarde, esse núcleo é atingido pela malária e incorporado a Ribeirão Claro²³. Este e o núcleo de Jaboticabal – em que, atualmente, localiza-se a cidade de Carlópolis – foram colonizados, em sua maior parte, por paulistas (Wachowicz, 2001).

Em 1884, Severo Batista – mineiro residente em São Paulo – compra grandes extensões de terras norte paranaenses, mas em 1888, outro mineiro, Antônio Alcântara da Fonseca Guimarães, fixa-se juntamente com sua família, sem saber, nas terras de Severo, apropriando-se, inicialmente, de uma região à margem do Paranapanema, a qual chamou de Água²⁴ da Prata e que posteriormente veio a tornar-se o município de Jacarezinho. Em 1895, o engano é esclarecido e os Alcântaras pagam para Severo o preço de suas terras que foram apropriadas (Wachowicz, 2001).

Algum tempo após a instalação de Alcântara, outras famílias mineiras, mas menos abastadas, instalaram-se ao sul de Jacarezinho, nas margens do Rio das Cinzas. Tais localidades, anteriormente denominadas de Água das Bicas e Boi Pintado, organizam-se em um patrimônio denominado Santo Antônio da Platina, hoje município (Wachowicz, 2001).

Wachowicz (2001) aponta que, nesse período, a migração mineira e paulista era constante no Norte Pioneiro Paranaense.

4.1.2 Desenvolvimento econômico e formação de municípios nas primeiras décadas do século XX

Até o século XX, a economia do Norte Pioneiro Paranaense centrava-se na policultura, não tendo a produção de café, ainda, papel central; e os produtos

²¹ Outros autores a denominam simplesmente de “Maria Ferreira” (Vasconcelos, [2008?], p. 42; Ferreira, 2006, p. 261).

²² Vasconcelos ([2008?]) e Ferreira (2006) identificam Maria Ferreira e Espírito Santo do Itararé como a mesma localidade, como mostrado na próxima seção.

²³ Uma discussão mais aprofundada sobre a origem e o desenvolvimento do município de Ribeirão Claro é feita na seção 4.2.

²⁴ Nomes assim eram comuns, pois “À terra *posseada* os mineiros chamavam de *água*. Quem fazia uma posse procurava a cabeceira de um riacho, pois instalando-se na cabeceira era dono da *água*, isto é, do terreno que margeava o riacho.” (Wachowicz, 2001, p. 255).

agrícolas eram vendidos por preços extremamente altos. Além disso, a comunicação com as outras regiões do Paraná era inexistente, havendo caminhos – em péssimas condições – apenas para São Paulo, o que dificultava a escoação da produção (Wachowicz, 2001).

No início do século XX, algumas mudanças ocorreram na região devido à rapidez da urbanização do estado de São Paulo e ao progresso da construção da Estrada de Ferro Sorocabana que, em 1908, chega em Ourinhos – município paulista localizado na divisa com o Norte Pioneiro Paranaense. Nesse período, uma atividade econômica predominante tinha passado a ser a suinocultura, por meio do sistema de safra²⁵. Até mesmo os municípios em que a produção de café era central, como Ribeirão Claro, havia começado a praticar a suinocultura. Os porcos eram vendidos para outras regiões paranaenses próximas, mas, a estrada de ferro paulista facilitou o seu transporte, levando-os em vagões-gaiolas para o interior de São Paulo. Contudo, na década de 1940, devastadoras secas e pestes decaíram a criação de porcos (Wachowicz, 2001).

De acordo com a Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP, 2013), nesse período, a produção de café em São Paulo já ocupava papel central há décadas e os cafeicultores paulistas buscavam novas terras férteis – as chamadas terras roxas – para ampliar cada vez mais a sua produção. Com isso, a (re)ocupação do Norte Pioneiro Paranaense progride, embora de maneira dificultosa, pela escassez de glebas desocupadas.

Como Wachowicz (2001) relata, o Norte Pioneiro Paranaense permanecia isolado das demais regiões do estado, por falta de rodovias e ferrovias, ao passo que se aproximava de São Paulo, pelo avanço das estradas ferroviárias paulistas. Esse fato incomodava o governo do Paraná, uma vez que praticamente toda a produção norte paranaense acabava sendo escoada para o estado vizinho. Tais acontecimentos eram favoráveis à política expansionista de São Paulo, chamada de “perigo paulista” pelos paranaenses. Por conseguinte, o Paraná deu início a tentativas de construção de ferrovias, as quais, não obstante, foram frustradas.

²⁵ “A *safra* consistia no seguinte: o interessado derrubava 20, 30 ou até 50 alqueires de matas. Após a queimada, plantava-se milho, abóbora, batata-doce. Quando o milho já estava crescendo, o *safrista* percorria o sertão e comprava porcos dos sitiantes. Comprava oito, dez, quinze de cada um. Esses animais eram então soltos no milharal. Passavam ali de cem a cento e vinte dias, após o que eram recolhidos e *tropeados* em direção aos mercados e locais de industrialização.” (Wachowicz, 2001, p. 259).

Em 1910, o major Antônio Barbosa Ferraz Júnior (Fotografia 1), um cafeicultor paulista, compra terras a oeste de Jacarezinho, localidade atual de Cambará, e, apesar de a sua fazenda, próxima a Ribeirão Preto - São Paulo (SP), ser grandemente produtiva, resolve transferir-se para o Norte Pioneiro Paranaense, local em que “a produção dos cafezais é a mais elevada até então alcançada no mundo” e onde ele planta “nada menos de um milhão de pés de café” (CMNP, 2013, p. 35). Em 1920, juntamente com outros fazendeiros, o major Barbosa inicia a construção de uma ferrovia para a escoação de sua produção, chamada São Paulo-Paraná, com o objetivo de ligar Cambará à Estrada de Ferro Sorocabana em Ourinhos e chegar até à fronteira com o Paraguai. Em 1924, o primeiro trecho dessa ferrovia foi inaugurado, mas, em 1928, por falta de capital para prosseguir com a construção em direção ao Rio Tibagi, os paulistas resolveram buscar por investidores ingleses. Estes fixaram uma estação ferroviária no quilômetro 125 da estrada, o que contribuiu para o desenvolvimento do núcleo populacional ali presente, o qual passou a denominar-se Km 125 e, atualmente, consiste na cidade de Cornélio Procópio (Wachowicz, 2001).

Fotografia 1 - Major Antônio Barbosa Ferraz Júnior [s.d.]



Fonte: CMNP (2013).

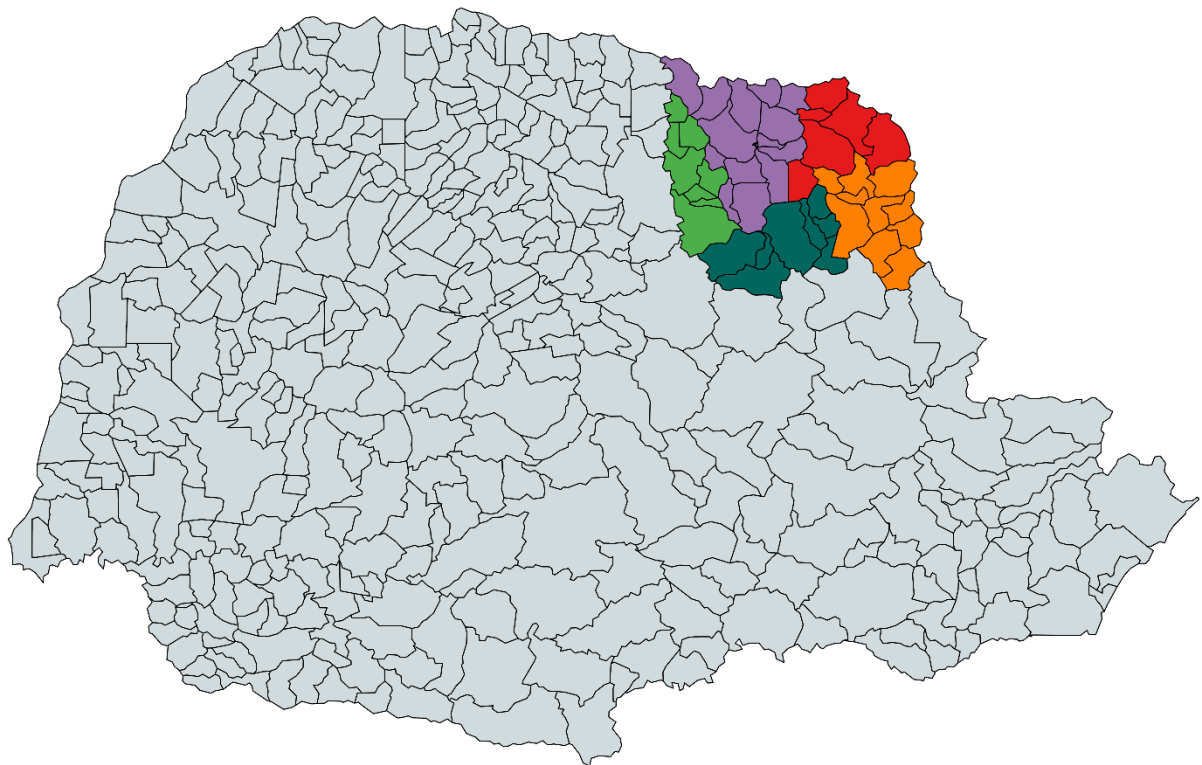
A partir de 1922, o Norte Pioneiro Paranaense passou a vivenciar a colonização japonesa, dentro de um panorama internacional marcado pelo desejo de colonização – onde quer que fosse – cultivado por países com governos fascistas.

Intentavam, com isso, expandir suas respectivas culturas e ter uma fonte segura para venda de seus produtos industrializados. Desse modo, em 1931, os japoneses fundam o núcleo do atual Assaí e, em 1936, o de Uraí (Wachowicz, 2001).

4.1.3 O Norte Pioneiro Paranaense atualmente

De acordo com os dados da Divisão Territorial Brasileira (DTB) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), divulgados em 2021, o Norte Pioneiro Paranaense é uma mesorregião do estado do Paraná, ao lado de outras nove²⁶ (IBGE, 2021). A referida mesorregião divide-se em cinco microrregiões, como se pode observar no Mapa 2.

Mapa 2 – Mesorregião Norte Pioneiro Paranaense



Legenda:

- | | |
|--|---|
| ■ Microrregião de Jacarezinho | ■ Microrregião de Cornélio Procópio |
| ■ Microrregião de Wenceslau Braz | ■ Microrregião de Assaí |
| ■ Microrregião de Ibaiti | |

Fonte: Elaborado pela autora no sítio eletrônico MapChart <<https://www.mapchart.net/>>.

²⁶ Noroeste Paranaense, Centro Ocidental Paranaense, Norte Central Paranaense, Centro Oriental Paranaense, Oeste Paranaense, Sudoeste Paranaense, Centro-Sul Paranaense, Sudeste Paranaense e Metropolitana de Curitiba (IBGE, 2021).

Ela é composta por 556.579 habitantes – conforme a “Prévia da População dos Municípios com base nos dados do Censo Demográfico 2022 coletados até 25/12/2022” (IBGE, 2022). Observemos o Quadro 13.

Quadro 13 – Microrregiões, municípios e habitantes do Norte Pioneiro Paranaense

MICRORREGIÃO		MUNICÍPIO		HABITANTES POR MUNICÍPIO	HABITANTES POR MICRORREGIÃO
1	Assaí	1	Assaí	17.628	69.730
		2	Jataizinho	11.857	
		3	Nova Santa Bárbara	4.183	
		4	Rancho Alegre	3.511	
		5	Santa Cecília do Pavão	3.361	
		6	São Jerônimo da Serra	10.742	
		7	São Sebastião da Amoreira	8.070	
		8	Uraí	10.378	
2	Cornélio Procópio	9	Abatiá	7.321	167.604
		10	Andirá	20.234	
		11	Bandeirantes	31.309	
		12	Congonhinhas	8.336	
		13	Cornélio Procópio	44.599	
		14	Itambaracá	5.920	
		15	Leópolis	3.940	
		16	Nova América da Colina	3.277	
		17	Nova Fátima	7.225	
		18	Ribeirão do Pinhal	13.053	
		19	Santa Amélia	3.396	
		20	Santa Mariana	11.111	
		21	Santo Antônio do Paraíso	2.122	
		22	Sertaneja	5.761	
3	Ibaiti	23	Conselheiro Mairinck	4.354	80.037
		24	Curiúva	13.272	
		25	Figueira	8.064	
		26	Ibaiti	30.943	
		27	Jaboti	5.425	
		28	Japira	4.971	
		29	Pinhalão	6.564	
		30	Sapopema	6.444	
4	Jacarezinho	31	Barra do Jacaré	3.022	128.398
		32	Cambará	23.956	
		33	Jacarezinho	40.356	
		34	Jundiá do Sul	3.446	
		35	Ribeirão Claro	12.357	
		36	Santo Antônio da Platina	45.261	
5	Wenceslau Braz	37	Carlópolis	16.908	110.810
		38	Guapirama	4.627	
		39	Joaquim Távora	11.870	
		40	Quatiguá	8.092	
		41	Salto do Itararé	5.195	
		42	Santana do Itararé	5.514	
		43	São José da Boa Vista	5.968	
		44	Siqueira Campos	24.083	

	45	Tomazina	9.659
	46	Wenceslau Braz	18.894
TOTAL DE HABITANTES DO NORTE PIONEIRO PARANAENSE			556.579

Fonte: Elaborado pela autora com dados de IBGE (2021, 2022).

Como se pode notar, o Norte Pioneiro Paranaense constitui-se por 46 municípios – dentre eles, Ribeirão Claro, o qual integra a microrregião de Jacarezinho; esta, por sua vez, é a segunda maior em termos populacionais.

As principais atividades econômicas atuais na região – de acordo com os territórios das bacias hidrográficas dos rios que perpassam o Norte Pioneiro Paranaense – são: a agropecuária, o reflorestamento e o represamento. Ademais, as indústrias que se destacam consistem em destilarias de álcool, usinas de açúcar, frigoríficos, laticínios e fábricas de papel (Paraná, 2015).

4.2 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DE RIBEIRÃO CLARO

Esta seção aborda as origens históricas, o desenvolvimento e a situação atual do município de Ribeirão Claro. Assim, para entendermos o início de sua história, é preciso começarmos pela investigação de um núcleo habitacional denominado Espírito Santo do Itararé. Esse núcleo, com origem no século XVIII, encontrava-se, em 1900, formado por dois povoados²⁷. Um possuía o mesmo nome, Espírito Santo do Itararé, e o outro denominava-se Ribeirão Claro (Vasconcelos, [2008?]).

4.2.1 Núcleo do Espírito Santo do Itararé

Conforme Vasconcelos ([2008?]), durante a (re)ocupação do Norte Pioneiro Paranaense, o núcleo do Espírito Santo do Itararé – integrante do município de São José da Boa Vista – começou a formar-se no século XVIII, à margem esquerda do Rio Itararé. Nessa época, a região chamava-se Fazenda²⁸ Cachoeira. Mais tarde, passou a denominar-se Maria Ferreira, devido à presença pioneira de Maria

²⁷ **Povoado**: “Pequeno aglomerado rural ou urbano, sem autonomia administrativa; [...] lugar ou sítio no qual já se formou uma pequena população ou um pequeno núcleo de habitantes.” (São Paulo, 2011, p. 203). Cf. n. 20.

²⁸ **Fazenda**: não denominava um povoado, mas uma região (Vasconcelos, [2008?]).

Ferreira²⁹ (Fotografia 2). Algum tempo depois, a localidade recebeu o nome de Espírito Santo do Itararé para homenagear o padroeiro do povo. Assim, em 17 de dezembro de 1890, é criada, por meio do Decreto Estadual n.º 136/1890, a freguesia do Espírito Santo do Itararé (IBGE, 2023a).

Fotografia 2 – Maria Ferreira [s.d.]



Fonte: Ribeirão Claro (2000).

Também em 1890, chega nessa região um descendente de portugueses e holandeses chamado José Pereira da Silva – apelidado de Pereirinha (Fotografia 3) – o qual, após comprar terras no local, funda a Fazenda São João. Tal fazenda foi a primeira do Paraná a se dedicar ao cultivo de café e a possuir uma indústria movida a vapor (Vasconcelos, [2008?]).

²⁹ Fato relatado na seção anterior.

Fotografia 3 – Pereirinha [s.d.]



Fonte: Ribeirão Claro (2000).

Em 2 de abril de 1900, Espírito Santo do Itararé desmembra-se do município de São José da Boa Vista e é elevado à categoria de vila³⁰, por meio da Lei Estadual n.º 352/1900. Na área jurídica, em 19 de fevereiro 1902, com a Lei Estadual 431/1902, é elevado à categoria de termo³¹. No mesmo ano, recebe a fazenda Ribeirão do Meio³² como nova integrante, a qual foi desmembrada do termo de Nova Alcântara – atual Jacarezinho (Vasconcelos, [2008?]).

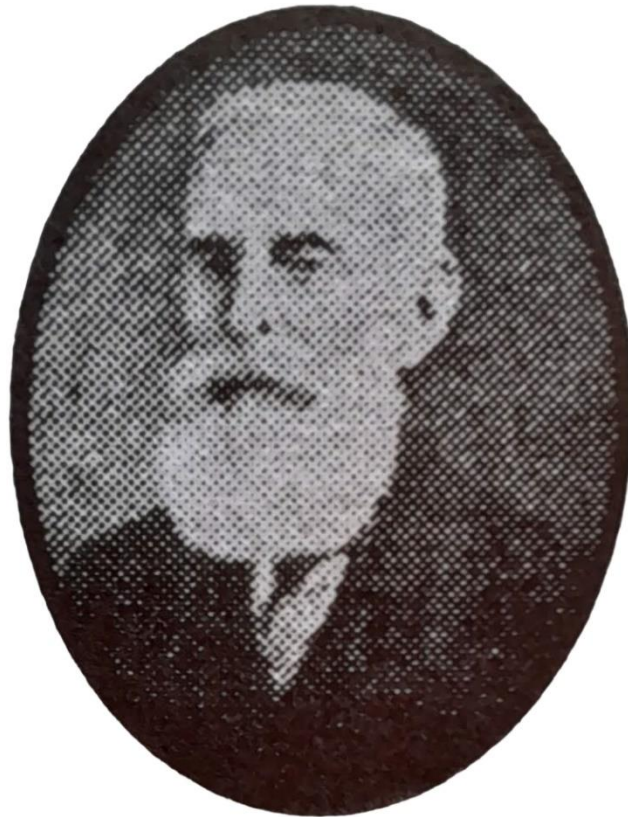
No início da primeira década³³ do século XX, é eleito o primeiro prefeito da vila, o Tenente-Coronel Joaquim Ribeiro Gomes (Fotografia 4). Nesse período, também foram eleitos seus primeiros vereadores: José de Oliveira Vallin, Francisco Vicente de Araújo, Venerado José da Silva e João José Cabral de Vasconcellos (Ribeirão Claro, 2000).

³⁰ **Vila:** povoação que contém menos habitantes que uma cidade e mais que um patrimônio (Vasconcelos, [2008?]). Cf. n. 20.

³¹ **Termo:** subdivisão de comarca, sob jurisdição de um juiz (Vasconcelos, [2008?]). Embora Espírito Santo do Itararé tenha se desmembrado de São José da Boa Vista, juridicamente, ainda respondia à sua comarca.

³² Em 1938, é transferida para o município de Joaquim Távora (IBGE, 2023).

³³ Um livro produzido pela prefeitura de Ribeirão Claro (Ribeirão Claro, 2000) afirma que esse acontecimento ocorreu em 1900, enquanto Vasconcelos ([2008?]) diz que aconteceu em 1905.

Fotografia 4 – Tenente-Coronel Joaquim Ribeiro Gomes [s.d.]

Fonte: Ribeirão Claro (2000).

4.2.2 Núcleo de Ribeirão Claro

Segundo Vasconcelos ([2008?]), a Fazenda São João, de Pereirinha, localizava-se em uma região afastada dos centros comerciais. Assim, em 1894, em conjunto com outros fazendeiros próximos, Pereirinha solicitou ao governo a doação de 250 hectares de terras, entendidas como devolutas³⁴. Em 1900, tais terras foram doadas ao povoado de Ribeirão Claro, o qual já se situava nelas – no interior do território do Espírito Santo do Itararé.

Durante o período em que a doação era aguardada, foi realizado – por Pereirinha, sua família e outros companheiros – o primeiro cruzeiro em Ribeirão Claro, que deu origem a tradição religiosa do povo, uma vez que as orações passaram a repetir-se no primeiro domingo de todo mês. Além disso, nesse período, diversos habitantes do Espírito Santo do Itararé mudavam-se para Ribeirão Claro, em virtude da grande quantidade de taquara da região. Inclusive, até 1900, a

³⁴ Não usadas pelo governo e sem dono particular (Vasconcelos, [2008?]).

localidade era chamada de Taquaral – a qual pode ser observada na Fotografia 5 (Vasconcelos, [2008?]).

Fotografia 5 – Local conhecido como Taquaral [s.d.]



Fonte: Ribeirão Claro (2000).

A partir de 1900, o nome oficial dado a esse povoado passou a ser Ribeirão Claro (Vasconcelos, [2008?]). A origem dessa denominação é geográfica, referindo-se à coloração da água de um rio próximo. Sua etimologia vem dos termos em latim *ribeira* e *clarus*, que significam, respectivamente, “pequeno rio, pouco maior que um riacho” e “alvo” (Ferreira, 2006, p. 261). Em 1901, o povoado de Ribeirão Claro recebe um nome eclesiástico: Freguesia³⁵ do Taquaral.

4.2.3 Junção dos núcleos do Espírito Santo do Itararé e de Ribeirão Claro

A vila do Espírito Santo do Itararé estava localizada em terras acidentadas, o que dificultava o seu desenvolvimento; ao passo que o povoado de Ribeirão Claro se situava em um planalto notável que o fazia progredir, principalmente em relação à produção de café. Em 1900, Ribeirão Claro contava com 1500 habitantes e 225 alunos escolares (Vasconcelos, [2008?]).

³⁵ Cf. n. 20.

Por conseguinte, em 1908, a sede da vila do Espírito Santo do Itararé é transferida para o povoado de Ribeirão Claro, passando a adotar esse último nome por meio da Lei Estadual n.º 737/1908 (Ferreira, 2006; Ribeirão Claro, 2023b; Vasconcelos, [2008?]). Conforme descrito na seção anterior, essa mudança de localidade deu-se, também, pela grande quantidade de casos de malária na região do Espírito Santo do Itararé (Wachowicz, 2001). Em 24 de março de 1908, o prefeito da vila, Joaquim Ribeiro Gomes, promulga a Lei Municipal n.º 20/1908, a qual pode ser observada na Figura 2:

Figura 2 – Fac-símile da Lei Municipal n.º 20/1908

Lei N.º 20 de 24 de Março de 1908.
 O Cidadão Tenente Coronel Joaquim Ribeiro Gomes
 Prefeito Municipal da Villa do Espírito Santo do Itararé,
 etc. Faço saber a todos seus habitantes que o Governo
 Municipal votou e eu promulgo a lei seguinte.
 A Camara Municipal do Espírito Santo do Itararé
 Decreta Artigo 1º Fica transferida a cede do Dis-
 tricto Districtal do Espírito Santo do Itararé para
 o Povoado do Ribeirão Claro nes Municipio. Arti-
 go 2º Fica determinado o dia para a instalação
 desse Districto na nova cede, o mesmo que o Gover-
 no do Estado determinar para a instalação do
 Termo e Municipio. Artigo 3º Revogam-se as
 disposições em contrario. Sala das secções em
 24 de Março de 1908. O Prefeito Municipal Joaquim
 Ribeiro Gomes,

Fonte: Ribeirão Claro (1908).

TRANSCRIÇÃO:

“Lei n.º 20 de 24 de Março de 1908.

O Cidadão Tenente Coronel Joaquim Ribeiro Gomes, Prefeito Municipal da Villa do Espírito Santo do Itararé, Faço saber a todos seus habitantes que o Governo Municipal votou e eu promulgo a lei seguinte.

A Camara Municipal do Espírito Santo do Itararé Decreta Artigo 1º Fica transferida a cede do Distrito Districtal do Espírito Santo do Itararé para o Povoado do Rebeirão Claro [ilegível] Municipio Artigo 2º Fica determinado o dia para a instalação desse Districto na nova cede, o mesmo que o Governo do Estado determinar para a instalação do Termo e Municipio. Artigo 3º Revogam-se as disposições em contrario. Sala das secções em 24 de Março de 1908. O Prefeito Municipal Joaquim Ribeiro Gomes. [sic]”

Nesse aspecto, considera-se como dia oficial de fundação do município o dia 13 de maio de 1908, data em que ocorreu sua “instalação solene” (Ribeirão Claro, 2023b).

Entretanto, foi em 18 de março de 1911 que a comarca³⁶ do termo de Ribeirão Claro foi criada, pela Lei Estadual n.º 996/1911, devido à grande quantidade de trabalho judiciário acumulado na região. A cerimônia de sua instalação foi em 24 de junho do mesmo ano e pode ser observada na Fotografia 6. Nessa solenidade, tomaram posse o juiz de direito Dr. Eduardo Cavalcanti Albuquerque e o promotor de justiça Capitão Antônio Medeiros Coimbra (Ribeirão Claro, 2000).

Fotografia 6 - Solenidade de instalação da comarca de Ribeirão Claro (24/06/1911)



Fonte: Ribeirão Claro (2000).

Por conseguinte, a vila passou para a categoria de cidade no dia 28 de março de 2011, com a Lei Estadual n.º 1.021/1911, em que são “elevadas á categoria de cidade todas as villas que são sedes de comarcas [sic]”. A partir desse momento, o município começa a receber imigrantes de diferentes regiões, até mesmo do Japão, o que faz com que seu desenvolvimento avance (Vasconcelos, [2008?], p. 76).

Na segunda metade da década de 1920, Ribeirão Claro já possuía grupo escolar, hospital, cines-teatro, hotéis, moinhos, máquinas beneficiadoras de café, 56

³⁶ A CMNP (2013) e Ferreira (2006) afirmam que a comarca de Ribeirão Claro foi criada em 1931. Essa informação contradiz a evidência apresentada por Vasconcelos ([2008?]), por intermédio da apresentação, na íntegra, da Lei Estadual n.º 996/1911.

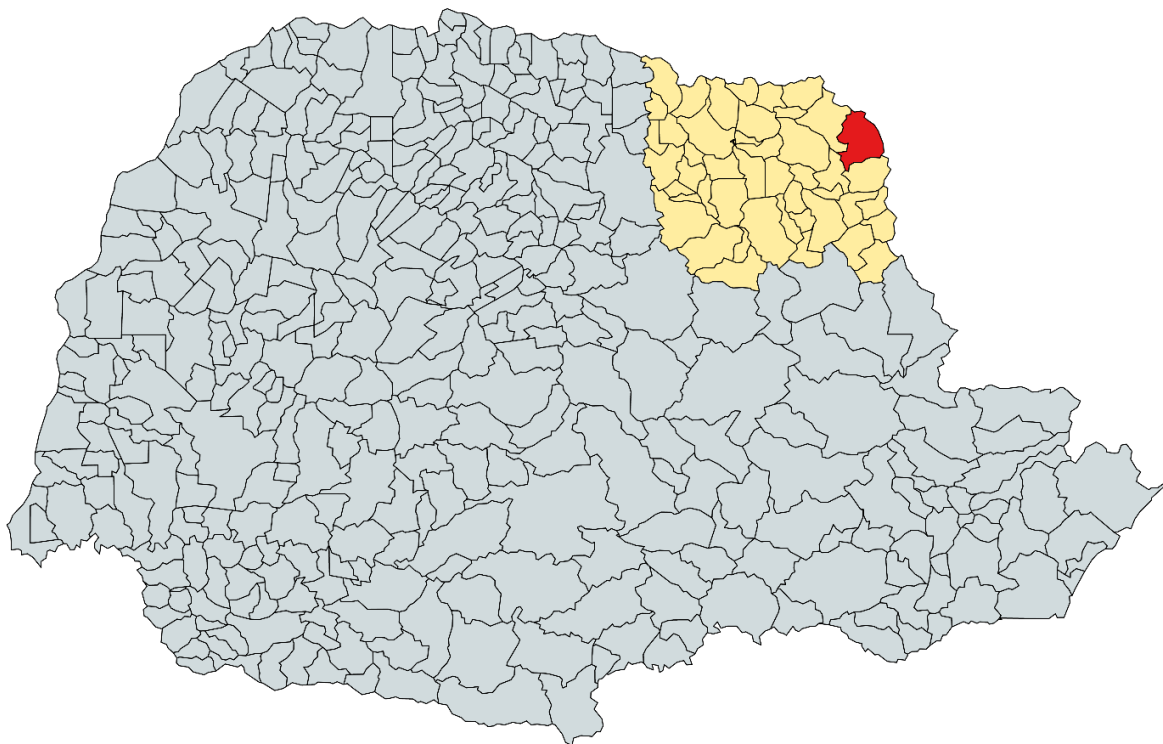
estabelecimentos comerciais, 194 casas residenciais, energia elétrica nas ruas e estradas para os polos comerciais (Vasconcelos, [2008?]).

Nas décadas de 1920, 1940, 1950 e 1960, Ribeirão Claro contava, respectivamente, com 12.612, 13.423, 13.272 e 15.511 habitantes (Mussalam, 1974).

4.2.4 Ribeirão Claro atualmente

O município de Ribeirão Claro (Mapa 3) é conhecido por muitos como a “Pérola do Norte”. Em 1958, o compositor e cantor Luiz Carlos Paraná compôs uma marcha³⁷ com esse nome em comemoração aos 50 anos da cidade – município este que foi sua terra natal.

Mapa 3 – Município de Ribeirão Claro



Legenda:

- Município de Ribeirão Claro
- Mesorregião Norte Pioneira Paranaense

Fonte: Elaborado pela autora no sítio eletrônico MapChart <<https://www.mapchart.net/>>.

³⁷ Uma interpretação da marcha feita pelo cantor Léo Vaz pode ser ouvida no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=Yp2yTLDS5IA>.

O território da cidade – 629,224 km², com 3,13 km² de área urbanizada (IBGE, 2023b) – situa-se em três bacias hidrográficas³⁸: 9% na bacia do Rio Itararé, 39% na bacia do Rio Paranapanema e 52% na bacia do Rio Itararé (Paraná, 2015). Desde 1988, o município constitui-se por dois distritos: Ribeirão Claro e Cachoeira do Espírito Santo (IBGE, 2023a).

Atualmente, Ribeirão Claro conta com 12.357 habitantes (IBGE, 2022), o que demonstra uma estagnação no crescimento populacional de praticamente um século. Em 2020, a população ocupada correspondia a 25,4%, e a média salarial dos trabalhadores formais era de 2,2 salários-mínimos (IBGE, 2023b).

Em relação à educação, em 2010, a taxa de escolarização do município de 6 a 14 anos era de 98,2%. Em 2021, a cidade contava com 11 escolas de Ensino Fundamental e 3 de Ensino Médio (IBGE, 2023b).

Sobre seus aspectos econômicos, pode-se afirmar que a indústria dominante se constitui por produtos alimentares, extração de minerais, mobiliário, vestuário, calçados e tecidos, bebidas e construção civil (Ribeirão Claro, 2023a). Além disso, destaca-se no âmbito do turismo (Ipardes, 2004).

4.3 CRIAÇÃO E EVOLUÇÃO DO GRUPO ESCOLAR DE RIBEIRÃO CLARO

Esta seção tem o objetivo de contextualizar a situação e a atuação do Grupo Escolar de Ribeirão Claro no período precedente ao estudado nesta dissertação. Para isso, parte das informações apresentadas advém dos resultados obtidos em pesquisa anterior da autora (Lima; Ruckstadter, 2022). Aspectos atuais também são apresentados.

4.3.1 *Surgimento dos grupos escolares no Brasil, no Paraná e no Norte Pioneiro Paranaense*

Os primeiros grupos escolares foram criados no Brasil em 1893, no estado de São Paulo, fundamentados em modelos de escolas graduadas europeias e estadunidenses. O objetivo brasileiro era agrupar escolas isoladas em uma

³⁸ Cf. Mapa 1.

instituição urbana – o que favorecia a formação das classes dominantes³⁹ (Lombardi; Saviani; Nascimento, 2006 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022).

Tais instituições caracterizavam-se, na maioria das vezes, por prédios luxuosos em lugares centrais, e eram divididas por classes, com conteúdo e tempo bem distribuídos. Além disso, os grupos escolares instituíram a figura do diretor e implantaram o sistema de avaliação (Ruckstadter, 2018; Lombardi; Saviani; Nascimento, 2006 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022).

Nos séculos XIX e XX havia um movimento de institucionalização da educação primária no Ocidente, e um contexto de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico no Brasil; dessa forma, os grupos escolares bem representavam essa conjuntura (Ruckstadter, 2018 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022).

Não obstante a disseminação do referido modelo escolar para todo o território brasileiro, em algumas regiões ela se deu de forma paulatina e dificultosa, por falta de verbas destinada à sua implementação (Ruckstadter, 2018 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022). Em diversos locais, os grupos escolares não funcionavam em edifícios deslumbrantes, mas em residências precárias e adaptadas. Além disso, não recebiam a parte abastada da população, mas os filhos da classe trabalhadora; do mesmo modo que a educação ofertada também não era a mesma dos grupos escolares tradicionais. Nesse sentido, intentava-se fazer com que a educação se adaptasse ao crescimento econômico e industrial do país, preparando mão de obra para o mercado de trabalho (Boas; Ribeiro; Araujo, 2016 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022).

No Paraná, a situação era precária – em comparação com as condições de São Paulo. Havia ausência de prédios, docentes⁴⁰ e mobílias, além do difícil acesso às crianças que moravam afastadas. O primeiro grupo escolar do estado paranaense foi fundado em 1903, em Curitiba, dando início à lenta expansão dessas instituições na região, na primeira década do século XX. Em 1904, surgia um grupo na cidade de Castro; em 1906, outro instalava-se na capital; em 1907, criava-se um em Palmeira; e em 1908, mais um surgia em Curitiba (Ruckstadter, 2018 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022).

³⁹ No Brasil, a educação popular só passou a ser discutida a partir de 1920, com a Reforma Paulista (Lombardi; Saviani; Nascimento, 2006 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022).

⁴⁰ Foi nesse período que se investiu na formação de professores por meio das escolas normais (Ruckstadter, 2018 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022).

Outrossim, em 1915, com a aprovação do Código de Ensino do Paraná (Paraná, 1915 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022), os desafios para a implantação dos grupos escolares recrudesceram, embora seu objetivo fosse aprimorar a sistematização do ensino. Controle rigoroso por meio de preenchimento de livros de matrícula, de ponto, de relação de móveis, de frequência, de notas, entre outros; divisão entre meninos e meninas em todas as áreas da escola e salas de aulas amplas e estritamente higiênicas eram algumas das reivindicações trazidas pelo Código, as quais colaboraram para a demora na disseminação dos grupos escolares no estado paranaense.

Na mesorregião Norte Pioneiro Paranaense, os grupos escolares se difundiram em uma conjuntura nacional em que novos núcleos populacionais surgiam, ao passo que a produção de café e a construção de ferrovias para seu escoamento crescia, demandando a criação de escolas primárias. Além disso, nesse momento, a educação escolar pública estava sendo expandida ao interior do país – expansão esta motivada pelos ideais da Escola Nova e posta em prática por meio de uma política de racionalização de bens (Ruckstadter, 2018 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022).

O primeiro grupo escolar criado no Norte Pioneiro Paranaense, em 1912, localizava-se em Jacarezinho. O segundo, em 1925, implantou-se em Ribeirão Claro – o qual consiste no objeto de estudo deste trabalho. Desse momento até o ano de 1971⁴¹, mais 80 grupos escolares foram fundados na referida mesorregião (Ruckstadter, 2018 *apud* Lima; Ruckstadter, 2022).

4.3.2 Instalação do Grupo Escolar de Ribeirão Claro (1925) e sua atuação no período de predominância da pedagogia nova no Brasil (1932-1969)

Apesar dos percalços mencionados anteriormente, que foram enfrentados na expansão dos grupos escolares em várias localidades do Brasil, inclusive no Paraná, pode-se dizer que o Grupo Escolar de Ribeirão Claro vivenciou a realidade dos grupos escolares tradicionais, pois foi inaugurado em março de 1925, na “parte alta e silenciosa da cidade” (Vasconcelos, [2008?], p. 86), em um prédio construído especificamente para si (Fotografias 7, 8 e 9) e com um projeto arquitetônico

⁴¹ Ano em que foi promulgada a Lei n.º 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, extinguindo o modelo de grupo escolar (Brasil, 1971a).

padronizado (Posse; Castro, 2023). Inicialmente, contava com um diretor e cinco professoras (Vasconcelos, [2008?]).

Fotografia 7 – Grupo Escolar de Ribeirão Claro (1925)

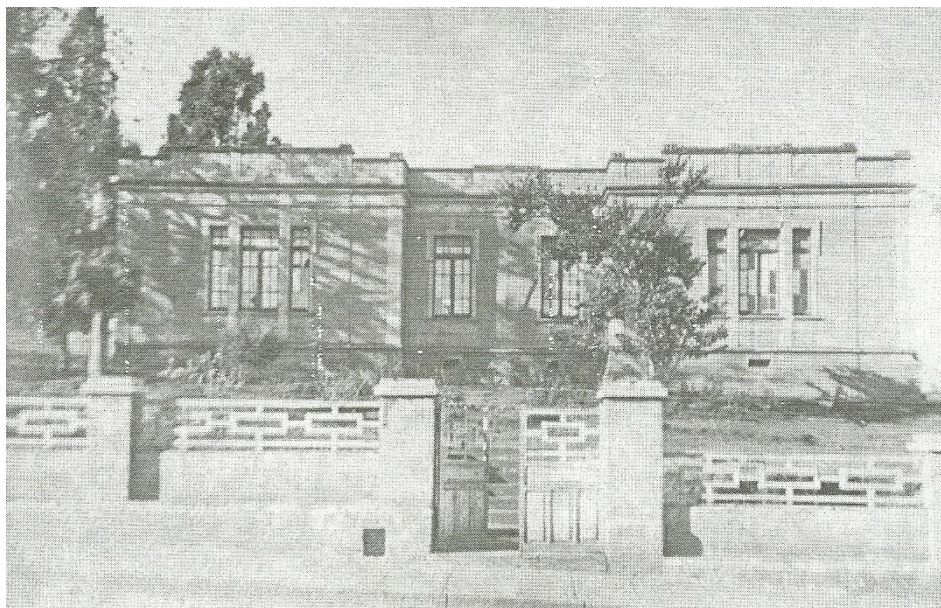


Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 8 – Fachada do Grupo Escolar de Ribeirão Claro [s.d.]

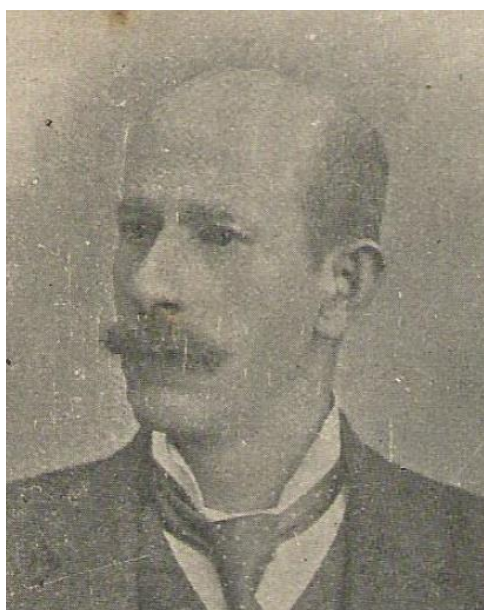


Fonte: Posse e Castro (2023).

Fotografia 9 – Fachada do Grupo Escolar de Ribeirão Claro (1928)

Fonte: Ribeirão Claro (2000).

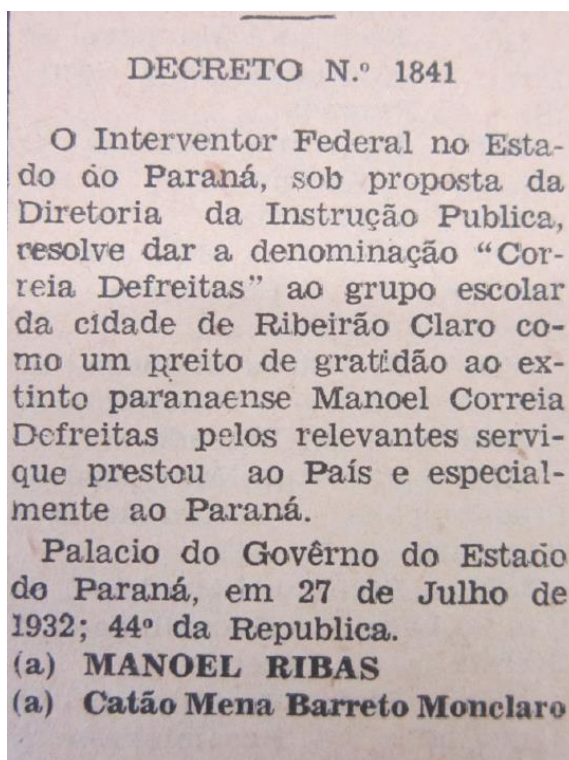
Conforme Vanali (2017), em 1932, a instituição passa a chamar-se Grupo Escolar Correia Defreitas, em homenagem a Manoel Correia Defreitas (Fotografia 10) – um importante republicano do estado do Paraná, que em diversas ocasiões posicionou-se a favor da educação.

Fotografia 10 – Manoel Correia Defreitas [s.d.]

Fonte: Vanali (2017).

Como uma forma de perpetuar sua memória, o governo do estado resolve, um mês após seu falecimento, denominar o Grupo Escolar de Ribeirão Claro com seu nome (Vanali, 2017). O Decreto Estadual n.º 1.841/1932 é publicado em 27 de julho de 1932, o qual pode ser observado na Figura 3:

Figura 3 – Fac-símile do Decreto Estadual n.º 1.841/1932



Fonte: Vanali (2017).

Dessa maneira, o Grupo Escolar de Ribeirão Claro foi fundado nos anos finais da Primeira República e, pouco tempo depois, passou a atuar durante o Estado Getulista – momento em que o catolicismo e o escolanovismo disputavam o centro do campo educacional. Em seguida, adentrando a República Democrática, presenciou o predomínio da pedagogia nova, a qual, com a chegada da Ditadura Militar, declinou (Lima; Ruckstadter, 2022).

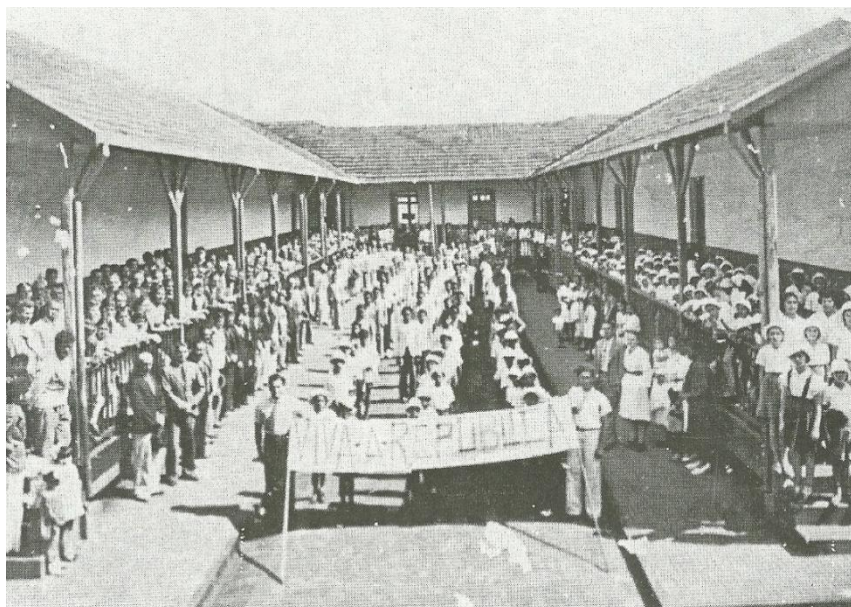
De acordo com a análise de sabatinas e boletins provenientes do arquivo escolar da instituição, percebe-se que, durante este período – de 1932 até 1969 – tal instituição recebeu alunos de famílias abastadas e exigiu uma rígida disciplina. O bom comportamento, a ordem no vestuário e o asseio eram extremamente valorizados. Inclusive, os alunos podiam até mesmo ser expulsos, caso fossem

considerados incapazes pelos médicos, faltassem demais, agissem de maneira extremamente desobediente ou se os seus responsáveis optassem por isso (Lima; Ruckstadter, 2022).

Desse modo, nota-se que o movimento renovador da escola nova no Brasil, não obstante defendesse a educação pública, obrigatória e de qualidade para todos, não obteve êxito em todos os seus objetivos. No Paraná, por exemplo, a criação de escolas primárias foi expandida, mas pela pressão popular e pela intenção do governo de modernizar a educação; por esse motivo, priorizou-se uma educação moral voltada para os deveres cívicos e para a organização da sociedade industrial que se implantava, educação esta que também trabalhava para o controle social e para a difusão do nacionalismo (Lima; Ruckstadter, 2022).

As Fotografias 11, 12 e 13 revelam um pouco das características culturais e espaciais do Grupo Escolar de Ribeirão Claro nesses primeiros anos.

Fotografia 11 – Professores e alunos do Grupo Escolar de Ribeirão Claro no pátio da instituição posicionados atrás de uma faixa com inscrição de “Viva a República” [s.d.]



Fonte: Ribeirão Claro (2000).

Fotografia 12 – Professores e alunos do Grupo Escolar de Ribeirão Claro na porta de entrada da instituição [s.d.]



Fonte: Ribeirão Claro (2000).

Fotografia 13 – Professores do Grupo Escolar Correia Defreitas na porta de entrada da instituição (1933)



Fonte: Ribeirão Claro (2000).

Em 1967, o Grupo Escolar de Ribeirão Claro, agora já denominado Grupo Escolar Correia Defreitas, começa a disponibilizar um curso noturno e, a partir daí, passa por algumas alterações em suas modalidades de ensino e nomenclaturas (Jacarezinho, 2011), conforme já abordado pela autora em Lima e Ruckstadter (2022).

4.3.3 O Grupo Escolar de Ribeirão Claro atualmente: Escola Municipal Correia Defreitas (EIEF)

A Escola Municipal Correia Defreitas (EIEF), sede do Grupo Escolar de Ribeirão Claro, completará 100 anos de existência em 2025. Atualmente, ela oferta turmas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Possui, ao todo, 353 matrículas e 26 turmas, divididas em: 2 turmas de Educação Infantil, com 43 matrículas; 12 turmas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com 262 matrículas e 12 turmas de Atendimento Educacional Especializado, com 48 matrículas (Paraná, 2023). Imagens atuais da escola podem ser observadas nas Fotografias 14 a 19.

Fotografia 14 – Fachada da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 15 – Entrada da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 16 – Pátio do refeitório da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nota: À esquerda encontra-se uma construção feita posteriormente à construção inaugurada em 1925; nela, localizam-se a biblioteca, a sala dos professores e as salas de aula da Educação Infantil. Ao centro, em uma construção também posterior ao edifício inicial, situam-se o refeitório e a cantina (ao fundo). À direita encontra-se o prédio original.

Fotografia 17 – Refeitório da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 18 – Entrada do pátio da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nota: Este é o prédio original da escola, construído em 1925. Nele, localizam-se, atualmente, as salas de aula das turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os banheiros (à direita e à esquerda, além da foto), a sala da direção, a secretaria e o almoxarifado (ao fundo).

Fotografia 19 – Pátio da Escola Municipal Correia Defreitas atualmente



Fonte: Acervo pessoal da autora.

5 PANORAMA DO PERÍODO DE CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA NO BRASIL (1969-2001)

Este capítulo aborda o contexto histórico – político, social, cultural e econômico – e educacional do Brasil, do Paraná, do Norte Pioneiro Paranaense⁴² e de Ribeirão Claro, durante o período delimitado para estudo neste trabalho, quais sejam: os anos de 1969 a 2001. Com isso, busca-se contextualizar o objeto de estudo – o Grupo Escolar de Ribeirão Claro – em nível nacional, estadual, regional e local, devido às contribuições que essa feita traz ao estudo da história de uma instituição escolar, como já discutido na seção 3.1.1. Desse modo, este capítulo serve como uma das fontes utilizadas no processo de explicação e interpretação da história reconstruída da escola estudada, realizada no capítulo seguinte.

5.1 CONJUNTURA NACIONAL

Assim sendo, nesta seção, versa-se sobre os aspectos históricos e educacionais do Brasil, nos anos de 1969 a 2001⁴³.

5.1.1 *Contexto histórico do Brasil*

O período estudado neste trabalho inicia-se em 1969, todavia, para compreendê-lo, é importante começarmos a análise por alguns anos antes. O período anterior (1932-1969), no Brasil, caracterizou-se pela urbanização e industrialização. Nessa época, o capitalismo mundial já passara da fase concorrencial (ou industrial) para a fase monopolista (ou financeira): o modelo econômico liberal do capitalismo concorrencial cedia lugar a outro modelo, o intervencionismo keynesiano do capitalismo monopolista – o qual, mais tarde, seria substituído pelo neoliberalismo, outro modelo econômico derivado da fase monopolista do capitalismo. Nesse contexto, o país brasileiro situava-se em uma posição dominada do sistema capitalista mundial (Saviani, 2013).

⁴² Tendo em vista a escassez de fontes, o contexto educacional do Norte Pioneiro Paranaense é discutido apenas indiretamente como estando submetido ao contexto educacional do Paraná.

⁴³ Nos Apêndices K e L pode-se visualizar, respectivamente, uma cronologia histórica e outra educacional, contendo os principais acontecimentos do espaço de tempo analisado e discutido nesse capítulo.

Entretanto, de acordo com Saviani (2013), no Brasil, a partir da década de 1950, implantou-se uma contradição entre ideologia política nacionalista e modelo econômico desnacionalizante: as políticas econômicas beneficiavam o capital estrangeiro, ao mesmo tempo em que, ideologicamente, se estimulava um nacionalismo desenvolvimentista.

Um fator decisivo nessa conjuntura foi a elaboração de uma ideologia política que defendia a adesão ao modelo econômico desnacionalizante – uma forma de capitalismo de mercado associado-dependente. Essa ideologia foi gerada na Escola Superior de Guerra (ESG), chamava-se Doutrina da Interdependência ou Doutrina de Segurança Nacional⁴⁴, teve como principal defensor o general Golbery de Couto e Silva e serviu para justificar a aproximação entre Brasil e Estados Unidos (EUA), assim como a adoção do modelo econômico desnacionalizante (Saviani, 2013).

Apesar da incompatibilidade entre modelo econômico desnacionalizante e ideologia política nacionalista, por certo tempo houve um equilíbrio, pelo fato de agruparem grupos de interesses distintos – burguesia e forças de esquerda – em prol de um objetivo comum: a industrialização do país. Não obstante, quando esse intuito foi atingido, esses grupos romperam-se e o momentâneo equilíbrio esvaiu-se. A burguesia posicionou-se em defesa do modelo econômico desnacionalizante e de uma nova ideologia política coerente com tal modelo, enquanto as forças de esquerda colocaram-se a favor da ideologia política nacionalista e de um novo modelo econômico conexo à essa ideologia. Assim, uma coisa era certa: era necessário ajustar a ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa. Com o golpe militar efetuado em 1964, essa questão resolve-se a favor da burguesia – a ideologia política nacionalista é substituída pela Doutrina da Interdependência, que justifica o modelo econômico desnacionalizante (Saviani, 2013).

Assim, conforme Saviani (2013), vemos que, a partir de 1964, houve uma ruptura na esfera política e uma continuidade no plano socioeconômico.

A seguir, para uma melhor distribuição do conteúdo, os fatos discutidos são organizados conforme a datação dos mandatos presidenciais de 1969 a 2001.

⁴⁴ A Doutrina da Interdependência ou de Segurança Nacional baseava-se na geopolítica e na segurança nacional do contexto da Guerra Fria. Golbery defendia que os países posicionados geograficamente no Ocidente integravam o bloco liderado pelos EUA, enquanto os localizados no Oriente situavam-se sob a liderança da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Em vista disso, qualquer fato que favorecesse o líder do grupo – no caso do Brasil, os EUA – beneficiaria, automaticamente, o restante dos países liderados; ao mesmo tempo em que o apoio destes fortaleceria o líder. Assim, havia uma relação de interdependência entre o Brasil e os EUA, uma vez que ambos necessitavam um do outro (Saviani, 2013).

5.1.1.1 A Junta Militar (agosto-outubro de 1969) e o Governo Médici (1969-1974)

Conforme apontam Schwarcz e Starling (2015, p. 617), vemos que, durante a Ditadura Militar, houve “uma sucessão quase imperial de generais no exercício da Presidência da República”.

Em 1969, o golpe militar já completava cinco anos. Desde então, o Brasil já havia passado por dois governos – o Governo Castelo Branco (1964-1967) e o Governo Costa e Silva (1967-1969); além disso, já tinha presenciado a implantação de alguns Atos Institucionais (AIs) – que legalizaram a extinção da democracia, a cassação de mandatos, a suspensão de direitos políticos, o afastamento de servidores públicos e as perseguições, prisões e torturas contra todos aqueles que ousassem questionar a ordem (Fausto, B., 2022).

Conforme Fausto, B. (2022), nesse mesmo ano, após Costa e Silva ter sofrido um derrame, instala-se a Junta Militar, um governo inconstitucional. Nesse contexto, a esquerda radical manifesta-se por meio de sequestros de diplomatas estrangeiros, com o objetivo de trocá-los por prisioneiros políticos. Como resposta, os meios de comunicação são censurados, e a tortura é multiplicada. Até então, o Centro de Informações da Marinha (Cenimar) havia sido responsável pelas torturas; em 1969, surge a Operação Bandeirantes (Oban), que vem a ser substituída, posteriormente, pelos Destacamentos de Operação de Informações – Centros de Operações e Defesa Interna (DOI-CODI). De acordo com Schwarcz e Starling (2015, p. 630), entre 1964 e 1978, as torturas converteram-se “em política de Estado”.

Como Costa e Silva não se recupera, é escolhido para presidente o general Emílio Garrastazu Médici. Este inicia o período, quiçá, mais repressivo que os brasileiros já experimentaram. Ao mesmo tempo, esses anos também presenciaram o chamado “milagre econômico” (1969-1973): o país crescia rapidamente, com baixas taxas de inflação. Todavia, esse feito, de milagre, nada tinha. Sua explicação era bem óbvia. Ao passo que empréstimos internacionais, investimentos em capitais estrangeiros e expansão do comércio exterior eram realizados, os salários dos trabalhadores eram encolhidos (Fausto, B., 2022). Assim, quem financiou o milagre econômico, por meio de grandes sacrifícios, foi a classe trabalhadora, a qual não tinha condições de resistir a tais empreendimentos (Ferreira Junior, 2010), sendo ludibriada por estratégias de crédito fácil, oportunidades profissionais e facilidades de consumo em um mercado repleto de inovações (Schwarcz; Starling, 2015).

Schwarcz e Starling (2015, p. 621) afirmam:

[...] o êxito na economia ajuda a entender, ao menos em parte, por que o general Médici conseguiu ser, ao mesmo tempo, o responsável por comandar o pior período de repressão e violência política na história brasileira e um presidente popular, pouco criticado e muito aplaudido.

Como consequência, apesar do grande avanço econômico, a área social foi abandonada pelo Estado, e o Brasil era percebido mundialmente em “uma posição relativamente destacada pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação [e] habitação, que medem a qualidade de vida de um povo” (Fausto, B., 2022, p. 273). Nesse aspecto, os crimes contra as populações indígenas – realizados por proprietários de terras e agentes do Estado, com o objetivo de viabilizar o projeto de ocupação do território brasileiro do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e da ESG – são os mais chocantes: assassinato de tribos inteiras, propagação proposital de varíola, doações de açúcar misturado a veneno, torturas, prostituição, trabalho escravo e muitos outros tipos de crueldades (Schwarcz; Starling, 2015).

Ademais, enquanto a repressão era usada para controlar os inimigos do governo, a propaganda era utilizada para neutralizar a população; buscava-se disseminar o discurso do “Brasil grande potência”, especialmente pela TV Globo (Fausto, B., 2022, p. 273). Ao lado da repressão e da propaganda, localizava-se a censura, a qual, dentre seus objetivos, buscava “manipular os mecanismos de memória e interpretação da realidade nacional”. Nesse contexto, filmes, canções, peças teatrais, livros e publicações eram completamente vetados ou mutilados. A imprensa foi barrada e, os jornalistas, acuados e presos. Artistas foram forçados a exilar-se e professores universitários obrigados a aposentarem-se. Como resposta, o “mundo da cultura inventou estratégias para resistir, utilizando-se de entrelinhas, tirando vantagens de oportunidades mínimas de contestação” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 635, 636).

5.1.1.2 O Governo Geisel (1974-1979)

Em 1974, Ernesto Geisel foi eleito pelo Colégio Eleitoral. A partir daí, dá-se início a uma abertura política, definida pelo próprio presidente como lenta, gradual e

segura. Tal abertura foi motivada pela forte oposição e pela relação que se travava entre o poder do país e as Forças Armadas, as quais, distorcendo suas funções, buscavam manter-se no governo por intermédio de instrumentos repressivos (Fausto, B., 2022). Todavia, o referido processo de reabertura democrática não foi bem aceito pelos militares: entre 1976 e 1981, alguns setores intramilitares realizaram diversos tipos de atentados contra jornais, universidades, livrarias e outras instituições da oposição, assim como sequestros e espancamentos de pessoas contrárias ao governo (Schwarcz; Starling, 2015).

Em 1974, são realizadas eleições legislativas e, em 1976, eleições municipais. Nelas, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁴⁵ tem um avanço expressivo, e o governo passa a preocupar-se com uma possível derrota futura da Aliança Renovadora Nacional (Arena)⁴⁶. Por esse motivo, em 1977, tomam-se medidas que ficaram conhecidas como o Pacote de Abril: o recesso do Congresso; a campanha eleitoral “surda-muda”, em que os candidatos só podiam apresentar, na TV, uma foto três por quatro, seu nome e um minicurrículo; a criação do senador biônico⁴⁷, entre outras (Fausto, B., 2022; Schwarcz; Starling, 2015, p. 641).

De acordo com Fausto, B. (2022), nesse período, o otimismo advindo do “milagre econômico” ainda era visível e a busca pelo crescimento contínuo do país permanecia. Todavia, apesar de tais esforços e do receio presente entre aqueles que estavam no poder – o medo de perder lugar à oposição caso a economia se enfraquecesse – as dívidas interna e externa cresciam, ao mesmo tempo em que o descontentamento da classe trabalhadora aumentava, haja vista a baixa correção salarial.

Desde 1976, a tortura nos DOI-CODI havia cessado, e em 1979, encerrou-se a vigência do Ato Institucional n.º 5 (AI-5). Ademais, expandiu-se, nesse governo, o movimento sindical – rural e urbano. Nesse contexto, aconteceram as grandes greves dos metalúrgicos de 1978 e 1979 no ABC Paulista, lideradas por Luiz Inácio Lula da Silva e motivadas pela manipulação dos índices de inflação e consequente perda no reajuste salarial. Do mesmo modo, professores também se mobilizaram por meio de greves, reivindicando aumento salarial, segurança empregatícia e direitos democráticos (Fausto, B., 2022).

⁴⁵ Partido da oposição.

⁴⁶ Partido do governo vigente.

⁴⁷ “Os senadores biônicos foram eleitos, ou melhor, ‘fabricados’, por eleição indireta de um colégio eleitoral, organizado de forma a tornar muito difícil a vitória da oposição.” (Fausto, 2006, p. 493).

5.1.1.3 O Governo Figueiredo (1979-1985)

Nas eleições indiretas de 1978, o MDB perde e o general João Baptista de Oliveira Figueiredo é eleito. Nessa época, a crise econômica aprofunda-se com o estreitamento de prazos para pagamento e o crescimento dos juros das dívidas internacionais. Por esse motivo, em 1980, adota-se uma política recessiva para os anos de 1981 a 1983, que traz grandes resultados negativos à nação, como a primeira queda do Produto Interno Bruto (PIB) desde 1947, o desemprego e a necessidade de se recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI), além de não alcançar uma baixa significativa na inflação. Em 1984, a economia se restabelece, não obstante, a inflação e a dívida externa permanecem crescendo (Fausto, B., 2022).

Fausto, B. (2022) destaca os principais acontecimentos políticos e eleitorais desse momento, como: a aprovação de uma lei de anistia, que permitiu o retorno de exilados políticos, mas que abrangeu também diversos indivíduos que praticaram a tortura; o surgimento de uma lei de reorganização partidária, que extinguiu os partidos existentes – Arena e MDB – transformando-os, respectivamente, em Partido Democrático Social (PDS) e Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), devido à obrigatoriedade do uso da palavra “partido”; a emergência de novos partidos de oposição, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT); a primeira eleição com voto direto desde 1965, em 1982, para deputados, senadores, vereadores e governadores, em que as oposições obtiveram vitória em relação a esses últimos; a Campanha das “Diretas Já”, em que o PT e a população lutaram pelas eleições diretas, mas sem sucesso; e a eleições indiretas de 1985 para presidente, em que venceu Tancredo Neves, do PMDB.

Figueiredo foi o último general que governou o Brasil; nas palavras de Schwarcz e Starling (2015, p. 640, 645), ele “destilava rancor” ao sair de seu tão estimado cargo na presidência. Além de ter chefiado um governo sem popularidade, não conseguiu atingir o objetivo da abertura política lenta, gradual e segura, em que seria implantado um governo civil autoritário. Tal fracasso pode ser explicado pela perda do “trunfo da economia”, quando, no final de seu governo, a inflação e a dívida externa cresciam, e o trabalhador era impactado pelo aumento de preços e desemprego.

Embora a oposição tenha, finalmente, chegado ao poder, Tancredo faleceu três meses após ser eleito. Quem assumiu em seu lugar foi José Sarney, uma figura que fora importante para o PDS (Fausto, B., 2022).

5.1.1.4 O Governo Sarney (1985-1990)

A Nova República iniciara-se “num clima de muita frustração e pouca novidade”. Sarney era visto como um coronel e apresentava algumas características semelhantes ao governo anterior, como “inadaptação às regras democráticas, convicção de estar acima da lei, incapacidade de distinguir o público do privado, e uso do poder para conseguir empregos, contratos, subsídios e outros favores para enriquecimento próprio e da parentela” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 668).

Segundo Fausto, B. (2022), quando ele assumiu, as esperanças giravam em torno da revogação das leis vindas da Ditadura Militar e da elaboração de uma nova Constituição. Nesse contexto, apesar de as liberdades públicas terem sido respeitadas, alguns órgãos foram mantidos, como o Serviço Nacional de Informações (SNI). Logo em 1985, restabeleceu-se as eleições diretas para a presidência, o direito ao voto dos analfabetos foi aprovado, todos os partidos políticos existentes foram legalizados, e foram marcadas, para 1986, as eleições para o Congresso, em que os membros eleitos seriam responsáveis pela elaboração da nova Constituição.

Nessa ocasião, o PMDB foi eleito na maioria do Congresso e a nova Constituição começou a ser elaborada em 1º de fevereiro de 1987, sendo finalizada em 5 de outubro de 1988 – data de sua promulgação (Fausto, B., 2022).

O novo texto constitucional tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a firmação da democracia no país, e uma dupla preocupação: criar instituições democráticas sólidas o bastante para suportar crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros – não por acaso, foi batizada de “Constituição Cidadã” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 669).

Tal Constituição transpareceu as conquistas obtidas no âmbito social e político. No setor econômico, deu monopólio ao Estado – o que provocou o surgimento de diversas emendas constitucionais com o decorrer do tempo, devido à predominância do neoliberalismo em um mundo globalizado. Constata-se, assim,

que a abertura política iniciada por Geisel, em 1974, demorou mais de 13 anos para, de fato, alcançar a democracia (Fausto, B., 2022).

A economia desse período, apesar de não estar numa situação tão crítica no início do Governo Sarney, ainda enfrentava os desafios da dívida externa e interna, assim como o da inflação. Além disso, o governo perdia prestígio e era constantemente acusado de favoritismo. Como uma possível solução, optou-se por substituir a moeda: o cruzeiro fora substituído pelo cruzado por meio do Plano Cruzado. Tal medida foi bem recebida, devido ao congelamento de preços e melhoria dos salários; não obstante, logo passou-se a violar o congelamento e as contas externas foram se desequilibrando. Em nove meses, constatou-se seu fracasso (Fausto, B., 2022).

5.1.1.5 O Governo Collor (1990-1992)

Os problemas econômicos e as acusações de favoritismo beneficiaram Fernando Collor de Mello como candidato à presidência nas eleições de 1989. Ironicamente, ele adotava um discurso de combate à corrupção e era a favor de reformas liberais, apresentando-se como um herói e tendo pleno apoio da TV Globo. Assim, no segundo turno, Fernando Collor derrota a Lula (Fausto, S., 2022).

Segundo Fausto, S. (2022), logo no início de seu mandato, Fernando implantou o Plano Collor, traumatizando, por anos, a população brasileira. Embora o intuito fosse estabilizar a inflação, o bloqueio de recursos financeiros acima de 50 mil, o congelamento de preços e de salários, o corte de gastos públicos e o aumento de impostos não foram capazes de alcançar os resultados esperados.

Schwarcz e Starling (2015, p. 676) descrevem a situação do brasileiro nesse cenário:

A vida virou de pernas para o ar. Ninguém podia comprar, o consumo caiu e milhares de trabalhadores ficaram desempregados. Empresas quebraram, o país perdeu a capacidade de poupar, e a população compreendeu que ia precisar de sorte para enfrentar os meses seguintes: cancelou projetos pessoais, negociou a saúde em longas prestações e avaliou que seria difícil quitar suas dívidas ou saldar o carnê de mensalidades.

Ademais, Collor tomou algumas medidas econômicas diferentes das do modelo predominante desde 1940: realizou uma abertura comercial e privatizou

empresas industriais estatais (Fausto, S., 2022). Nesse período, a crise econômica e a inflação cresciam descontroladamente e eram frequentes as batalhas por reajustes salariais (Schwarcz; Starling, 2015).

Em 1992, um escândalo de corrupção sobre Collor e o tesoureiro de sua campanha eleitoral, Paulo César Farias, influenciou a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) e acarretou um movimento estudantil chamado de “Os caras-pintadas”, em que jovens com os rostos pintados de verde e amarelo reuniram-se para requerer o *impeachment* do presidente. Ao final desse mesmo ano, Collor renunciou. Não obstante, seus direitos políticos foram suspensos por oito anos. Tais fatos demonstram o peso da pressão civil e das instituições democráticas do período (Fausto, S., 2022).

5.1.1.6 O Governo Itamar Franco (1992-1995)

Como explicita Fausto, S. (2022) e Schwarcz e Starling (2015), Itamar Franco, vice de Collor, assumiu a presidência após a renúncia. Nesse contexto, diferentemente do que se esperava, o novo presidente deu continuidade às privatizações. Ademais, uma característica marcante desse governo foi a implantação do Plano Real, instituído por Fernando Henrique Cardoso (FHC), o quarto Ministro da Fazenda convidado por Itamar. Embora fosse grande a incredulidade em relação à eficácia de um novo plano de estabilização – haja vista que, entre 1980 e 1993, a moeda brasileira havia sido trocada por três vezes, o congelamento de preços havia sido realizado por cinco vezes, nove planos para a estabilidade econômica tinham sido colocados em prática e onze índices distintos haviam sido adotados para a medição da inflação – FHC utilizou uma estratégia de divulgação prévia à população, levando o projeto para a discussão pública e recusando a adoção de um plano de choque. Assim, em 1994, oficializou-se a Unidade Real de Valor (URV), a qual foi responsável por fazer a inflação cair rapidamente.

Nas eleições presidenciais de 1994, FHC aproveitou o sucesso do plano econômico conduzido por si e candidatou-se a presidente pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tendo como vice Marco Maciel; assim, aliou-se ao Partido da Frente Liberal (PFL). A decisão de juntar-se a um partido originado na Ditadura Militar foi alvo de críticas, todavia, seu interesse repousava na abertura

econômica defendida pelo PFL, o que viria a beneficiar as reformas que desejava pôr em prática. Nas eleições, Lula candidatou-se novamente pelo PT, mas foi prejudicado por sua oposição ao Plano Real (Fausto, S., 2022).

5.1.1.7 O Governo FHC (1995-2001⁴⁸)

Para que FHC tivesse sucesso nas reformas constitucionais que desejava implantar, necessitava do apoio de dois terços do Congresso; por esse motivo, cargos ministeriais foram destinados a diferentes partidos. Tais reformas centravam-se basicamente em dois âmbitos: esperava-se aprovar uma agenda liberal na esfera econômica e uma agenda social-democrata na área social. Apesar de tais reformas não serem totalmente incompatíveis, definitivamente não eram completamente conciliáveis; além disso, o liberalismo sofria grande crítica da oposição: era visto como um modelo econômico voltado para os interesses de grandes grupos internacionais e aquém das necessidades sociais do país. Desse modo, a oposição enxergava FHC como “presidente de um governo neoliberal, refém da lógica econômica imposta de fora para dentro do país pelo Consenso de Washington⁴⁹” (Fausto, S., 2022, p. 331). Desse modo, apesar da presença dos mais variados partidos nos ministérios, o governo ainda encontrava dificuldade no apoio do Congresso, em que predominava a oposição.

Nesse cenário, não obstante a manifestação da oposição por meio de greves e batalhas judiciais, em 1995, aprovou-se emendas constitucionais econômicas que acabaram com os monopólios das empresas estatais. Mais ferrenha ainda foi a luta contra as emendas sobre a reforma da administração pública e da previdência social, travada pela oposição, população e sindicatos; todavia, elas foram aprovadas em 1998, ainda que parcialmente. Outra reforma que sofreu grande objeção foi a de reeleição de prefeitos, governadores e presidentes, mas que, ao final, acabou sendo

⁴⁸ O Governo FHC encerra-se em 2002, mas considera-se, neste trabalho, o período delimitado para estudo.

⁴⁹ “No que se refere à América Latina, o consenso implicava, em primeiro lugar, em um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, acarretava a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, bem como a privatização radical e a abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perderam o caráter de imposição, pois foram assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.” (Saviani, 2013, p. 428).

aprovada, em 1997. Em relação às reformas barradas, encontram-se duas: a reforma tributária e a reforma trabalhista (Fausto, S., 2022).

Conforme Fausto, S. (2022), no final dos anos 1990, as reformas perderam força, ao mesmo tempo em que o Governo FHC perdeu popularidade com a desvalorização do real. Assim, as circunstâncias que promoveriam Lula a presidente em 2002 começam a desenvolver-se.

Em suma, percebe-se que FHC iniciou um governo com a intenção de acelerar o crescimento econômico por meio da estabilização, o que acabou se tornando uma expectativa frustrada, haja vista as crises internacionais que atingiram o Brasil entre 1995 e 1998, assim como o não crescimento satisfatório do PIB. Ademais, constata-se que, nesse período, as pequenas empresas não prosperaram, ao passo que o agronegócio avançou (Fausto, S., 2022).

5.1.2 Contexto educacional do Brasil

Com a continuidade socioeconômica narrada anteriormente, a partir de 1964, a educação passou a ser ajustada ao modelo econômico vigente. Emergiu uma tendência em que se acreditava que o sistema educacional tinha papel significativo na consolidação das relações capitalistas. Tal tendência baseava-se na teoria do capital humano⁵⁰ e foi imposta por meios dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade incluídos na legislação educacional (Saviani, 2013).

Segundo Saviani (2013), a abertura dessa nova etapa educacional aconteceu no ano de 1969, devido à publicação do Decreto-Lei n.º 464/69 e dos Pareceres do CFE, n.º 77/69 e n.º 252/69 – que, respectivamente, vigorou a reforma universitária implantada pela Lei n.º 5.540/68, regulamentou o estabelecimento da pós-graduação e introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia. A partir daí, vê-se um crescimento da tendência produtivista. Em 1971, por meio da Lei n.º 5.692/71, a pedagogia tecnicista transformou-se na pedagogia oficial do país, com a instituição do ensino de 1º e 2º graus. De 1975 até meados de 1980, essa tendência passou a sofrer críticas, o que, todavia, não a faz perder seu *status* de referência nas políticas

⁵⁰ A teoria do capital humano foi formulada, inicialmente, por Theodore Schultz, e buscava o máximo de resultados com o mínimo de despesas, além de não duplicar meios para fins iguais (SAVIANI, 2013). Além disso, foi responsável por gerar um discurso de que a única função da educação era maximizar a produtividade do PIB. Nesse contexto, a educação era um bem de consumo de longa duração (Ferreira Junior, 2010).

educacionais. Com o advento da Nova República, a visão produtivista passou a ser flexibilizada, mas manteve-se como fundamento. Na década de 1990, a referida tendência continuou a ser refuncionalizada. Essa nova versão fundamentou o projeto que deu origem à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/96. Em 2001, ano em que se encerra o período aqui analisado, a tal visão produtivista reelaborada regulamentou o novo Plano Nacional de Educação (PNE).

A partir de agora, analisaremos de maneira mais detalhada a hegemonia dessa concepção produtivista durante os anos de 1969 a 2001, assim como os ensaios contra-hegemônicos que a contrapuseram.

5.1.2.1 Início e desenvolvimento da pedagogia tecnicista e surgimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980)

Com a adoção do modelo econômico associado-dependente e a busca constante do desenvolvimento econômico, a baixa produtividade do sistema de ensino tornou-se um entrave. Assim, os baixos índices de atendimento às pessoas em idade escolar e as elevadas taxas de evasão e repetência fizeram com que modelos organizacionais empresariais fossem adotados na educação, com o objetivo de aumentar a produtividade escolar de maneira que fosse preparada mão de obra. Em vista disso, ideias sobre organização racional do trabalho, enfoque sistêmico e controle do comportamento no âmbito educacional geraram a pedagogia tecnicista (Saviani, 2013).

A ideologia tecnocrática difundida durante a Ditadura Militar exerceu grande influência sobre a educação. Vimos que, afoitos com a modernização urbano-industrial do Brasil que vinha se desenvolvendo desde 1930 e não alcançando a vitória por meio da democracia, grupos dominantes econômicos, militares e políticos trataram de golpear o governo nacional-populista vigente – que, na visão deles, ameaçava o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Desse modo, implantou-se no país a Ditadura Militar, um regime regido pelo princípio de racionalidade técnica, o qual preconizava que a modernização só poderia advir com uma administração formada por técnicos. Para sustentar essa ideologia e livrá-la de oposições, o referido governo trouxe consigo a repressão da democracia. Nesse aspecto, a educação desse período não foi outra coisa a não ser um aparelho ideológico de

Estado. Em vista disso, a preocupação principal era criar um sistema de educação que reduzisse a procura pelo ensino superior, contribuindo para o desenvolvimento da produção. Isto é, a educação não deveria ser responsável puramente por fazer com que os educandos adquirissem uma cultura de base humanística, ela deveria servir à economia, tendo como incumbência primeira a formação de mão de obra (Ferreira Junior; Bittar, 2008; Bittar; Bittar, 2012).

Como aponta Saviani (2013, p. 379), a pedagogia tecnicista começou a ser formada na segunda metade dos anos de 1960, fato perceptível por meio da literatura publicada no país durante este período. Valnir Chagas foi o principal articulador dessa pedagogia, responsável pela elaboração da maioria das reformas⁵¹ aplicadas ao sistema de ensino. Ele foi mesmo o “ideólogo educacional” da Ditadura Militar. A primeira reforma elaborada por ele foi promulgada pelo Decreto-Lei n.º 53/66, complementado pelo Decreto-Lei 252/67, referentes ao Ensino Superior. Em seguida, participou da elaboração da Lei n.º 5.540/68, relativa à reforma universitária, que vem a ser complementada pelo Decreto-Lei 464/69, responsável por ajustá-la a Ditadura Militar. Do mesmo modo, pouco depois, formulou a Lei n.º 5.692/71, a qual substituiu o sistema educacional de ensino primário e secundário pelo ensino de 1º e 2º graus.

Segundo Ferreira Junior (2010), tanto a Lei n.º 5.540/68, como a Lei n.º 5.692/71, defendiam uma educação extremamente profissionalizante e a subordinaram aos objetivos econômicos de aceleração da modernização da sociedade brasileira. Após tais reformas, o sistema educacional nacional estruturou-se da seguinte forma:

- *Ensino de 1º grau*: reuniu as antigas quatro séries do ensino primário com as quatro do ensino ginásial, formando oito séries obrigatórias, nos principais centros urbanos, para alunos de 7 a 14 anos; além disso, tinha um sistema de assistência, em que oferecia material escolar, serviços de saúde e alimentação.

- *Ensino de 2º grau*: reformulou o ensino ginásial, constituindo-o por três séries facultativas; ademais, era marcado por uma formação voltada ao mercado de trabalho.

⁵¹ Valnir Chagas apenas não se dedicou a pareceres sobre a pós-graduação, deixados a cargo de Newton Sucupira. Este foi o autor do Parecer do CFE n.º 77/69, o qual implantou a pós-graduação com o intuito de formar profissionais de alto nível, visando o desenvolvimento do país (Saviani, 2013).

- *Educação Superior*: formou-se por cursos de graduação que tinham de três a cinco anos de duração e por cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado); a graduação passou por uma expansão de matrículas, objetivando o desenvolvimento econômico, e a pós-graduação foi intensificada, com o intuito de formar pessoal altamente qualificado para suprir as necessidades econômicas empresariais.

Em um contexto em que a concepção tradicional predominava nas escolas e em que a influência escolanovista vinha crescendo, a orientação tecnicista contribuiu para elevar o caos presente na educação brasileira do período. Seu fundamento teórico centrava-se na psicologia behaviorista, na engenharia comportamental, na ergonomia, na informática e na cibernética; além disso, inspirava-se filosoficamente no neopositivismo e no método funcionalista. Em vista disso, objetivando trazer para a escola o funcionamento do sistema fabril por meio dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, surgiram diversas estratégias educacionais, como telensino, instrução programada, especialização de funções, inserção de técnicos no sistema de educação, esquemas de planejamento inflexíveis, burocratização, entre outras (Saviani, 2013). Entretanto, tal política educacional apresentou diversos fracassos, como índices altíssimos de analfabetismo e desemprego (Ferreira Junior, 2010).

Outra característica importante desse sistema educacional tecnicista é que ele atendeu a uma demanda democrática do período pré-1964: a expansão quantitativa da escola pública. O problema é não houve uma expansão qualitativa juntamente com essa expansão quantitativa. As crianças da classe trabalhadora passaram a ter acesso à escola pública, mas não se apropriavam do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o qual era difundido nas escolas privadas para os filhos da burguesia (Ferreira Junior, 2010).

Um fator que contribuiu para a baixa qualidade de ensino das instituições escolares públicas foi a formação de uma categoria docente muito diferente da que existiu até os anos de 1960. Os professores passaram a formar-se em cursos superiores noturnos precários e a enfrentar dificuldades salariais; com isso, o prestígio profissional da classe docente foi desaparecendo (Ferreira Junior, 2010). As políticas que objetivavam conectar o aumento da eficiência produtiva com a modernização da produção e a conseqüente expansão quantitativa da educação, tornou necessário a formação rápida de grande quantidade de professores. Tais fatos, ligados ao arrocho salarial da profissão docente, acarretaram o declínio da

qualidade da educação pública e o surgimento de uma nova identidade do professorado: uma carreira sem status social, formada por indivíduos de renda baixa e que vão ligando-se à luta sindical em busca de melhorias – identidade diferente daquela de anos anteriores, a qual achava lugar entre as profissões liberais e era constituída por moças burguesas (Ferreira Junior; Bittar, 2006).

Ademais, juntamente com o desenvolvimento da pedagogia tecnicista, na década de 1970, surgiu a visão crítico-reprodutivista. Seu papel consistiu em criticar a educação dominante, enfatizando os motivos ocultos das políticas educacionais vigentes. Ademais, buscava compreender a educação por meio de seus condicionantes sociais, chegando à conclusão de que a função substancial do sistema educativo era reproduzir as condições da sociedade em vigor. Seus principais teóricos foram Bourdieu e Passeron, Althusser e Baudelot e Establet. Não obstante as críticas, os intelectuais não sugeriam soluções. Isso tornou a visão insuficiente. Todavia, ela atuou em oposição ao autoritarismo e serviu para desmascarar os verdadeiros objetivos da pedagogia tecnicista (Saviani, 2013).

5.1.2.2 Emergência de pedagogias contra-hegemônicas (1980-1991)

Como dito anteriormente, apesar de as teorias crítico-reprodutivistas terem atuado de maneira importantíssima contra a pedagogia tecnicista, elas foram teorias *sobre*⁵² a educação, e não *da*⁵³ educação, e por esse motivo não se constituíram em uma alternativa pedagógica. Sendo assim, instaurou-se, na década de 1980, a necessidade de elaboração de pedagogias contra-hegemônicas; isto é, pedagogias opostas à predominante, voltadas aos interesses da população, e não aos da classe burguesa em poder (Saviani, 2013).

Saviani (2013) destaca que a década de 1980 é vista por muitos como uma década perdida, tanto na área econômica como na educacional. Entretanto, o autor enfatiza, em contraposição, que este período foi um dos mais prolíferos⁵⁴ no campo educacional brasileiro. Nesses anos, houve um grande movimento acadêmico e sindical, composto por professores dos três graus de ensino, a favor de uma

⁵² Uma teoria *sobre* a educação não é uma pedagogia. Ela centra-se na análise sobre o fenômeno educativo em relação aos condicionantes sociais, sem a pretensão de construir diretrizes para a prática educativa (Saviani, 2013).

⁵³ Uma teoria *da* educação é uma pedagogia, pois estrutura-se em relação à prática educativa, com o objetivo de orientar o processo de ensino e aprendizagem (Saviani, 2013).

⁵⁴ Competindo apenas com a década de 1920 (Saviani, 2013).

educação pública de qualidade e de melhorias salariais. Além disso, foi visto também um aumento da produção científica educacional divulgada por livros e revistas científicas.

Dessa maneira, na década de 1980, houve fatores que contribuíram para a emergência de sugestões pedagógicas contra-hegemônicas, assim como também existiram fatores limitativos. Entre os elementos colaboradores temos o processo de reabertura democrática, a mobilização dos profissionais de educação e a produção científica crítica na pós-graduação. Em relação às razões que funcionaram como empecilhos, podemos destacar o caráter da transição democrática, guiada pela burguesia com o objetivo de preservar a ordem socioeconômica, e a heterogeneidade das próprias propostas contra-hegemônicas, que se dividiam entre aquelas voltadas para o saber do povo e aquelas centradas na educação escolar (Saviani, 2013).

As propostas centradas no saber do povo priorizavam uma educação autônoma – quando voltadas para a educação escolar, valorizavam a expressão das ideias populares; suas inspirações baseavam-se na concepção libertadora de Paulo Freire, na teologia da libertação e em ideias libertárias de origem anarquista. Ao seu lado, estavam as sugestões direcionadas às escolas; estas, priorizavam o conhecimento sistematizado destinado às camadas populares, fundamentavam-se no marxismo e caracterizavam-se pela luta árdua em favor da educação pública (Saviani, 2013).

Vejamos, no Quadro 14, a classificação dessas propostas conforme Saviani (2013).

Quadro 14 – Propostas pedagógicas contra-hegemônicas surgidas na década de 1980

VERTENTE	PEDAGOGIA	CARACTERÍSTICAS
Saber do povo	Pedagogias da educação popular	- Concepção libertadora; - Educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo; - Autonomia pedagógica fora das escolas.
	Pedagogias da prática	- Inspiração libertária e anarquista; - Processo de ensino centrado no saber gerado na prática social da classe popular; - Aprendizado autogestionário;

		- Antiburocrática.
Educação escolar	Pedagogia crítico-social dos conteúdos	- Formulada por José Carlos Libâneo; - Conteúdos indissociáveis das realidades sociais; - Parte-se do que o aluno já sabe; - Educação a serviço da transformação social.
	Pedagogia histórico-crítica	- Elaborada por Dermeval Saviani; - Teoria crítica não reprodutivista; - Fundamentação teórica: dialética do materialismo histórico marxista; - Bases psicológicas: psicologia histórico-cultural de Vigotski; - Educação como produção intencional da humanidade historicamente construída pelos homens; - Parte da prática social em busca da solução de seus problemas.

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Saviani (2013).

Apesar da emergência dessas propostas pedagógicas de esquerda na década de 1980, seus resultados foram de certa forma frustrantes (Saviani, 2013). Governos estaduais opostos a Ditadura Militar tentaram implantar modelos educacionais distintos do tecnicismo: no Rio de Janeiro, instalou-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em que os alunos permaneciam por nove horas diárias, participando de aulas escolares, esportes, refeições e assistência médica; em Minas Gerais, realizou-se o Congresso Mineiro de Educação, com objetivos como acabar com o clientelismo, revigorar as escolas normais e implantar o ciclo básico de alfabetização; em São Paulo, aconteceram reformas referentes ao ciclo básico do 1º grau, ao currículo do 1º e 2º graus e ao Estatuto do Magistério; no Paraná, foram feitas eleições diretas para diretores de instituições escolares públicas; e no Mato Grosso do Sul, o Congresso Educação para a Democracia discutiu sugestões democráticas de ensino, como a melhoria da qualidade da educação e eleições diretas para gestores. Nesse contexto, essas ações passaram por críticas frequentes da categoria conservadora, por apresentarem traços marxistas (Ferreira Junior, 2010). Além disso, não conseguiram resultados efetivos. Consequentemente,

na década de 1990, verifica-se um retrocesso na adesão das pedagogias contra-hegemônicas, devido à ascensão de governos neoliberais (Saviani, 2013).

5.1.2.3 Ideias pedagógicas reelaboradas: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001)

Na década de 1990, com o predomínio do neoliberalismo na conjuntura econômico-política e do pós-modernismo na conjuntura cultural, o âmbito educacional foi fortemente afetado. O Estado passou a ser visto como incapaz de administrar eficazmente a educação, e a iniciativa privada surgiu como uma aparente solução. Nesse contexto, as ideias pedagógicas dos anos de 1990 não possuem um núcleo, mas categorizam-se por características de movimentos precedentes. De acordo com Saviani (2013), elas podem ser divididas em: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo⁵⁵ – sendo que as três últimas consistem em variantes da primeira.

O neoprodutivismo adveio da adesão de uma nova versão da teoria do capital humano. Vimos que no início do período marcado pela concepção produtivista, a partir de meados dos anos de 1960, a teoria do capital humano era amplamente aceita. Em um contexto em que a economia era liderada pelo keynesianismo, acreditava-se que a educação era fundamental para o desenvolvimento econômico-produtivo: ela tinha a função de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Em vista disso, com a substituição do modelo econômico keynesiano para o neoliberal, adotou-se, na década de 1990, uma versão modificada dessa teoria do capital humano. A educação continuou a influenciar o mercado de trabalho, mas sua função não era mais garantir emprego, mas a oportunidade de empregabilidade em uma competição ferrenha. Isto é, a partir daí, a educação ampliava as chances de se conseguir um emprego, mas não proporcionava tal garantia, pois em tal forma de capitalismo, não há emprego para todos. O processo de automação passou a dispensar cada vez mais a mão de obra e a economia ainda era capaz de crescer apesar das altas taxas de desemprego. Nesse sentido, não obstante se admitisse que não havia lugar para todos no mercado de trabalho, os indivíduos que

⁵⁵ O uso do prefixo “neo” justifica-se pelo fato de que as ideias pedagógicas da década de 1990 reformularam princípios de movimentos existentes anteriormente (SAVIANI, 2013).

passavam pelo processo educativo eram, na maioria das vezes, responsabilizados por seus fracassos (Saviani, 2013).

O neoescolanovismo surgiu de uma ressignificação do escolanovismo predominante no Brasil nas décadas de 1930 a 1960. Este, tendo como lema “aprender a aprender”, priorizava a busca de novos conhecimentos por si mesmo, de forma que os indivíduos se adaptassem à sociedade que logo seriam incluídos por meio do emprego. O neoescolanovismo, por sua vez, ligava o bordão de “aprender a aprender” à necessidade constante de atualização para aumentar as chances de empregabilidade – era necessário que o aluno aprendesse a aprender para que pudesse adaptar-se a um meio social que só ofertaria emprego aos mais bem preparados. Nesse contexto, o neoescolanovismo apareceu nas políticas educacionais brasileiras da década de 1990, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, que serviram de base para a elaboração de currículos escolares em todo o país (Saviani, 2013).

O neoconstrutivismo derivou-se do construtivismo originado na psicologia genética de Piaget, que fundamentou cientificamente as bases psicopedagógicas da Escola Nova. Assim como o construtivismo relacionava-se com o escolanovismo, o mesmo aconteceu com as suas versões reformuladas; por isso, o neoconstrutivismo também esteve presente nos PCNs, juntamente com o neoescolanovismo. Todavia, se no construtivismo o conhecimento era obtido por meio de dois esquemas – sensório-motor e conceitual – no neoconstrutivismo, a inteligência sensório-motora tinha preeminência sobre a conceitual e, por isso, relacionava-se intimamente com a pedagogia das competências⁵⁶. Assim como a pedagogia do “aprender a aprender”, a pedagogia das competências buscava ajustar os indivíduos à uma sociedade que não garantia as necessidades de sobrevivência (Saviani, 2013).

O neotecnicismo foi responsável por reformular o tecnicismo predominante na década de 1970. Naquele período, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade guiavam o Estado na busca pelo máximo de resultados com o mínimo de despesas. Na década de 1990, tais objetivos permaneceram, mas a atuação do Estado alterou-se: buscou-se transferir sua responsabilidade sobre a educação para a iniciativa privada. No antigo tecnicismo, o Estado era responsável por controlar rigidamente o processo de ensino em busca de eficiência e produtividade; no

⁵⁶ Na pedagogia das competências, o ensino centrado nas áreas de conhecimento dá lugar ao ensino de competências específicas sobre determinadas situações (Saviani, 2013).

neotecnicismo, bastava controlar os resultados. Nesse contexto, a Lei n.º 9.394/96 (LDB) reservou ao Governo Federal a obrigação de avaliação do ensino. Por conseguinte, configurou-se um grande sistema nacional de avaliação, composto por provas que examinam alunos, professores e escolas, e que condicionam o destino de verbas em relação à eficiência e produtividade apresentada por cada instituição escolar (Saviani, 2013).

Nessa conjuntura, Ferreira Junior (2010) destaca que, na década de 1990, o país perdeu a autonomia sobre as políticas educacionais, uma vez que, após o Consenso de Washington, em 1989, o Brasil aceitou adotar exigências econômicas e educacionais de agências multilaterais de desenvolvimento⁵⁷ em troca de ajuda financeira. As políticas educacionais impostas por tais agências priorizaram a regularização escolar em relação à idade dos alunos e à série que cursavam em detrimento da qualidade do ensino da escola pública. Por esse motivo, o Brasil encerrou o século XX com a questão da qualidade do ensino público em aberto. Assim, as classes populares continuaram em um lugar à margem da sociedade, pois apesar de terem acesso à escola, não tinham a oportunidade de apropriarem-se efetivamente dos conteúdos fundamentais requeridos pelo meio social.

Nas palavras de Saviani (2017, p. 15),

[...] a conclusão a que chegamos é que o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais ao ingressar no século XXI nos vem do século XIX. Trata-se da tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino fundamental e, por esse caminho, erradicar o analfabetismo.

5.2 CONJUNTURA ESTADUAL, REGIONAL E LOCAL

Esta seção apresenta os principais acontecimentos históricos e educacionais do estado do Paraná, da mesorregião Norte Pioneiro Paranaense e do município de Ribeirão Claro.

⁵⁷ Como o FMI, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

5.2.1 Contexto histórico do Paraná

Para entendermos o contexto histórico do Paraná do período delimitado deste trabalho (1969-2001), a discussão inicia-se pela emancipação política do estado no século XIX, descrevendo brevemente os acontecimentos que nos levam ao período de interesse.

Conforme Magalhães Filho (1995), o Paraná foi emancipado politicamente em meados do século XIX, quando a classe dominante local começou a constituir-se, formando-se por duas frações burguesas – 1) comerciantes de gado e latifundiários; 2) exportadores e indústrias da erva-mate – que compuseram os principais agentes sociais⁵⁸ responsáveis pelo desenvolvimento da economia e pela formação social estaduais até os anos de 1940, além de configurar o bloco no poder no Paraná durante o Império e as primeiras décadas da Primeira República.

Durante as interventorias (1930-1947), a fração burguesa oriunda do comércio de animais predominou, ao passo que a originada da erva-mate se dissipou. Nas décadas subsequentes, os agentes sociais paranaenses foram influenciados mais pelo bloco no poder nacional do que pela burguesia local. Além disso, a partir da década de 1930, dois eventos começaram a alterar a base econômica e a sociedade do Paraná: a expansão da cafeicultura, principalmente na região norte⁵⁹ do estado, e a imigração do Rio Grande do Sul, especialmente no oeste e no sudoeste paranaense. Desse modo, tais mudanças levaram à multiplicação e alteração dos agentes sociais no Paraná (Magalhães Filho, 1995).

Como afirma Magalhães Filho (1995), no processo de redemocratização (1945-1964) após o Estado Novo, o quadro de agentes sociais do Paraná passou por poucas modificações e configurou o fundamento do estado nas próximas décadas, por isso, importa o analisarmos. Nesse período, as classes sociais paranaenses e suas frações atuaram por meio de partidos políticos e movimentos sociais. No tocante aos partidos políticos, a burguesia industrial, especialmente do setor madeireiro, aliou-se ao Partido Social Democrático (PSD); os operários industriais, ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); a burguesia industrial provinda da

⁵⁸ “Os agentes sociais são indivíduos agrupados na defesa de interesses comuns de qualquer tipo, e que agem coletivamente na sociedade para conseguir seus objetivos, atuando nas múltiplas instâncias da organização social ou à margem delas. [...] [Eles] agem no espaço político, por meio de partidos ou movimentos políticos de qualquer tipo, para manter, ampliar ou conquistar o controle do Estado e de seus aparelhos.” (Magalhães Filho, 1995, p. 3).

⁵⁹ Em que a mesorregião Norte Pioneiro Paranaense se situa.

erva-mate, à União Democrática Nacional (UDN); e os operários e a pequena burguesia, ao Partido Comunista (PCB) – embora com presença limitada no estado. Desse modo, os excluídos da atuação no âmbito partidário – trabalhadores e pequenos produtores rurais – reuniram-se em movimentos sociais: resistência de pequenos produtores à expulsão de terras sem registro de propriedade nos limites ocidentais do Norte Pioneiro Paranaense; movimento dos pequenos produtores do Sudoeste, que serviu de base para o futuro movimento dos sem-terra; e a Marcha do Café, que, apesar de ser formada por produtores burgueses, não teve voz no cenário partidário.

Nesse período, o Paraná começou a ser percebido como economicamente atrasado em relação ao Brasil, ao mesmo tempo que passou por uma expansão demográfica, com o crescimento da população, a formação de novos municípios e a crescente ocupação do território. Tais fatos aumentaram as debilidades do estado, o que influenciou a burguesia – industrial, financeira e comercial, volvida para o mercado internacional – a agir em favor da mudança da forma de governo estadual, com o intuito de que o Paraná iniciasse um processo de industrialização por meio da favorável situação da produção de café. Assim, com a vitória do governador Ney Braga nas eleições de 1960, implantou-se uma configuração de governo mantida nas próximas décadas, a qual visava o desenvolvimento do estado. Com isso, o bloco no poder local foi rearticulado com a burguesia industrial e financeira, vinculada ao grande capital nacional e internacional e com o apoio de outras frações da burguesia, como a agricultura, a pecuária, a pequena burguesia e as classes médias. Esse bloco formou o que alguns chamaram de modelo paranaense de desenvolvimento (Magalhães Filho, 1995).

Moura (2004) mostra que, a partir da década de 1960, o Paraná começou a passar por uma urbanização crescente, contínua e simultânea à do Brasil. Esse processo continuou no estado pelas próximas quatro décadas e relacionou-se à renovação e reorganização da base de produção. Tal transformação inverteu a proporção de população rural e urbana no estado, envolvendo a organização e gestão do espaço citadino, bem como a manutenção da qualidade de vida de seus novos moradores, os quais tiveram seus costumes e rotinas totalmente modificados, bem como relações interpessoais desfeitas e identidades despedaçadas, mas que precisaram se transferir devido à impossibilidade de subsistência no campo

modernizado ou porque foram cativados pelas possíveis oportunidades oferecidas pelas indústrias urbanas.

De acordo com Magalhães Filho (1995), em 1964, as classes dominantes e a maioria da população paranaenses apoiaram o golpe militar, que iniciou um período de grandes conflitos políticos no Brasil. Nesse cenário, três fenômenos nacionais influenciaram a atuação dos agentes sociais paranaenses: 1) centralização de poder no executivo federal, isto é, no bloco no poder político nacional e no sistema militar; 2) valorização dos padrões técnicos na elaboração e implementação de políticas públicas, reduzindo a ação do âmbito político; 3) deslegitimação dos partidos políticos como meios de comunicação proeminentes dos agentes sociais.

O primeiro fenômeno afetou o Paraná em vários aspectos: a indicação indireta de governadores enfraqueceu as classes atuantes no poder local até 1974, quando se iniciou o processo de retorno à democracia; a diminuição dos valores de compra do café em 1966 e o impedimento de realizar empréstimos compulsórios em 1967 debilitaram a burguesia industrial local, ao atrapalhar seus meios de acumulação; além disso, a criação de organizações sistêmicas de saneamento urbano, telecomunicações, sistema elétrico, entre outras, que funcionavam sob o controle nacional, ocasionou a perda de atuação política das classes locais (Magalhães Filho, 1995).

O segundo fenômeno, que era justificado pela “falsa aporia entre a racionalidade das decisões técnicas e o imediatismo interesseiro das decisões políticas [...] para deslegitimar os reclamos e reivindicações dos agentes sociais afetados”, foi assumido pelo Paraná a partir de 1970. Apesar disso, esse fato trouxe aos aparelhos de Estado especialistas com formação universitária “em nível jamais antes alcançado [...] no Paraná”, proporcionando às suas associações de classe a oportunidade de atuarem como agentes sociais (Magalhães Filho, 1995, p. 22).

Em relação ao terceiro fenômeno, que ocorreu com a estipulação do sistema bipartidário em 1965, os agentes sociais passaram a organizar-se por meio de movimentos sociais, que surgiram no final da década de 1960 e durante as décadas de 1970 e 1980, continuando a atuar durante a década de 1990. Como aponta Magalhães Filho (1995), dentre eles se destacaram, no Paraná:

- *Pequenos partidos revolucionários de inspiração marxista*: com pouca presença no estado, constituíam-se em movimentos clandestinos, formados pela

pequena burguesia, classes médias, técnicos, intelectuais e estudantes. A maior parte deles foi extinta em 1968 devido à repressão.

- *Grupos ligados à Igreja Católica*: emergidos também no final da década de 1960 e voltados para compromissos sociais e em defesa dos pobres, incluíam: a Pastoral da Terra, que serviu de base para o início do movimento dos sem-terra na década de 1970, quando a propriedade fundiária passou por uma concentração devido à expansão da soja e do trigo no estado; as comunidades eclesiais de base, formadas por habitantes das periferias urbanas em expansão; e os movimentos que defendiam prisioneiros políticos e denunciavam casos de tortura e desaparecimentos, os quais se tornaram, com o processo de abertura política, movimentos que lutavam pelos direitos e pelas condições de vida dos presos em geral.

- *Ambientalistas*: consolidando-se no início da década de 1970, defendiam a conservação das florestas e da qualidade das águas, criticando os impactos ambientais resultantes de grandes obras públicas.

- *Movimento dos sem-terra*: durante a Ditadura Militar, buscava o cumprimento das leis em vigor referentes à reforma agrária; após a abertura política, concentrou-se em ações militantes, como invasões e ocupações de terras, marchas e acampamentos notórios, buscando mobilizar trabalhadores e pequenos produtores e pressionar ações do governo em prol de seus objetivos.

- *Demais movimentos surgidos nas décadas de 1970 e 1980*: associações de bairro, organizações de mutuários, movimentos em defesa da cidadania, movimentos dos direitos do consumidor, movimentos dos direitos da criança e dos menores de rua, movimentos dos direitos da mulher, organizações profissionais e de classe, entre outros.

Em suma, o que ocorreu no Paraná em relação ao referido terceiro fenômeno, assim como em outros estados brasileiros, é que,

ao extinguir os partidos tradicionais, com o claro objetivo de aumentar o controle do bloco no poder sobre a vida política do país e enfraquecer o poder das frações de classe que, mesmo apoiando-o, poderiam opor-se a medidas que prejudicariam seus interesses, o regime acabou por criar, involuntariamente, condições para uma politização de amplas parcelas da população brasileira numa extensão nunca antes registrada. E mais, essa politização manifestou-se fora dos mecanismos decisórios e dos princípios de coesão que caracterizam a organização e funcionamento dos partidos, tornando-se com isso muito mais vocalizada e ativa (Magalhães Filho, 1995, p. 27).

Ademais, com a redemocratização do país em 1985, pode-se afirmar que o bloco no poder paranaense formado pela burguesia industrial e financeira local foi afetado pela influência do grande capital na economia nacional, assim como as frações burguesas vinculadas à produção cafeeira também tiveram o seu poder reduzido devido ao relativo declínio do café, ao passo que as frações ligadas aos complexos agroindustriais cresceram e se destacaram como agentes sociais por meio das cooperativas (Magalhães Filho, 1995).

Como destaca Magalhães Filho (1995), a restauração da democracia trouxe de volta os partidos políticos como canais de reivindicação dos agentes sociais, mas não com o peso que detiveram até 1965. Ainda que com pouca participação política no âmbito partidário nesse período, é certo que, no Paraná, a burguesia industrial e financeira ligada ou não ao grande capital nacional e internacional, e fortalecida pela burguesia dos complexos agroindustriais, constituíram uma espécie de bloco no poder. Nesse contexto, o PMDB, com vitórias sucessivas no governo do estado após a redemocratização, incluiu frações que representavam o capital local, bem como a pequena burguesia, as classes médias e membros dos movimentos sociais anteriormente mencionados; também abriu espaço ao referido bloco no poder, notadamente às agroindústrias e cooperativas; todavia, por rupturas e divisões, acabou sendo fragilizado e derrotado em 1994. Nesse período, frações do bloco no poder também puderam ser encontradas em outros diferentes partidos, como o PDT, o PSDB, o PTB e o PFL, ao passo que as classes trabalhadoras permaneceram reduzidas na cena política, apesar da expansão do capitalismo no campo, dos trabalhadores industriais, da urbanização e dos cidadãos socialmente excluídos. Diante desse quadro, o PT, tendo a participação de trabalhadores e pequenos produtores rurais, demonstrou um progresso substancial em meados da década de 1990.

Como vimos, o período aqui analisado (1969-2001) foi uma época, no Paraná, de movimentações sociais e políticas, bem como de mudanças econômicas e populacionais. Moura (2004) demonstra que a década de 1960 foi, no estado paranaense, um período de reestruturação da economia por meio da modernização das técnicas de produção. Em 1970, 40% da renda do estado era gerada pelo setor⁶⁰ primário, o qual foi sendo ultrapassado pelo setor secundário; em 2000, este

⁶⁰ “Uma das classificações mais correntes das atividades produtivas foi originariamente proposta por Colin Clark. De acordo com essa formulação, existem três setores básicos na economia de um país.

último era responsável por 50% da referida renda. Nas décadas de 1980 e 1990, a mesorregião Metropolitana de Curitiba concentrou os setores inovadores da metalmeccânica: em 1980, eles eram responsáveis por mais de 33% da renda estadual, e em 2000, essa porcentagem ultrapassava os 45%. A maioria das outras mesorregiões não conseguiram acompanhar a Metropolitana de Curitiba, e o Noroeste Paranaense e o Norte Central Paranaense – que dominaram a economia do estado na década de 1970 – tiveram grandes perdas. Essas alterações econômicas geraram intensas transformações nas relações de trabalho e no sistema agrário e, conseqüentemente, consideráveis deslocamentos populacionais, aumentando o contingente urbano em detrimento do rural.

Esse fato pode ser observado com os dados colhidos no Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), dispostos na Tabela 2, referentes à população do Paraná por situação do domicílio, nos anos de 1950 a 2000.

Tabela 2 – População paranaense de 1950 a 2000 por situação do domicílio

ANO	POPULAÇÃO RURAL		POPULAÇÃO URBANA		POPULAÇÃO TOTAL
	HABITANTES	%	HABITANTES	%	
1950	1.587.259	75	528.288	25	2.115.547
1960	2.968.393	69	1.327.982	31	4.296.375
1970	4.450.783	64	2.546.899	36	6.997.682
1980	3.182.997	41	4.566.755	59	7.749.752
1991	2.250.323	27	6.192.976	73	8.443.299
2000	1.776.790	19	7.781.664	81	9.558.454

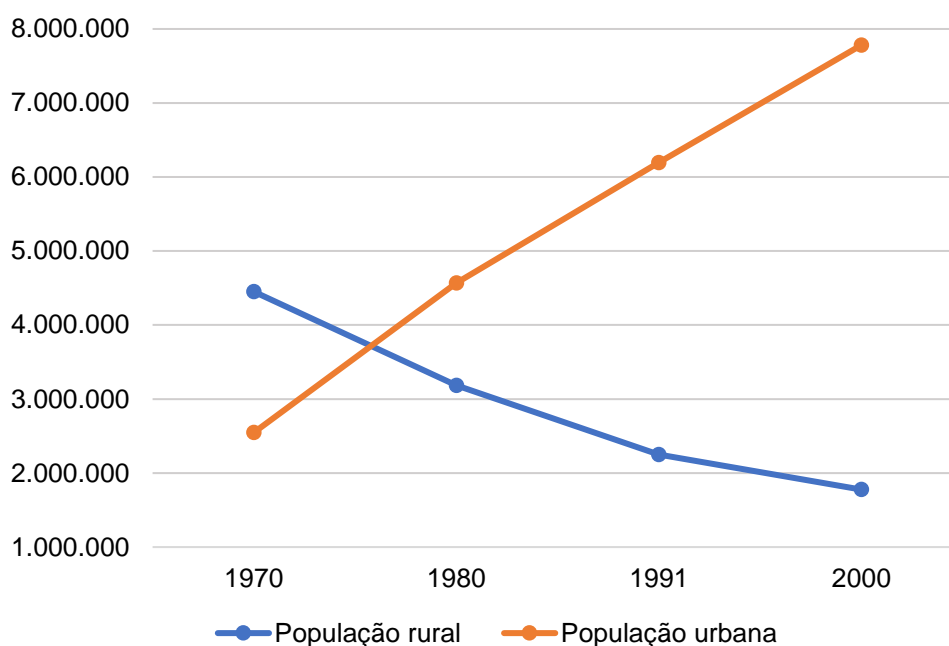
Fonte: Elaborado pela autora com dados de SIDRA (2023).

Vemos que, nesse período, o total do contingente populacional do Paraná cresceu sobremaneira, enquanto o rural diminuiu e o urbano aumentou. Para objetivos do presente trabalho, pode-se destacar que, em 1970, a população rural representava 64% dos habitantes do estado, decrescendo nas próximas décadas e chegando a 19% em 2000, ano em que a população urbana vai atingir mais de quatro quintos da totalidade. Além disso, de 1970 a 2000, a população paranaense total ganhou mais de 2,5 milhões de habitantes.

O *setor primário* reúne as atividades agropecuárias e extrativas (vegetais e minerais). O *setor secundário* engloba a produção de bens físicos por meio da transformação de matérias-primas, realizada pelo trabalho humano com o auxílio de máquinas e ferramentas: inclui toda a produção fabril, a construção civil e a geração de energia. O *setor terciário* abrange os serviços em geral: comércio, armazenagem, transportes, sistema bancário, saúde, educação, telecomunicações, fornecimento de energia elétrica, serviços de água e esgoto e administração pública.” (Sandroni, 1999, p. 555).

No Gráfico 1, pode-se observar como se deu o delineamento do crescimento populacional paranaense urbano e do decréscimo da população rural do estado, nos anos de 1970 a 2000, detectando que suas proporções se inverteram ao longo do período:

Gráfico 1 – Desenvolvimento das populações paranaenses rural e urbana nos anos de 1970 a 2000



Fonte: Elaborado pela autora com dados de SIDRA (2023).

Em vista disso, o período aqui estudado presenciou uma mudança significativa em sua formação social. Em certas localidades houve expansão e centralização populacional, ao passo que, em outras, declínio e evasão. Nesse cenário, as cidades constituíram-se, paradoxalmente, em localidades singulares de promoção e exclusão de oportunidades de trabalho, acesso à cultura e participação na política (Moura, 2004).

5.2.1.1 Contexto histórico do Norte Pioneiro Paranaense e de Ribeirão Claro

Conforme relatado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2004), no final do século XIX, as principais atividades do Norte Pioneiro Paranaense eram a cafeicultura e a suinocultura. Todavia, no início do

século XX, esta última declinou, ao passo que a primeira se consolidou e avançou, propiciando o surgimento de novos municípios. Na década de 1950, a mesorregião foi marcada pelo grande desmatamento proveniente da produção de café: inicialmente, o território era formado por 90% de área florestal, mas, já nessa época, apenas pouco mais de um quarto dela havia sido preservada⁶¹. Nos anos de 1960, juntamente com o restante do país e do estado, o Norte Pioneiro Paranaense vivenciou a intensa crise da economia cafeeira, causada pela queda de preço advinda do excedente de café no mercado mundial. Além disso, intensas geadas contribuíram para a dizimação do parque cafeeiro em todo o estado do Paraná, em especial uma grande geada ocorrida em 1975.

Após tais acontecimentos, milhares de hectares, antes usados para o plantio de café, foram desocupados e passaram a ser utilizados para pastagens e produção de outras culturas. A substituição iniciou-se pelo algodão, mas, por influência da política agrícola voltada para o mercado internacional, priorizou-se o cultivo de *commodities*⁶² – nesse caso, da soja e do trigo. Pequenas propriedades passaram a se ocupar com a produção de feijão e de milho, por serem culturas que não requeriam tanta modernização e qualidade do solo. Todavia, isso aconteceu no oeste da mesorregião, onde situava-se um território fértil; no leste, a má qualidade da terra para a atividade agrícola fez com que as terras fossem utilizadas para a pecuária extensiva e o reflorestamento (IPARDES, 2004). Essa foi uma realidade vivenciada também em Ribeirão Claro, como nos diz um dos entrevistados⁶³, Leonardo, ao falar sobre o contexto econômico da cidade nesse período:

Na época era... Café, né? [...] A maioria não tinha tanto boi. Era mais café e alguns, na época, rico, né, tinha boi, mas era café o forte. [...] A cidade vivia através de café. [...] Por bom tempo. Só foi tirado também porque não achavam mais gente, né? Para colher. [...] Foi a turma desistindo, desistindo. Foi tirando o café e fazendo pasto para o boi.

Assim, a pecuária extensiva e o reflorestamento predominaram no Norte Pioneiro Paranaense, devido a uma grande área sem boas condições para o cultivo das *commodities*, o que fez com que a mesorregião perdesse o dinamismo que

⁶¹ Nos anos 2000, detectou-se a existência de apenas 5,3% da cobertura florestal original (IPARDES, 2004).

⁶² Produtos primários de grande importância econômica no comércio internacional (Sandroni, 1999).

⁶³ A apresentação dos entrevistados é feita no próximo capítulo.

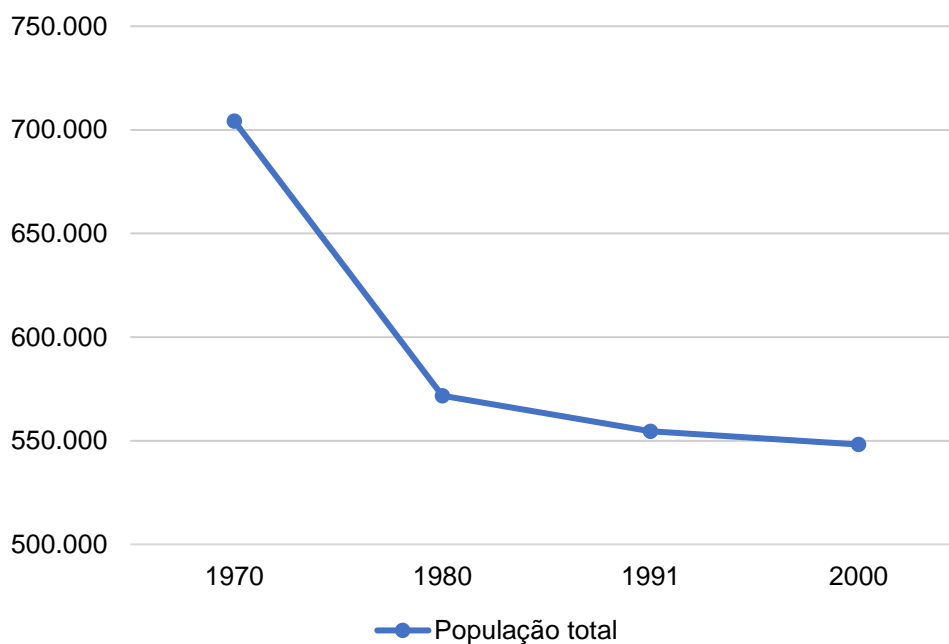
possuía no período em que produzia café, pois essas atividades substitutivas produziam pouco capital, concentravam-se em grandes estabelecimentos e proporcionavam pouca mão de obra (IPARDES, 2004). Em vista disso, pode-se dizer que, na década de 1970, a referida mesorregião

se insere em um processo de transformação mas, exceto em algumas áreas, não conseguiu incorporar em moldes similares os vetores da modernização tecnológica que transformou de forma acelerada a agricultura das áreas mais dinâmicas do estado (IPARDES, 2004, p. 23).

Esse enfraquecimento da produção agrícola favoreceu a concentração fundiária, a qual, nas décadas de 1980 e 1990, provocou o desaparecimento de milhares de estabelecimentos agropecuários pertencentes a agricultores familiares no Norte Pioneiro Paranaense. Isso porque esses pequenos produtores não foram capazes de acompanhar a modernização tecnológica dos meios de produção e o cultivo de *commodities* em larga escala. Nos anos 2000, a produção de cana-de-açúcar e de soja e a pecuária extensiva predominaram na mesorregião (IPARDES, 2004).

Desse modo, a substituição da produção cafeeira pelo cultivo de *commodities*, pecuária extensiva e reflorestamento associou-se profundamente com as alterações ocorridas na ocupação populacional do Norte Pioneiro Paranaense, haja vista que a cafeicultura era responsável por empregar grande quantidade de força de trabalho e seus substitutos proporcionaram pouquíssima ocupação de mão de obra. Na década de 1970, essa mesorregião abrigava uma das maiores populações do interior paranaense, com mais de 700 mil habitantes. A maioria de seu contingente populacional habitava a zona rural – apenas dois de seus municípios possuíam mais da metade de seus habitantes na área urbana, e Ribeirão Claro não era um deles (IPARDES, 2004).

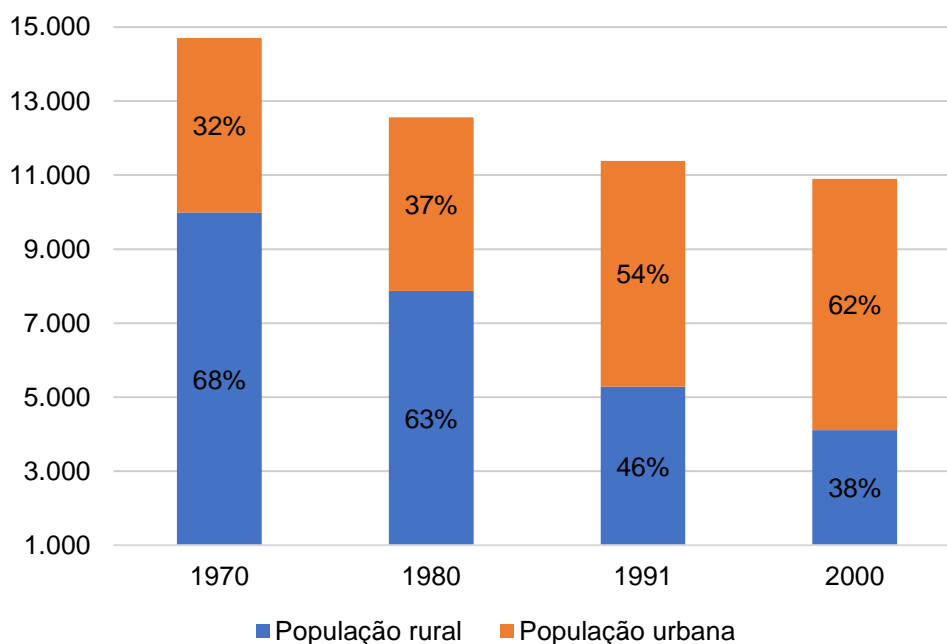
Como visto na seção anterior, nessa época, o Paraná passava por intensos processos de crescimento populacional e de urbanização, mas apesar de o Norte Pioneiro Paranaense ter acompanhado, de certa forma, o processo de urbanização, o mesmo não ocorreu com o crescimento da população, a qual passou por um intenso fenômeno de esvaziamento (IPARDES, 2004), o qual pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Redução da população norte pioneira paranaense de 1970 a 2000

Fonte: Elaborado pela autora com dados do IBGE trabalhados por Costa e Rocha (2012).

Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, o Norte Pioneiro Paranaense viu seus habitantes rurais migrarem para a área urbana, ao mesmo tempo em que a população como um todo diminuía drasticamente devido à emigração para outras mesorregiões (IPARDES, 2004). Isso aconteceu, inclusive, com Ribeirão Claro, como se pode ver no Gráfico 3. Sua população urbana cresceu, mas suas populações rural e total diminuíram.

Gráfico 3 – Desenvolvimento das populações ribeirão-clarenses rural, urbana e total nos anos de 1970 a 2000



Fonte: Elaborado pela autora com dados de SIDRA (2023).

A redução demográfica do Norte Pioneiro Paranaense, nesse período, constituiu-se como uma das mais altas do Paraná, e seus municípios caracterizaram-se pelo esvaziamento populacional. No ano 2000, a mesorregião situava-se entre as cinco menos urbanizadas do estado, com 75% de seus habitantes na área urbana, além de não contar com nenhuma cidade com número de habitantes superior a 50 mil⁶⁴. Uma possível explicação para esse fato é que sua urbanização não ocorreu concomitantemente a uma grande concentração em cidades específicas, como aconteceu em outras mesorregiões do Paraná, talvez pelo surgimento de vários núcleos populacionais no início de sua ocupação (IPARDES, 2004).

Em suma, pode-se afirmar que,

⁶⁴ Essa ainda é a realidade atual, conforme pode-se visualizar no Quadro 13.

Se durante a expansão cafeeira a região absorveu importante contingente populacional, fato que a colocava, em 1970, como uma das mesorregiões mais populosas do estado, a crise dessa cultura, iniciada ainda nos anos 60, teve profundo impacto sobre a dinâmica demográfica regional. A transição para novas culturas e formas de produção não foi homogênea em toda a mesorregião. De modo geral, ao norte e oeste, dada a presença de melhores terras, transitou-se para a produção de *commodities* (soja/trigo) e cana, baseada em novas formas de produção com alto nível de incorporação tecnológica; a leste e ao sul, as condições físicas do meio impuseram obstáculos à adoção do novo padrão de agricultura, provocando a expansão das áreas ocupadas pela pecuária extensiva e, em menor proporção, pelo reflorestamento. Essas atividades apresentam em comum a necessidade de grandes extensões de terra e a baixa demanda de mão de obra, tendo por consequência o êxodo rural (IPARDES, 2004, p. 107-108).

5.2.2 Contexto educacional do Paraná

Em conformidade com o estudo de Gonçalves e Gonçalves (2008), tanto na década de 1960 como na de 1970, a educação era vista como elemento imprescindível para o desenvolvimento do estado⁶⁵, pois pela expansão do acesso escolar tornava-se possível produzir mão de obra especializada, a qual, por sua vez, era necessária para o desenvolvimento industrial.

Esse entendimento está relacionado tanto ao ideário desenvolvimentista – em suas diversas nuances – que permeou o período, como à teoria do capital humano⁶⁶, que inegavelmente influenciou a necessidade de reconhecimento de investimentos e expansão da educação como base para o desenvolvimento econômico e social almejado (Gonçalves; Gonçalves, 2008).

Nesse período, as mensagens⁶⁷ dos governadores destinadas à Assembleia Legislativa do Paraná caracterizaram a educação por meio de informações quantitativas, relacionando-a ao desenvolvimento da economia e salientando a expansão escolar efetuada, ao citar números de novos prédios escolares, salas de aula e vagas disponíveis. Em tais discursos, o desenvolvimento, o planejamento, a racionalização e a modernização são continuamente destacados, e o Estado é retratado como responsável por eles (Gonçalves; Gonçalves, 2008).

⁶⁵ Para objetivos desse trabalho, daremos importância especial aos acontecimentos ocorridos a partir de 1969.

⁶⁶ Essas questões de contexto nacional – que conseqüentemente adentraram ao estadual – foram discutidas nas seções 5.1.1 e 5.1.2.

⁶⁷ Todo ano, na abertura da sessão anual da Assembleia Legislativa do Paraná, o governador deve relatar, por uma mensagem, a situação e os planos estaduais, conforme o art. 87, inc. X da Constituição do Estado do Paraná (Paraná, 1989).

Todavia, na década de 1960, o Paraná já enfrentava dificuldades no cenário educacional, como grande evasão no ensino primário e poucas salas de aulas disponíveis – adversidades estas que foram intensificadas pelo aumento populacional do estado. Em vista disso, com a Lei n.º 5.692/71⁶⁸ – que instituiu o ensino de 1º e 2º graus no Brasil – a década de 1970, no Paraná, é marcada pelo enfrentamento de profundos problemas na implantação dessa reforma (Gonçalves; Gonçalves, 2008).

Segundo Gonçalves e Gonçalves (2008), em 1971, funda-se o Grupo de Assessoria e Planejamento (GAP), na Secretaria de Educação e Cultura⁶⁹ do estado, com o objetivo de planejar a implementação da nova estrutura do sistema educacional; assim, criou-se o Documento-Base para o Planejamento Prévio para Implantação do Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus, o qual, devido à problemática situação estadual no âmbito educacional e a consequente impossibilidade de executar a implantação de maneira imediata, dividiu-a em quatro fases. Nesse cenário, o GAP notificou as limitações da máquina estatal paranaense: vagas absolutamente escassas nas grandes cidades e poucos recursos para aplicar a esse fim; sistema administrativo ineficaz e padrões elevadíssimos propostos pela reforma em comparação com o que se esperava alcançar até então. Assim, além dos problemas relacionados à oferta de vagas, havia a necessidade de uma reforma administrativa no âmbito educacional, pois a nova estrutura de ensino exigia a orientação e o controle⁷⁰ do processo da educação, o que era impossível com um aparelho administrativo ineficiente. Nesse sentido, Wachowicz e Carvalho (1974, p. 110 *apud* Gonçalves; Gonçalves, 2008) destacam que “a escola não adquiriu melhores condições de trabalho, após a implantação da lei, quer nos aspectos técnicos, docentes, administrativos, físicos ou materiais”.

A partir daí, como Noda e Galuch (2018) apresentam, desde o final da década de 1980 e nos anos de 1990, o Paraná orientou suas políticas educacionais de acordo com os ditames neoliberais. Nesse contexto, várias ações voltaram-se para o currículo, sendo apresentadas como políticas públicas que favoreceriam a educação

⁶⁸ As características dessa lei foram discutidas na seção 5.1.2.

⁶⁹ Atual Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

⁷⁰ “Avaliação, acompanhamento, supervisão e controle eram elementos característicos da lógica de planejamento, racionalização e modernização administrativa, e já vinham sendo indicados nas mensagens [dos governadores a Assembleia Legislativa] desde a década de 1960 e eram compatíveis com o pensamento racional, centralizador e burocrático, que se colocava em âmbito nacional. [...] O planejamento [era visto] como elemento decisivo para a eficácia da ação do Estado.” (Gonçalves; Gonçalves, 2008, p. 167).

e a população economicamente desfavorecida, ao conceder-lhes formação para a empregabilidade. Mas, embora essas reformas tenham sido expressas pelo governo como respostas a exigências sociais, elas foram, na verdade, respostas a interesses neoliberais.

Em 1983, com a assunção do PMDB⁷¹ no governo paranaense, deu-se início à busca de uma educação democrática e crítica. Nesse período, ainda que lutando por espaço com a pedagogia humanizadora, percebe-se que a pedagogia histórico-crítica⁷² é aderida por parte do governo e, conseqüentemente, os conteúdos são valorizados. Entretanto, não se elaborou nenhum projeto curricular e os professores não foram corretamente capacitados para trabalhar com a referida metodologia, o que ocasionou práticas docentes desconexas e conflitantes (Noda; Galuch, 2018; Baczinski, 2007).

Ademais, nesse período, em busca da democratização escolar pregada pelas agências multilaterais de desenvolvimento, iniciou-se o processo de descentralização administrativa que foi consolidado no Paraná, no âmbito educacional, durante os doze anos de governo do PMDB (1982-1994). As primeiras ações nesse sentido foram a constituição dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), a municipalização do 1º Grau, a implantação de eleições para a direção escolar e a participação dos pais na escola. Sobre esta última iniciativa, no entanto, deve-se lembrar que, ao passar a administração da escola à comunidade – atitude de caráter liberal – o Estado passa a ter o privilégio de não mais responsabilizar-se por um compromisso que era seu (Noda; Galuch, 2018; Baczinski, 2007).

No final da década de 1980 e início da de 1990, a administração do governo do Paraná caracterizou-se pela racionalidade advinda de princípios empresariais. Por conseguinte, esse modelo de gestão passou também ao cenário educacional, o qual buscava superar as dificuldades geradas pela burocracia (Noda; Galuch, 2018) – existentes já na década de 1970 após a implantação da estrutura de ensino contida na Lei n.º 5.692/71. Não obstante tal visão empresarial, o governo contrapôs-se à educação tecnicista da Ditadura Militar e finalmente elaborou, em 1990, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, fundamentado

⁷¹ Ainda que o partido tenha se posicionado em oposição à Ditadura Militar, deu continuidade à política econômica adotada por ela, ao permanecer negociando créditos com o BIRD e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Noda; Galuch, 2018).

⁷² Conforme foi discutido na seção 5.1.2.2, nesse período houve, no Brasil, a emergência de pedagogias contra-hegemônicas.

na pedagogia histórico-crítica. Mas como aconteceu com a implantação dos 1º e 2º graus na década de 1970, o Currículo Básico recém-lançado desses mesmos níveis de ensino não receberam apoio administrativo e financeiro para sua instauração (Noda; Galuch, 2018; Noda, 2014; Martins, 1997). Além disso, os professores continuaram sem formação adequada para trabalhar com uma proposta de educação fundamentada no materialismo histórico (Baczinski, 2007; Noda, 2014).

Outra ação efetivada no final da década de 1980 foi a reorganização do 1º Grau com o Ciclo Básico de Alfabetização, por meio do Decreto n.º 2.545/88 – justificado pela “necessidade de reversão do insucesso escolar nas séries iniciais do 1º grau, que resulta em evasão e repetência” (Paraná, 1988) – o que evidencia o cenário complexo pelo qual a educação básica vinha passando no Paraná.

Nesse ínterim, a democratização no âmbito educacional – de caráter neoliberal e evidenciada por meio da descentralização administrativa e da promoção da escola autônoma – foi continuada. A quantidade de NREs foi ampliada, o processo de municipalização foi continuado e a participação da comunidade escolar na administração das escolas foi reforçada. Assim, o Estado livrou-se da responsabilidade de direção das instituições escolares, mas manteve a sua função de estabelecer as políticas de controle – estas, por sua vez, submetidas às orientações das agências multilaterais de desenvolvimento (Noda; Galuch, 2018; Silva; Azzi; Bock, 2007).

Na primeira metade dos anos de 1990, o Currículo Básico fundamentado na pedagogia histórico-crítica foi desprezado, ao passo que saberes extracurriculares se tornaram o cerne da preocupação. Assim, foram incluídas, nos currículos, atividades sobre hortas, jardins, criação de animais, produtos químicos, entre outras. O conhecimento sistematizado foi abandonado e a inovação priorizada; além disso, a escola passou a ser vista como responsável por proporcionar a apropriação dos conhecimentos da realidade imediata dos discentes, sem considerar o seu desenvolvimento cognitivo superior. Em suma, focou-se na habilidade de “aprender a aprender”, revelando traços do neoescolanovismo⁷³. Tais características obedeciam aos ditames da Declaração Mundial sobre Educação para Todos – aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que foi financiada pelo Banco Mundial, em 1990 – de promover uma educação para a vida prática,

⁷³ Essa ideia pedagógica estava presente no cenário nacional nesse período, conforme discutido na seção 5.1.2.3.

uma vez que o estado paranaense havia realizado empréstimos do BIRD e do BID para o setor educacional, e por isso estava atrelado aos interesses do capitalismo internacional (Noda; Galuch, 2018; Parra, 2008; Paraná, 1992; Libâneo, 2012; Figueiredo, 2001).

Nesse período, a descentralização e a autonomia escolar foram fortalecidas: consolidou-se a municipalização do 1º Grau e criaram-se Conselhos Escolares nos quais a comunidade escolar deveria ser incluída, para responder às orientações neoliberais dos organismos multilaterais de desenvolvimento, voltadas à inserção da sociedade no processo decisório da escola. Contudo, essa participação restringia-se à esfera escolar, pois quando se tratava das decisões dos órgãos superiores, elas eram tomadas exclusivamente pelo governador (Noda; Galuch, 2018).

Em 1995, o PMDB deu lugar ao PDT na liderança política paranaense. Se até mesmo em um governo teoricamente contrário ao modelo neoliberal foram realizadas ações seguindo-se essa perspectiva, com a assunção do novo partido, o referido modelo foi implementado integralmente no Paraná. Assim, nos últimos cinco anos da década de 1990 e no início dos anos 2000, a educação paranaense ajustou-se a esse modelo. Vários projetos educacionais apoiados financeiramente pelo BIRD foram realizados e a descentralização atrelada à autonomia da escola foi efetivada. A administração escolar devia ser compartilhada com a comunidade e os gestores escolares poderiam formar parcerias com o ramo privado para a arrecadação de verbas (Noda; Galuch, 2018).

Em relação ao currículo, Noda e Galuch (2018) apontam que, nessa época, a ideia da autonomia escolar revelou-se na responsabilização da escola em definir o que deveria ser ensinado, visto que, segundo o pensamento neoliberal, somente os atores educacionais locais seriam capazes de elaborar uma grade curricular pertinente. O Currículo Básico continuou a ser totalmente suprimido com a desfiguração dos conteúdos das disciplinas, agora voltadas para a cidadania no cotidiano, e pela grande variedade de disciplinas extras – podia-se escolher as disciplinas adequadas à realidade do bairro dentre 1700 opções. Em vista disso, perdeu-se a noção da necessidade de ensinar-se os conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, a fim de promover a humanização dos alunos. Nesse sentido, as referidas autoras apontam:

Quando o currículo escolar sugerido desconsidera os conhecimentos universais, que são detidos pelas áreas específicas e carregam consigo conceitos que foram apropriados pelo homem e, por isso mesmo, possibilitaram a ele o desenvolvimento humano, tanto pela hominização quanto pela humanização, concede-se aos alunos uma formação alijada, que não os ajuda a construir generalizações que o conhecimento sistematizado oportuniza. Os currículos baseados em saberes cotidianos, tidos como democráticos, por respeitarem e valorizarem a cultura de cada comunidade, levam os alunos a uma circularidade, já que não propõem o conhecimento teórico dessa realidade, atêm-se aos seus aspectos visíveis (Noda; Galuch, 2018, p. 563-564).

Assim, no Paraná, esse período encerrou-se com o fortalecimento das instituições educacionais particulares diante da desorganização das escolas públicas, evidenciando que políticas responsáveis por diminuir a ação do Estado na educação tendem a prejudicar a população que necessita do ensino público (Noda; Galuch, 2018).

5.2.2.1 Contexto educacional de Ribeirão Claro

Dispomos de poucas fontes documentais que tratam sobre a educação nos anos de 1969 a 2001 na cidade de Ribeirão Claro, no entanto, é possível perceber, por meio daquelas que estão presentes no acervo da instituição, relativas a esse período, que o processo de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização – ocorrido no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 – efetivou-se nesse município com grande atenção, pois uma série de documentos orientativos a respeito do Ciclo Básico foi sistematizada e armazenada na escola.

Tais documentos foram encontrados em uma pasta catálogo preta, identificada por uma etiqueta antiga, amarelada e manchada, com a inscrição “INSTRUÇÕES GERAIS C B A⁷⁴ Documentação Escolar”, feita por máquina datilográfica. Nessa pasta, havia 21 documentos, datados de 1988 a 1993⁷⁵, mas sem serem organizados por ordem cronológica. Os primeiros 16 documentos foram numerados manualmente – embora haja páginas faltantes, o que pode indicar que alguns documentos tenham sido perdidos. Nos 5 últimos documentos, não consta numeração manual.

Em sua maioria, são cópias de decretos, deliberações, pareceres, instruções, entre outros – emitidos pelo Governo do Estado do Paraná, pela SEED/PR e pelo

⁷⁴ As letras “C B A” correspondem à abreviatura de Ciclo Básico de Alfabetização.

⁷⁵ Três dos documentos não são datados.

Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná (CEE/PR) – relacionados ao Ciclo Básico de Alfabetização. Todavia, também há documentos, nessa mesma pasta, referentes ao Ensino Religioso nos 1º e 2º graus e ao Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.

A análise dos referidos documentos fundamentou-se na extração dos seguintes dados: data, tipo de documento, órgão responsável, conteúdo e principais temas abordados. Com o Quadro 15, podemos compreender um pouco melhor as principais características da educação desse período no Paraná, e de maneira especial na escola ribeirão-clarense que temos estudado – principalmente quando observamos a última coluna, referente aos temas mais abordados nos documentos.

Quadro 15 – Análise das fontes do arquivo do Grupo Escolar de Ribeirão Claro datadas de 1988 a 1993

DATA	DOCUMENTO	ÓRGÃO	CONTEÚDO	PRINCIPAIS TEMAS
14/03/1988	Decreto n.º 2.545/88	Governo do Estado do Paraná	Instituição do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino	- Prolongamento do tempo de alfabetização inicial de um para dois anos, reunindo a 1ª e a 2ª série do 1º Grau, devido ao insucesso escolar, evasão e repetência
22/03/1988	Resolução n.º 744/88	SEED/PR	Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização	- Flexibilização dos currículos - Eliminação da reprovação na 1ª série - Reorganização curricular de acordo com avanços científicos, conhecimentos prévios dos alunos, experiências docentes e diretrizes dos órgãos superiores - Turmas de até 30 alunos para um regente ou 35 alunos para dois regentes - Contraturnos de 2 horas diárias para alunos defasados
07/10/1988	Deliberação n.º 028/88	CEE/PR	Regulamentação do Ciclo Básico de Alfabetização	- Oportunidade de contraturno - Verificação do rendimento escolar por meio da avaliação do aproveitamento e da apuração da

				<p>assiduidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificação da assiduidade nos dois períodos letivos
07/10/1988	Parecer n.º 001/88	CEE/PR	<p>Projeto de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau - Início com a Implantação do Ciclo Básico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elevado índice de reprovação e evasão entre 1978-1986 - Oportunidade de contraturno - Necessidade de infraestrutura adequada para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização - Redefinição de conteúdos e metodologias do trabalho escolar: conteúdos universais, participação da equipe escolar na decisão dos conteúdos, consideração da realidade local da escola, trabalho interdisciplinar - Critérios de avaliação: envolvimento da comunidade escolar, respeito à cultura do aluno, ênfase nos aspectos qualitativos da aprendizagem - Critérios de promoção para a 3ª série: domínio da leitura e da escrita, das operações matemáticas e das demais áreas propostas
09/11/1988	Instrução n.º 03/88	SEED/PR - Coordenação de Documentação Educacional	Preenchimento do Histórico Escolar e do Relatório Final e encaminhamento da Deliberação n.º 28/88	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos de Guia de Transferência, Parecer Final, Histórico Escolar e Relatório Final
30/06/1989	Circular n.º 09/89	SEED/PR - Departamento de Ensino de Primeiro Grau	Esclarecimentos sobre preenchimentos de documentos específicos utilizados no Ciclo Básico de Alfabetização, para o ano letivo de 1989	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações sobre o preenchimento de Guia de Transferência, Ficha de Acompanhamento, Apropriação dos Conteúdos, Boletim Escolar, Pareceres Parcial e Final e Transferências

11/08/1989	Instrução n.º 01/89	SEED/PR - Coordenação de Documentação Educativa	Orientação para os estabelecimentos de ensino sobre o preenchimento correto de Histórico Escolar e Relatório Final do Ciclo Básico de Alfabetização	- Modelos de Histórico Escolar e Relatório Final - Disciplinas: Português, Matemática, Estudos Sociais, História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira, Iniciação às Ciências, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde, Ensino Religioso
23/08/1989	Ofício n.º 473/89	SEED/PR - Coordenação de Documentação Educativa	Encaminhamento da Instrução n.º 01/89 - Coordenação de Documentação Educativa	- Solicitação de divulgação e estudo da Instrução n.º 01/89
06/09/1989	Memorando n.º 322/89	SEED/PR - Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho	Encaminhamento da Instrução n.º 01/89 - Coordenação de Documentação Educativa	- Encaminhamento da Instrução n.º 01/89 a todas as escolas
22/12/1989	Resolução n.º 3641/89	SEED/PR	Expansão do Ciclo Básico de Alfabetização para a totalidade dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino	- Expansão do Ciclo Básico de Alfabetização para todas as escolas da rede estadual
21/06/1990	Instrução n.º 01/90	SEED/PR - Coordenação de Documentação Educativa	Assentamento, na documentação escolar de 1º e 2º Graus Regular e Supletivo, da disciplina de Ensino Religioso, a partir do ano de 1990	- Ensino Religioso no 1º Grau: de 1ª a 4ª série não há avaliação; de 5ª a 8ª pode ou não haver avaliação e o aluno pode optar por não cursar a disciplina - Ensino Religioso no 2º Grau: deve haver avaliação e o aluno pode optar por não cursar a disciplina
11/12/1990	Malote n.º 08853/90	SEED/PR - Sistema de Administração da Educação	Esclarecimento sem preenchimento da ficha	- Solicitação de preenchimento anual da Ficha de Apropriação de Conteúdos
11/12/1990	Malote n.º 08855/90	SEED/PR - Sistema de Administração da Educação	Antecipação da escolarização de aluno do Ciclo Básico de Alfabetização	- Impossibilidade de antecipação da escolarização de alunos do Ciclo Básico de Alfabetização

18/12/1990	Cópia da Deliberação 25/90 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná	SEED/PR - Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho	Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná	- A rede particular de ensino pode optar por adotar o Currículo Básico ou não - Implantação gradativa nas escolas públicas
1990	Ofício n.º 022/90	SEED/PR - Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho	Solicitação do preenchimento de Fichas de Acompanhamento, conforme orientações	- Solicitação a inspetores, diretores, supervisores e professores para que preencham as Fichas de Acompanhamento de acordo com as orientações dadas
1991	Documento informativo	SEED/PR - Departamento de Ensino de Primeiro Grau	Esclarecimento de dúvidas sobre a frequência no Ciclo Básico de Alfabetização	- Não frequência do aluno na 1ª série: ao retornar, deve ser matriculado na 1ª e não na 2ª - Incapacidade do aluno de passar para a 2ª série mesmo com frequência: deve continuar na 1ª - Grande período de não frequência do aluno: deve ser avaliado ao voltar e, se preciso, ter atendimento individualizado
16/02/1993	Documento orientativo	SEED/PR - Departamento de Ensino de Primeiro Grau - Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho	Avaliação	- Avaliação como processo: contínua e cumulativa, que considera a oralidade e não se vale apenas de testes e provas; além disso, deve promover a reflexão da prática pedagógica
1993	Boletim Informativo n.º 02/93	SEED/PR - Departamento de Ensino de Primeiro Grau - Núcleo Regional de Educação	Esclarecimentos sobre o preenchimento da Ficha de Apropriação utilizada no Ciclo Básico de Alfabetização, nos anos de 93/94	- Substituição da Ficha de Apropriação dos Conteúdos pelo Parecer Final - Utilização, pelos professores, de documento norteador da avaliação, com indicadores pré-definidos por órgãos superiores
-	Modelo de Parecer Final do Ciclo Básico de Alfabetização	SEED/PR - Superintendência de Educação - Departamento de Ensino de Primeiro Grau	Parecer Final do Ciclo Básico de Alfabetização	- Exemplo de aluno apto a ser promovido para a 3ª série: apropriou-se da totalidade de conteúdos trabalhados

-	Modelo de Guia de Transferência do Ciclo Básico de Alfabetização	SEED/PR - Superintendência de Educação - Departamento de Ensino de Primeiro Grau	Guia de Transferência do Ciclo Básico de Alfabetização	- Transferência de aluno do Ciclo Básico de Alfabetização para outro estabelecimento
-	Documento informativo	SEED/PR - Superintendência de Educação - Departamento de Ensino de Primeiro Grau	Preenchimento do Parecer Final do Ciclo Básico de Alfabetização	- Casos em que deve ser feito o preenchimento do Parecer Parcial: transferências ou final do ano letivo (na instituição em questão, só para transferências)

Fonte: Catálogo de fontes elaborado pela autora (Lima; Ruckstadter, 2017).

Nota: Esse quadro foi organizado cronologicamente, por isso difere da organização original encontrada no acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Dessa forma, pode-se perceber que o Ciclo Básico de Alfabetização consistia em um prolongamento do período de alfabetização para dois anos – o qual, inicialmente, limitava-se a um ano – devido ao elevado índice de reprovação e evasão detectado entre os anos de 1978 e 1986. Para isso, o objetivo de alfabetização foi alargado para as duas primeiras séries do 1º Grau.

Inicialmente, a implantação dessa nova medida deveria considerar a infraestrutura adequada do estabelecimento escolar. Tempo depois, foi expandida para todas as escolas da rede estadual. Algumas das principais características da reorganização proposta por ela eram:

- A flexibilização e a reorganização dos currículos de acordo com os avanços científicos, os conhecimentos prévios dos alunos, as experiências docentes e as diretrizes dos órgãos superiores;
- A redefinição de conteúdos e metodologias do trabalho escolar por meio da consideração de conteúdos universais, da participação da equipe escolar no processo de decisão, da realidade local da escola e do trabalho interdisciplinar;
- As disciplinas de núcleo comum: Português, Matemática, Estudos Sociais, História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira, Iniciação às Ciências, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso;

- A adoção de uma avaliação regida pelo envolvimento da comunidade escolar, pelo respeito à cultura do aluno e pela ênfase nos aspectos qualitativos da aprendizagem, que funcionasse como um processo contínuo e cumulativo, considerando a oralidade e não utilizando apenas provas e testes, que promovesse a reflexão da prática pedagógica e que utilizasse documentos norteadores com indicadores de avaliação pré-definidos por órgãos superiores;
- A verificação do rendimento escolar dos discentes por meio da avaliação de dois critérios: o aproveitamento e a assiduidade nos dois períodos letivos;
- A oferta de contraturnos de duas horas diárias para alunos com aprendizagem defasada;
- O atendimento individualizado a alunos que ficassem grande período sem frequência;
- A eliminação da reprovação na 1ª série;
- Os critérios de promoção para a 3ª série: domínio da leitura e da escrita, das operações matemáticas e das demais áreas propostas;
- A constituição de turmas de no máximo 30 alunos para um regente ou 35 alunos para dois regentes.

O que chama a atenção são os objetivos neoliberais⁷⁶ da época implícitos nessa política por meio de ações voltadas para a descentralização e autonomia escolares – isso pode ser percebido na valorização da realidade local e na participação da equipe escolar na decisão dos conteúdos, e na consideração da cultura do aluno e no envolvimento da comunidade escolar no processo de avaliação – ao mesmo tempo em que os órgãos superiores continuaram responsáveis por ditar as regras: tanto a flexibilização do currículo como o processo de avaliação deviam seguir as normas pré-definidas por eles.

Segundo a Deliberação n.º 028/88 (Figuras 4 e 5) e o Parecer n.º 001/88 (Figura 6) do CEE/PR, o Ciclo Básico de Alfabetização constituía “um conjunto de condições teóricas, metodológicas e materiais, que permitam à criança uma base sólida para toda a sua escolaridade”, tinha como finalidade “manter a criança na escola, com atendimento adequado à sua alfabetização, assegurando-lhe o acesso

⁷⁶ Discutidos na seção anterior.

à educação e a permanência na escola” e justificava-se devido ao “elevado índice de reprovação e evasão encontrado no Paraná”, o que requeria “a urgência de solução para esse problema, [...] o mais grave do ensino básico do Brasil, exigindo uma tomada de posição pelo poder público e uma vontade política no sentido de ecaminhar-se [sic] definitivamente a uma solução”.

Figura 4 – Deliberação n.º 028/88 do CEE/PR (primeira página)

- 10 -

que regulamenta o Ciclo Básico de Alfabetização 3

ESTADO DO PARANÁ
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PROCESSO Nº 161/88

DELIBERAÇÃO Nº 028/88 APROVADO EM 07 / 10 / 88

CÂMARA DE ENSINO DE 1º GRAU

INTERESSADO: DEPARTAMENTO DE ENSINO DE 1º GRAU/SEED

MUNICÍPIO: CURITIBA

ASSUNTO:

Regulamentação do Ciclo Básico de Alfabetização

RELATORES: TEÓFILO BACHA FILHO e CHLORIS CASAGRANDE JUSTEN

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do Estado do Paraná, usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei, e tendo em vista o que consta do Parecer nº 001/88, da Câmara de Ensino de 1º Grau e ouvida a Câmara de Legislação e Normas,

DELIBERA:

Disposições Legais

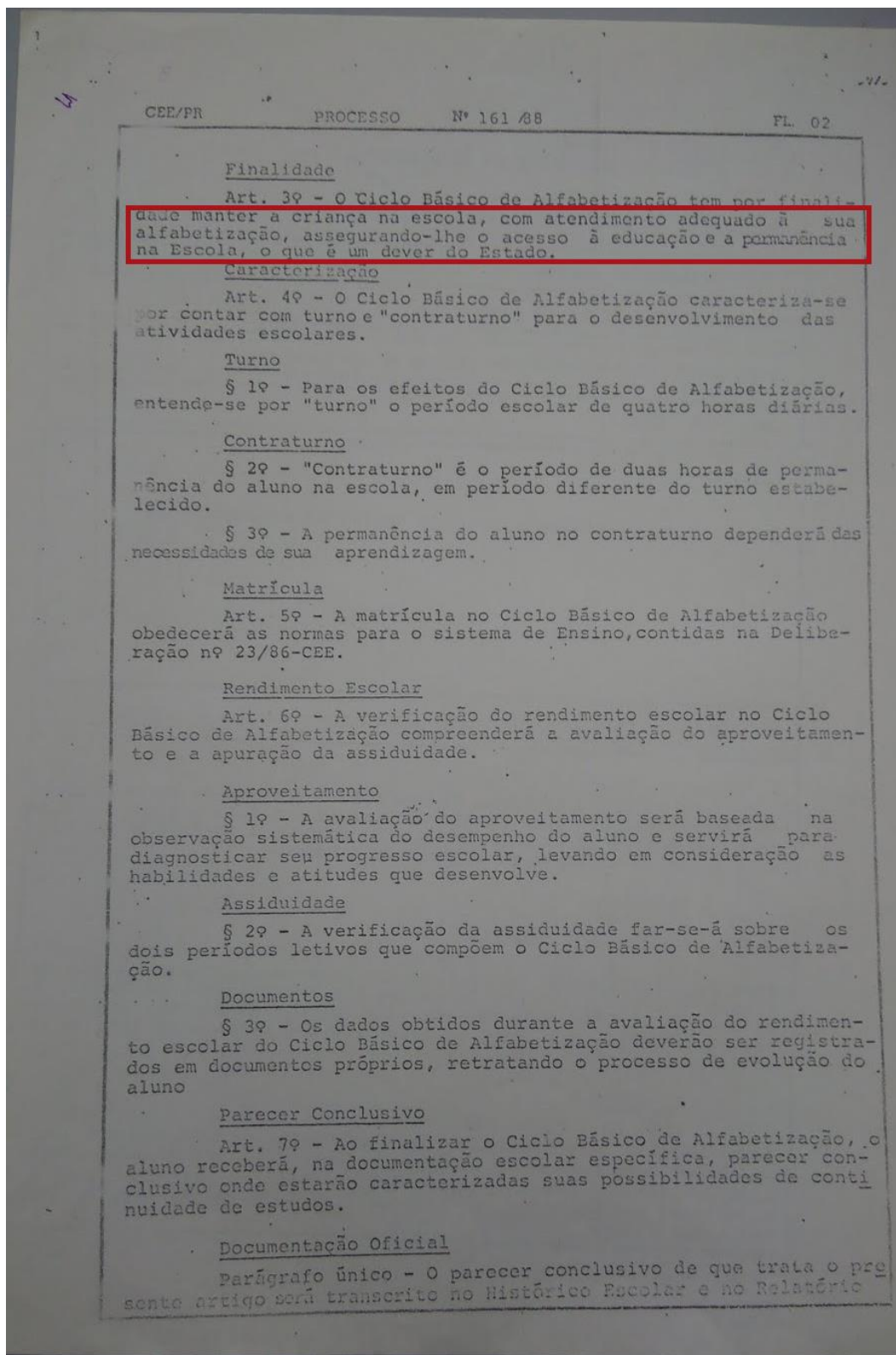
Art. 1º - Cabe à Secretaria de Estado da Educação, por seus órgãos próprios, dirigir, orientar e supervisionar o Ciclo Básico de Alfabetização implantado no Sistema Estadual de Ensino, no ano letivo de 1988, com base nas disposições do Decreto Governamental nº 2545/88 e por força da Resolução Secretarial nº 744, de 22 de março de 1988.

Conceito

Art. 2º - Ciclo Básico de Alfabetização é o "continuum" formado pelas duas séries iniciais do Ensino de 1º Grau, constituindo, além de um alargamento do tempo de alfabetização de um para dois anos letivos, um conjunto de condições teóricas, metodológicas e materiais, que permitam à criança uma base sólida para toda a sua escolaridade.

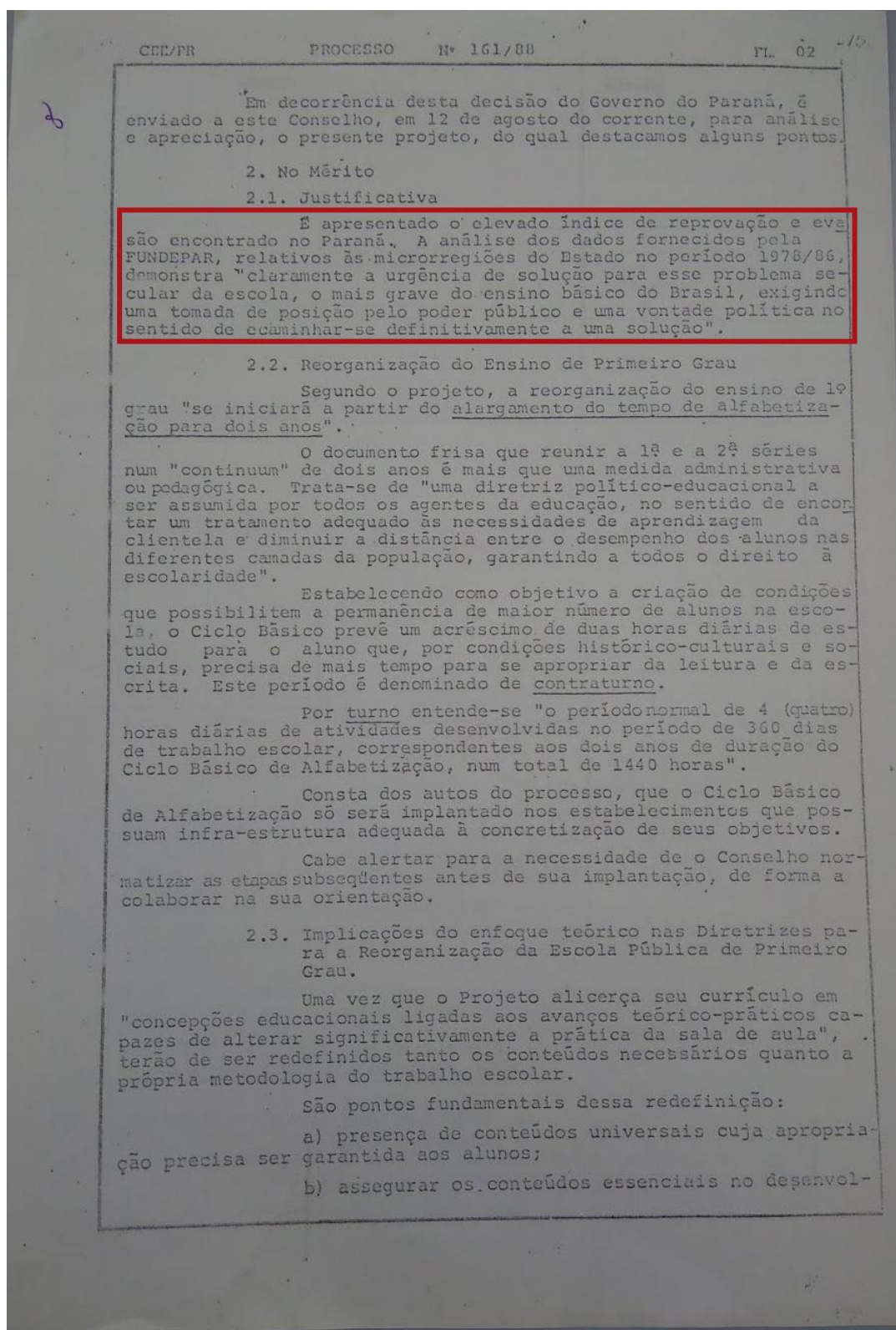
Fonte: Catálogo de fontes elaborado pela autora (Lima; Ruckstadter, 2017).

Figura 5 – Deliberação n.º 028/88 do CEE/PR (segunda página)



Fonte: Catálogo de fontes elaborado pela autora (Lima; Ruckstadter, 2017).

Figura 6 – Parecer n.º 001/88 do CEE/PR (segunda página)



Fonte: Catálogo de fontes elaborado pela autora (Lima; Ruckstadter, 2017).

Não obstante as intenções governamentais, segundo Mainardes (1995), até a metade da década de 1990, o Ciclo Básico não teve uma repercussão positiva, mostrando índices de aprovação, retenção e evasão insatisfatórios quando comparados ao período anterior de sua implantação. Além disso, o governo estadual não ofereceu as condições básicas que tornariam possível a execução dos objetivos requeridos, ao mesmo tempo em que a capacitação dos professores foi insuficiente.

Outros temas abordados nos documentos analisados são o Ensino Religioso e o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Em relação ao primeiro, destaca-se que a avaliação nessa disciplina era obrigatória somente no 2º Grau, enquanto nas últimas quatro séries do 1º Grau ela era optativa; nas quatro primeiras, ela não deveria ser feita. Além disso, no 2º Grau e nas quatro últimas séries do 1º, os alunos teriam a opção de cursar essa disciplina ou não. No que concerne ao Currículo Básico, como já foi discutido na seção anterior, nota-se que ele deveria ser implantado de maneira gradativa nas escolas públicas, enquanto a rede particular poderia optar por adotá-lo ou não. Dada a situação desorganizada⁷⁷ em que isso ocorreu nas escolas públicas, essa medida prejudicou o ensino público.

⁷⁷ Discutida na seção anterior.

6 O GRUPO ESCOLAR DE RIBEIRÃO CLARO NO PERÍODO DE CONFIGURAÇÃO DA CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA PRODUTIVISTA NO BRASIL (1969-2001)

Este capítulo apresenta a reconstrução histórica do Grupo Escolar de Ribeirão Claro nos anos de 1969 a 2001 por meio da discussão de sua cultura escolar. Ao final, são revelados os objetivos e o sentido sociais dessa instituição no referido recorte temporal.

O objetivo é explicitar a relação dialética entre o particular e o geral: um desafio representado pelo “dilema de quem, ao mesmo tempo, precisa definir os contornos gerais da floresta, mas também, para não a tornar abstrata e genérica, precisa conhecer a especificidade de suas árvores”. Como diriam os professores Paolo Nosella e Ester Buffa: “Tão simples quanto amarrar o sino no tigre!” (Nosella; Buffa, 2013, p. 82, 2002, p. 19, 25).

Para isso, utilizou-se fontes bibliográficas, documentais, legislativas, visuais e orais. Parte delas foram analisadas no capítulo anterior, o que permitiu a visualização do contexto geral no qual está inserida a realidade local da instituição estudada, bem como proporcionou a vinculação desse contexto com a história reconstruída da escola. As demais fontes, por tratarem de maneira específica a situação singular da escola, são examinadas neste capítulo e relacionadas com os conteúdos de contexto mais amplo já estudados. Assim, as possíveis explicações para os fatos históricos do Grupo Escolar de Ribeirão Claro mencionadas neste capítulo derivam da vinculação dialética das fontes de contexto geral analisadas no capítulo anterior com as fontes de contexto singular analisadas neste capítulo.

As fontes orais dizem respeito aos dados coletados por meio da metodologia da história oral. O Quadro 16 traz a apresentação dos depoentes⁷⁸, classificados conforme os períodos delimitados para estudo deste trabalho, de acordo com a maior parte de tempo⁷⁹ em que estudaram ou trabalharam na Escola Correia Defreitas⁸⁰, que sediou o Grupo Escolar de Ribeirão Claro.

⁷⁸ Para preservar suas identidades, são utilizados nomes fictícios.

⁷⁹ Frisa-se que os períodos considerados são aqueles delimitados para a pesquisa. Os entrevistados foram classificados de acordo com eles. Isso não significa que os depoentes estudaram ou trabalharam na escola durante todo o tempo de tais períodos.

⁸⁰ Entre 1969 e 2001, essa instituição passou por várias alterações em sua nomenclatura, concernentes a mudanças de níveis de ensino e instituições mantenedoras – um Quadro dessas alterações pode ser visto em Lima e Ruckstadter (2022). No entanto, o nome Correia Defreitas, dado

Quadro 16 – Apresentação dos(as) entrevistados(as)

ENTREVISTADO(A)	FUNÇÃO E PERÍODO	CARACTERÍSTICAS	
Camila	Aluna (1969-1980) Professora (1991-2001)	Idade	55 anos
		Profissão do pai	Agricultor; funcionário público
		Profissão da mãe	Agricultora; responsável pelo trabalho doméstico
		Escolaridade do pai	Ensino Fundamental – Anos Iniciais incompleto
		Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental – Anos Iniciais incompleto
		Família	Quatro irmãos, casada, um filho
		Escolaridade	Ensino Superior completo (Licenciatura em Pedagogia) e Pós-Graduação <i>lato sensu</i> (Educação Especial)
		Profissão	Professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Vitória	Professora (1969-1980 e 1980-1991)	Idade	86 anos
		Profissão do pai	Agente dos Correios
		Profissão da mãe	Responsável pelo trabalho doméstico
		Escolaridade do pai	Ensino Fundamental – Anos Iniciais completo
		Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental – Anos Iniciais completo
		Família	Três irmãos (falecidos) e uma irmã, casada (marido falecido); dois filhos e uma filha mencionados ⁸¹
		Escolaridade	Ensino Superior completo (Licenciatura em Pedagogia)
		Profissão	Professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (aposentada)
Leonardo	Aluno (1980-1991)	Idade	43 anos
		Profissão do pai	Mecânico
		Profissão da mãe ⁸²	Auxiliar de serviços gerais
		Escolaridade do pai	Ensino Fundamental – Anos Iniciais incompleto
		Família	Um irmão (falecido) e uma irmã, solteiro, sem filhos
		Escolaridade	Ensino Médio e Curso Técnico em Contabilidade
		Profissão	Mecânico; lavador de veículos; motorista
Mariana	Professora (1969-1980)	Idade	76 anos
		Profissão do	Pedreiro

a ela no ano de 1932 em homenagem a Manoel Correia Defreitas, permanece até hoje, como podemos ver nas seções 4.3.2 e 4.3.3. Atualmente, ela se denomina Escola Municipal Correia Defreitas (EIEF), mas, nesse capítulo, nos limitaremos a chamá-la de Escola Correia Defreitas.

⁸¹ De acordo com o conhecimento interpessoal da pesquisadora, é possível que Vitória tenha mais filhos não mencionados na entrevista.

⁸² As perguntas feitas ao Leonardo contemplaram apenas seu pai, pois sua mãe já faleceu e a pesquisadora evitou tocar em temas sensíveis. As informações a respeito de sua mãe são aquelas ditas pelo entrevistado de maneira espontânea.

	Professora e diretora (1980-1991)	pai	
		Profissão da mãe	Responsável pelo trabalho doméstico e costureira
		Escolaridade do pai	Ensino Fundamental – Anos Iniciais completo
		Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental – Anos Iniciais completo
		Família	Um irmão, uma irmã e uma irmã (falecida), casada, três filhos ⁸³
		Escolaridade	Ensino Superior completo (Licenciatura em Pedagogia)
		Profissão	Professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do Ensino Médio e colaboradora do Ensino Superior (aposentada)
Rodrigo	Aluno (1991-2001)	Idade	30 anos
		Profissão do pai	Agricultor
		Profissão da mãe	Agricultora; responsável pelo trabalho doméstico
		Escolaridade do pai	Ensino Fundamental – Anos Finais incompleto
		Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental – Anos Finais incompleto
		Família	Um irmão e uma irmã, casado, uma filha
		Escolaridade	Ensino Superior completo (Licenciatura em Filosofia) e Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado e Doutorado em Filosofia)
Profissão	Professor do Ensino Médio e do Ensino Superior		
Cristiane	Professora (1991-2001)	Idade	52 anos
		Profissão do pai	Trabalhador rural; comerciante
		Profissão da mãe	Lavadeira; responsável pelo trabalho doméstico
		Escolaridade do pai	Ensino Fundamental – Anos Iniciais incompleto
		Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental – Anos Finais incompleto
		Família	Dois irmãos, casada, um filho
		Escolaridade	Ensino Superior completo (Licenciatura em Pedagogia) e Pós-Graduação <i>lato senso</i> (Educação Especial)
Profissão	Professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais		

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora (Apêndices E ao J).

6.1 A CULTURA ESCOLAR

Conforme Nosella e Buffa (2013), a cultura escolar de uma instituição pode ser revelada pela análise das seguintes categorias: 1) os alunos; 2) os professores, os administradores e os funcionários; 3) os saberes; 4) as normas disciplinares; 5) a

⁸³ Gêneros não mencionados na entrevista.

vida escolar; 6) o edifício; 7) os eventos. Desse modo, as seções a seguir apresentam a investigação de cada uma delas.

6.1.1 Os alunos

A origem social dos alunos pode ser percebida pelos depoimentos de Vitória, Mariana e Cristiane – professoras entrevistadas de cada período estudado – que afirmam ter identificado alunos de diferentes classes sociais em suas trajetórias; assim, entende-se que tanto filhos de famílias abastadas quanto de famílias carentes frequentaram a Escola Correia Defreitas entre 1969 e 2001. Essa é uma realidade diferente daquela encontrada na mesma instituição nas décadas anteriores, em que a maioria dos alunos provinham de famílias burguesas. Uma possível explicação é a expansão quantitativa da escola pública iniciada no Brasil na década de 1970 pelo sistema educacional tecnicista, momento em que os filhos da classe trabalhadora passaram a ter acesso à educação.

Inclusive, na Escola Correia Defreitas, durante algum tempo, as salas eram propositalmente compostas por alunos de diferentes classes sociais. Posteriormente, outro método aderido para divisão de turmas foi a testagem do nível intelectual, como nos relata a professora Vitória:

Eu vou falar a verdade. A diretora punha os alunos de classe social melhor, mais gente que tem isso aqui⁸⁴, comigo, e um pouco também desses beneficiados, esses que não podiam comprar caderninho, uma coisa e outra. Misturava. Meia a meia ela fazia. Depois de um tempo, que ela começou a fazer assim: a gente fazia o teste pra criança quando entrava, começava a dar aula, fazia um teste pra criança; depois desse teste, nós dividimos a sala.

Além disso, Vitória disse ter lecionado a filhos de banqueiros. Ao mesmo tempo, Camila, Leonardo e Rodrigo – alunos entrevistados de cada período estudado – revelam ter provindo de famílias numerosas da classe trabalhadora, compostas por pais que possuíam pouca escolaridade e tinham de três a cinco filhos. Os pais de Camila e Rodrigo eram agricultores, e suas mães ajudavam os pais no trabalho rural ao mesmo tempo em que eram responsáveis pelo trabalho doméstico. O pai de Leonardo era mecânico e, sua mãe, auxiliar de serviços gerais. Um detalhe que deve ser notado é que o pai de Camila se tornou funcionário público

⁸⁴ Vitória faz sinal de dinheiro com a mão.

após um tempo, o que nos remete aos processos de urbanização e de êxodo rural ocorridos no Paraná e no Norte Pioneiro Paranaense – este último motivado pela crise cafeeira.

Outro fato que demonstra como ocorreu a migração da população rural para a área urbana na realidade específica de Ribeirão Claro é o destino profissional de Camila e Rodrigo. Como vimos, seus pais eram agricultores, mas eles não seguiram a mesma profissão. Trilhando seus percursos escolares em um contexto no qual a educação era vista como fator fundamental para o desenvolvimento econômico e tinha como objetivo neoliberal a formação para a empregabilidade⁸⁵ nos setores urbanos, tornaram-se professores.

Em vista disso, não se pode negar que a expansão quantitativa da escola pública permitiu que filhos de trabalhadores rurais tivessem a oportunidade de obter formações e profissões antes inalcançáveis para eles: tanto Camila como Rodrigo formaram-se no Ensino Superior e cursaram a Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, respectivamente. Devemos notar, no entanto, que nesse período a categoria docente já não possuía o prestígio que tinha até a década de 1960, devido ao arrocho salarial e à necessidade de formação rápida de grande quantidade de professores causada pela expansão escolar. Assim, distintamente do que ocorria antes, em uma época em que o professorado era considerado uma profissão liberal e destinado às moças burguesas, a partir desse período, a profissão docente destinou-se à classe trabalhadora.

Nesse sentido, o caso de Leonardo pode nos mostrar uma possível evidência do intuito neoliberal da educação predominante nesse período: formação básica para a constituição de mão de obra útil ao desenvolvimento industrial. Formou-se no Ensino Médio, fez o curso de Técnico em Contabilidade, mas seguiu em profissões típicas da classe trabalhadora, como mecânico, lavador de veículos e motorista.

Em relação ao comportamento dos alunos, entre as décadas de 1970 e 1980, algumas das características relatadas pelos entrevistados são: pouca indisciplina⁸⁶ e grande respeito, obediência e atenção aos professores. Nesse contexto, Camila – enquanto aluna – relata:

⁸⁵ “Capacidade para arranjar um emprego ou para se adequar profissionalmente a um emprego.” (Empregabilidade, 2022).

⁸⁶ Desobediência a um conjunto de regras explícitas ou implícitas (Disciplina, 2022).

Olha, naquela época, tinha poucos alunos assim, indisciplinados, muito pouco. Eu me lembro assim, durante o período que eu estudei lá, eu me lembro só de dois alunos que estudaram comigo que eram indisciplinados. A maioria, naquele tempo, respeitavam muito os professores, né, porque a gente tinha um medo, né, o pai com a mãe trazia a gente ali *severo*⁸⁷, né, então era difícil alguém desrespeitar um professor ou ter indisciplinada, né.

No mesmo sentido, a professora Vitória também enfatiza: “Os alunos, no meu tempo, obedeciam e ficavam quietos”. É difícil afirmar com certeza o motivo desse tipo de conduta dos alunos, mas o clima cultural e político da época pode ajudar a esclarecer. Nesses anos, o Brasil passou por um momento de grande repressão com a Ditadura Militar, em que não se aceitava insubordinações; por meio dos procedimentos dos adultos, as crianças podem ter incorporado essa maneira de agir. Além disso, a educação no Grupo Escolar de Ribeirão Claro no período precedente marcava-se pela rigidez e disciplina, o que pode ter permanecido durante os anos seguintes. Inclusive, o controle do comportamento era um dos objetivos da pedagogia tecnicista predominante.

Todavia, também se detecta alguns casos graves de indisciplinada nesse mesmo período, além de alunos com diferentes graus de aprendizagem frequentando as mesmas turmas, como nos relata Mariana, enquanto professora:

[...] às vezes tem casos de alunos de briga, de xingar professor, de às vezes levar até arma branca, de repente um estilete, um canivete, alguma coisa, e corta bolsa... Então, às vezes você vem arrasada pra casa com algumas coisas.

Não é fácil. O magistério é gratificante, mas é barra, porque você trabalha com todo tipo de graus de aprendizagem, porque lá na sala você tem vários, não sei como que eu poderia me expressar para você, na aprendizagem, vários patamares, uns aprendem mais, outros aprendem médio, outros aprendem menos, outros aprendem quase que nada. E você tem que lidar com aquilo ali, você tem que lidar e ter paciência e tentar resolver a situação.

Quiçá, essa diferença de comportamento deva-se à abertura política que ocorreu no Brasil como um todo, o que concedeu espaço às manifestações populares e até mesmo à rebeldia, antes reprimidas; ou pode simplesmente ser consequência de questões pessoais veladas. Sobre a existência de alunos com diferentes graus de aprendizagem, essa é uma realidade que pode ser detectada em vários níveis de ensino nas mais variadas épocas; todavia, como vimos, a

⁸⁷ Camila bate na mesa para dar ênfase.

professora Mariana destaca que não foi uma situação fácil. Nesse sentido, pode-se ressaltar os efeitos da expansão quantitativa da escola pública, que não foi acompanhada de uma expansão qualitativa; isto é, aumentaram-se as vagas, mas a melhoria das condições de ensino requerida por essa expansão de caráter quantitativo não foi efetuada.

Na década de 1990 e no início dos anos 2000, nota-se, nos depoimentos, o bom comportamento dos alunos, a presença de salas de aula lotadas e a frequente participação dos pais nas atividades escolares.

O aluno Rodrigo menciona que

Não existia nenhum tipo de... Algazarra ou nada do tipo. As salas eram lotadas, tinham muitos alunos, né, pelo que eu me lembro. [...] parecia que tinha muita gente na sala. E eu me lembro de a gente ser interessado e prestar atenção e estar lá fazendo as atividades, né? Sempre escutando o professor e tal. Tendo um respeito muito grande pelo professor.

Além disso, a professora Cristiane nos conta que “os pais apoiavam mais os professores com as atividades [...], por exemplo, pra casa”, de modo que os professores podiam contar com os pais no processo de ensino e aprendizagem dos filhos; além disso, ela relata que eles sempre participavam das festividades escolares.

Assim, a postura respeitosa identificada nos alunos pode ter sido proveniente da presença dos pais nas atividades escolares. E, talvez, essa participação dos genitores na escola seja um resultado das políticas educacionais neoliberais paranaenses, ditas democratizantes⁸⁸, em que o envolvimento da comunidade escolar era promovido em vários setores da escola. Embora tais políticas tenham causado o enfraquecimento da atuação do Estado no âmbito educacional, ao analisar os depoimentos dos atores educacionais da Escola Correia Defreitas, pode-se identificar o benefício da participação dos pais no processo escolar. No que diz respeito às salas de aulas lotadas, essa era uma realidade paranaense e municipal, identificada, por exemplo, em salas de aulas de 1ª e 2ª séries do 1º Grau, as quais

⁸⁸ O termo “democratização”, no trabalho, é usado conforme Noda e Galuch (2018) e Bacinski (2007). Segundo eles, essa democratização era pregada pelas agências multilaterais de desenvolvimento, tinha caráter neoliberal e era evidenciada por meio da descentralização administrativa e da autonomia escolares. Essa discussão é feita pormenorizadamente na seção 5.2.2. Portanto, conforme esse significado, a participação da família na escola e a municipalização contribuíam, respectivamente, para a autonomia escolar e para a descentralização. Consequentemente, colaboravam para a suposta democratização buscada pelo neoliberalismo.

tinham o objetivo de alfabetizar e deviam comportar até 30 alunos para um regente ou 35 alunos para dois regentes – o que provavelmente tornava a tarefa de alfabetização bastante árdua.

6.1.2 Os professores, os administradores e os funcionários

A origem social⁸⁹ e a formação das professoras entrevistadas – Vitória, Mariana, Cristiane e Camila – nos trazem evidências das mudanças da categoria docente ocorridas a partir da década de 1970 e da urbanização acompanhada do esvaziamento rural sucedida nas últimas três décadas do século XX.

Vitória e Mariana começaram a exercer a profissão no final das décadas de 1950 e 1960, e aposentaram-se em meados dos anos de 1980 e 1990, respectivamente. Assim, formaram-se em um momento em que o professorado ainda era visto com grande fascínio. Embora seus pais tivessem pouca escolaridade e famílias compostas por bastante filhos, eles eram moradores urbanos e exerciam profissões de credibilidade: o pai de Vitória era agente dos Correios, e o pai de Mariana, um pedreiro renomado. Suas mães eram responsáveis pelo trabalho doméstico. Nesse contexto, Vitória se formou na Escola Normal, e Mariana, no Magistério; tempo depois, as duas cursaram o Ensino Superior, licenciando-se em Pedagogia. Em vista disso, seguiram a profissão esperada na época para moças de sua classe social.

Por outro lado, Cristiane e Camila iniciaram a profissão na década de 1990, seus pais também tinham pouco estudo e vários filhos, mas suas famílias eram de origem rural. Provavelmente devido à urbanização e à modernização tecnológica do campo, tiveram que se retirar do meio rural, como aconteceu com várias famílias de pequenos produtores no Norte Pioneiro Paranaense. O pai de Cristiane tornou-se comerciante, e o pai de Camila, funcionário público. Ambas cursaram licenciatura em Pedagogia no Ensino Superior; Cristiane chegou a fazer, inicialmente, o Magistério. O que as assemelham uma à outra e as diferenciam de Vitória e Mariana é o contexto de suas formações: obtiveram seus diplomas em um momento em que a profissão de professor já não tinha tanto prestígio, era destinada à classe

⁸⁹ Pode-se considerar essa mesma origem social para as diretoras, uma vez que elas eram professoras convidadas para exercer a função. Inclusive, Mariana também foi diretora da escola. Em relação à origem social dos funcionários, não há informações.

trabalhadora, passava por crises salariais e tinha que corresponder em quantidade à expansão da escola pública.

A atuação e a organização dos docentes nos anos de 1970 e 1980 são caracterizadas por severidade e responsabilidade – a primeira particularidade é destacada pelos alunos; a segunda, pelas professoras. Nesse período, era comum colocar os discentes para fora da sala de aula em casos de desobediência e repreendê-los de forma incisiva e direta. Notemos o relato de Camila – enquanto aluna – sobre uma experiência escolar de uma colega, que veio a prejudicar sua aprendizagem em matemática e a influenciar sua prática pedagógica futura:

Os professores eram muito enérgicos mesmo, sabe? Eu, pelo menos, eu tinha muito medo, sabe? Eu tinha medo. Era medo mesmo, assim, sabe? A gente tinha medo, assim. Então, eu ficava assim, não abria a boca, sabe? Não abria a boca. [...] Quando eu estudava, eu lembro certinho, uma [...] [amiga] minha, ela não sabia fazer continha de multiplicar, e a professora pediu pra ela ir no quadro, uma aluna amiga minha. E ela não sabia, ela não conseguia fazer. Nossa, ela gritava, ela berrava, ela batia no quadro. [...] Eu falei assim, gente, e eu com medo de ser a próxima a ir no quadro, sabe? [risos] Porque eu também não sabia direito. [...] Quase dava um infarto na gente, sabe? Nossa, eu falei assim, depois que eu me formei, eu falei assim, nunca eu vou fazer isso com meu aluno, gente. Nunca, nunca, nunca. Eu falei assim, meu Deus, se você já não sabe, se você gritar, você não sabe onde você vai colocar o nome [no quadro], porque daí você fica mais acuado ainda, né? [...] Eu me lembro que ela, ela foi no quadro, ela não conseguia fazer, ela começou a chorar, isso ela [a professora] estava dando aula de matemática antes do recreio, ela começou a chorar, aquele horário, antes do recreio, ela chorou o recreio *inteirinho*, no corredor. Ela entrou na sala, ela ficou chorando, ela foi embora chorando. Ninguém deu a menor pelota. Isso daí marcou na minha vida, que eu nunca esqueci disso. [...] E os outros piorou ainda, ficaram mais com medo ainda, né? Porque, eu falei assim, gente, toda vez, eu me lembro disso, falei assim, eu cresci até com insegurança de matemática, eu fui perder esse medo, depois que eu comecei a dar aula, sabe?

Assim, vemos que o respeito dos alunos identificado na categoria anterior poderia ser, em algumas situações, medo. Apesar disso, há relatos de boa convivência entre professores e alunos, como no caso do discente Leonardo, que pegava carona com uma professora quase todos os dias. De outro ponto de vista, os professores eram notados como dedicados e responsáveis, não faltando ao serviço e tendo grandes ideais. Além disso, se relacionavam de forma amistosa uns com os outros e com a direção, enfrentando somente algumas controvérsias por diferenças de opiniões sobre métodos e conteúdos de ensino. Possivelmente, a austeridade e a seriedade da prática docente desse período são provenientes de condutas rígidas anteriores, já praticadas e verificadas nessa escola em anos precedentes. Além

disso, provavelmente, tais professoras enxergavam sua profissão com grande consideração, devido ao período em que se formaram – o que pode tê-las levado a trabalharem com grande zelo. Ademais, não se deve esquecer a conjuntura política repressiva que se vivenciava nessa época, influenciando as mais variadas práticas cotidianas.

Relata-se o mesmo a respeito da atuação e da organização das diretoras nas décadas de 1970 e 1980: eram consideradas bravas e enérgicas. Em alguns casos de insubordinação, os alunos poderiam ser levados à sala da direção; em outros, a diretora é que ia até a classe. Além disso, por vezes, havia choques de opiniões entre a direção e os professores e funcionários, conforme nos conta Mariana a respeito de sua experiência quando foi diretora:

É mais desafiador, é mais difícil. Porque, às vezes, você pensa, você tem uma visão, porque é aquela história: você pensa de um jeito e cada um pensa do seu jeito. Então, você acha que você tá certo, mas quem tá subjugado, quem tá subordinado a você, pensa diferente e, às vezes, dá um pouco de choque.

Nesse sentido, como o cargo de direção era sempre ocupado por uma professora nomeada, podemos aplicar a ele os mesmos comentários feitos anteriormente a respeito da severidade docente.

Na década de 1990, algo diferente ocorreu influenciando a atuação e a organização das professoras da escola. Como visto, nesse período, uma das políticas educacionais efetuadas no Paraná, ditas democratizantes, foi a municipalização das escolas de 1º Grau, seguindo-se os interesses neoliberais de descentralização. Assim, a Escola Correia Defreitas passou a ter a prefeitura da cidade como mantenedora em 1992. Nesse cenário, a professora Cristiane nos conta a experiência pela qual passou:

Quando eu cheguei pra trabalhar [...] quem trabalhava aqui era tudo professora do Estado, todas professoras que já tinham uma certa carreira, né? Então quando a gente chegou [riso], a gente chegou meia, assim, receosa, com medo, né? E as professoras estaduais, aos olhos dela, eu acredito que foi assim, elas olhavam a gente com um certo ar de superioridade, porque elas eram estaduais, já tinham um certo tempo de carreira, e nós, pobres municipais, né? [riso] Tudo era diferente! Até a questão do salário, antigamente o professor estadual ele tinha um nível bom de remuneração, hoje nem tanto, mas antigamente era. E eu lembro assim que de todas as professoras... Tinha bastante professora que trabalhava aqui, estadual, e nós não fomos recebidas bem por todas. Só por três [riso]. Foram três professoras que receberam a gente, assim, muito bem, sabe? Tratavam a gente igual, do mesmo nível, mas as outras não, eu achei assim... A gente até comenta isso de vez em quando, que quando nós chegamos aqui, elas olhavam a gente tipo assim, "ah, vieram para tomar o nosso lugar" [risos], "vieram para tomar o nosso lugar", o que mais tarde acabou acontecendo mesmo [risos], porque a escola virou municipal e as professoras estaduais tiveram que sair, elas tiveram que se encaixar em prédios estaduais, né? Mas não por culpa nossa [risos], por culpa de... Mas assim, no começo teve resistência delas sim, a maioria, assim, sabe, tipo... Aquele tempo... Um exemplo que eu vou citar: fazia-se matriz, né? Não sei se você lembra disso, matriz era tipo um carbono que você conseguia fazer uma prova ou uma atividade e você rodava no mimeógrafo, que era álcool, era tinta, e você conseguia ali muitas cópias daquilo, né? Elas escondiam a matriz da gente [risos], de medo da gente fazer atividade igual e tal, então assim, no começo foi muito... Elas foram muito reservadas com a gente, depois não, mas no começo sim, teve resistência. Mas teve três assim que tratou a gente desde o começo, *muito bem*, foram muito carinhosas, receptivas, perguntavam se a gente queria alguma coisa, falavam até que não era pra gente dar bola pras outras, que era pra gente tocar... E assim, que eu percebia que elas procuravam sempre se a gente tava fazendo alguma coisa errada, entendeu? Mas daí, depois, foi de boa, sabe? Passou um tempo e daí todas viraram colegas da gente, mas o começo foi difícil.

Tal relato nos mostra como ocorreu a municipalização nas realidades locais. Talvez por falta de gestão adequada por parte do governo, diversos conflitos semelhantes podem ter ocorrido entre professoras estaduais e municipais, os quais possivelmente poderiam ter sido evitados, por exemplo, com a explicação transparente das razões das mudanças e com a certificação da garantia dos direitos.

Em relação à atuação e à organização das diretoras nesse período, sua postura imponente permanece. Os depoentes afirmam que a rigidez era menor em comparação com as décadas anteriores, no entanto, elas ainda eram vistas como bravas e até mesmo grossas. Por outro lado, o comprometimento com o trabalho era notável – até mesmo em casos graves de doenças frequentava-se o serviço – como nos relata a professora Cristiane, a respeito de uma diretora:

Ficou oito anos, saiu porque morreu. Ela era uma pessoa, muito assim, comprometida com o trabalho, sabe? Até nos dias antes dela falecer, ela veio trabalhar, ela tava doente, ela tava aqui, ela falava sempre, assim, uma frase que eu não esqueço da M. I., que ela tinha que dar o exemplo [...]. Que a gente falava assim, "vai embora M I., vai cuidar da sua [saúde]...", "não, eu tenho que dar o exemplo", e ela não faltava, e ela tava sempre aqui.

Sobre a atuação e organização dos funcionários entre 1969 e 2001, há poucos relatos e informações. As poucas que dispomos, são locais. Nas décadas de 1970 e 1980, as lembranças são sobre bons relacionamentos e práticas amistosas, como o hábito de levar café aos professores enquanto davam aula. Na década de 1990 e início dos anos 2000, os depoentes rememoram a figura do zelador, que cuidava das crianças no pátio e era chamado de "tio". Inclusive, pode-se notar um exemplo do bom relacionamento relatado, existente entre funcionárias e professoras da instituição, por meio da Fotografia 20, em que se visualiza um momento descontraído, marcado por sorrisos, abraços e apertos de mão:

Fotografia 20 – Funcionárias e professoras na porta de entrada da Escola Correia Defreitas (1989)



Fonte: Acervo pessoal de Leonardo.

Nota: À frente, da esquerda para a direita: funcionária; professora; professora; indefinido. No meio, da esquerda para a direita: indefinido; funcionária; indefinido; indefinido. Atrás: da esquerda para a direita: funcionária; funcionária.

Além disso, a professora Cristiane relembra que havia pouquíssimos funcionários em relação à quantidade de alunos. Em alguns períodos, a cantina da escola contava com apenas uma merendeira e uma auxiliar para lavagem das louças – o que pode ser explicado pela falta de apoio financeiro no setor educacional do Paraná, fato já detectado em outras ocasiões do mesmo período.

6.1.3 Os saberes

Nos anos de 1969 a 2001, como já vimos, predominou no Brasil a concepção pedagógica produtivista. Seu principal objetivo entre 1969 e 1980 era fornecer uma educação que servisse à economia, por meio da formação de mão de obra e redução pela procura do Ensino Superior. A apropriação de uma cultura de base humanística ficava em segundo plano. Isso se realizou especialmente em 1971, ano em que o ensino de 1º e 2º graus foi implantando e, conseqüentemente, a pedagogia tecnicista foi oficializada. Nesse momento, a educação tornou-se extremamente profissionalizante. Todavia, a nova orientação tecnicista acabou por elevar o caos existente na educação brasileira, haja vista que a influência escolanovista já vinha disputando espaço com a concepção tradicional. No Paraná, essa reforma foi instaurada gradativamente e com grande dificuldade.

Entre 1980 e 1991, emergiram as pedagogias contra-hegemônicas – fundamentadas essencialmente em Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani – as quais possuíam a intenção de promover uma educação diferente daquela ofertada pelo tecnicismo. Entretanto, elas foram tentativas majoritariamente frustradas naquele momento. Assim, na década de 1990, com a ascensão de governos neoliberais, a adesão a essas pedagogias retrocedeu. No Paraná, isso pode ser percebido com a ascendência e declínio da pedagogia histórico-crítica, especialmente pela indiferença com que o Currículo Básico foi recebido em 1990. Todavia, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no estado paranaense e, conseqüentemente, no município de Ribeirão Claro, no ano de 1988 – devido aos grandes índices de evasão e repetência – pode ser entendido como um indício da falta de eficácia da pedagogia tecnicista.

Desse modo, entre 1991 e 2001, a atuação do Estado na educação enfraqueceu-se, fortalecendo a iniciativa privada. Predominaram o neoprodutivismo, o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo, tendências

reelaboradas com base em movimentos anteriores, que objetivavam, em última instância, perpetuar uma educação voltada para o desenvolvimento econômico. No Paraná, tivemos exemplos disso: atividades extracurriculares foram supervalorizadas e focou-se no “aprender a aprender”⁹⁰, com o objetivo de educar para a vida prática. Inclusive, às escolas destinou-se a responsabilidade de definir o que deveria ser ensinado, pois pregava-se que somente os próprios atores educacionais eram capazes de conhecer a realidade local e, portanto, elaborar uma grade curricular adequada.

Vejamos, então, como tais acontecimentos gerais desdobraram-se na realidade local da Escola Correia Defreitas, por meio dos depoimentos de nossos entrevistados e de fotografias.

Ao falarem sobre os métodos de ensino das décadas de 1970 e 1980, os entrevistados os apresentam como tradicionais – de acordo com suas concepções. Os principais instrumentos de ensino consistiam em giz, lousa e caderno. A professora passava no quadro e os alunos deveriam copiar e decorar. Não obstante, na Educação Infantil, uma das professoras entrevistadas – Vitória – relata que realizava algumas atividades lúdicas:

[...] fiz um varalzinho assim com as consoantes, desde o “A”. Em vermelho, as vogais que eu fiz com o pincel atômico, e as consoantes eu fiz com azul, pincel azul. Então, eu chegava e falava, “vem cá, vai lá, tira o ‘B’ pra mim”. Ah, eles iam, olhavam no varalzinho, mas varalzinho mais baixo, né? Porque eles tudo eram pequenininhos, aí, tirava lá, tirava o “B”. Falei, “fica aí na frente, vamos formar uma palavrinha, vem você”, por exemplo, “vai lá, tira a vogal ‘O’”. Falava vogal, falava sílaba tudo. “Vai lá”, ele procurava assim, né? Aí, tirava, ficava perto daquele aluno na frente. Aí, outro, “o ‘I’”, a vogal ‘I’, vamos ver que palavrinha que ficou agora, ó, dá pra gente escrever até no caderninho essa palavrinha”. [...] “É boi! Boi!”, eles falavam. Aí, que escreviam, tudo boi.

⁹⁰ "No âmbito do escolanovismo, "aprender a aprender" significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. [...] [Porém, no neoescolanovismo,] o "aprender a aprender" liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera de empregabilidade." (Saviani, 2013, p. 432).

[...] eu distribuía cartelinha⁹¹ assim, com números, assim, e eles pegavam, adoravam fazer a cartelinha. Aí eu distribuía as cartelinhas com os numerais, aí mandava, eu ditava na frente, fingia que tirava do saquinho, “ó, dois!”. Eles pegavam, colocavam o dois em cima do dois, eu tinha naquela cartelinha, mas eu punha muito número repetido, assim, só para eles colocarem, né? Desse jeito que eu dava.

Além disso, alguns relatam que não havia livros didáticos; outros, que havia, mas não eram usados. O fato é que as professoras é que deveriam elaborar o semanário – planejamento semanal – conforme o programa mensal feito pela supervisora. Tais semanários eram conferidos, todas as semanas, para verificar se as professoras realmente estavam ensinando o conteúdo proposto. Ademais, não era comum os alunos terem acesso a livros; a biblioteca era destinada para a pesquisa docente. Na 1ª série – classe que ainda tinha a responsabilidade de alfabetizar, antes da implantação do Ciclo Básico em 1988 – utilizava-se cartilhas, como a Caminho Suave e a Cartilha de Bitu. Em relação às séries seguintes, as disciplinas mencionadas foram Linguagem, Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Estudos Sociais e Educação Física – todas elas ministradas pela mesma professora.

As políticas públicas educacionais promulgadas nesse período objetivavam a implantação da pedagogia tecnicista. Em relação à realidade local da Escola Correia Defreitas, apesar de os entrevistados afirmarem que – segundo suas concepções – a pedagogia utilizada era a tradicional, deve-se atentar para o fato de que, nesse momento, uma terceira pedagogia (a tecnicista) se somava a uma disputa entre duas pedagogias (a tradicional e a escolanovista) já existentes no âmbito educacional brasileiro, tornando o cenário pedagógico das escolas desorganizado.

Nesse sentido, é provável que a pedagogia tradicional citada pelos depoentes em relação a essa época seja uma continuidade da prática existente desde a criação do Grupo Escolar de Ribeirão Claro. Contudo, isso não significa que os princípios de eficiência, racionalidade e produtividade não tenham sido impostos à escola pelos órgãos superiores, bem como não implica que princípios escolanovistas não estavam presentes.

⁹¹ Aparentemente, essa atividade funcionava da seguinte maneira: a professora distribuía, para os alunos, números individuais e cartelas com números. Posteriormente, começava a sortear os números presentes no material distribuído. Ao sortear um número, os alunos deveriam colocar o número individual sob o seu correspondente na cartela.

Nos anos de 1990 e início dos anos 2000, ainda se pode verificar algumas semelhanças com as décadas anteriores no que diz respeito a disciplinas ministradas e certas práticas pedagógicas, como a cópia do quadro. Mas também se constata algumas mudanças e práticas antes não mencionadas: introdução das disciplinas de Língua Inglesa e Artes; ampla utilização do livro didático; uso de atividades impressas; leitura e escrita de textos; alfabetização pelo método de Paulo Freire em prática individualizada; adoção do construtivismo; realização do Programa Agrinho⁹²; entre outras.

A prática da leitura pode ser observada nas Fotografias 21 e 22, em que os alunos parecem fazer uma apresentação em um local⁹³ exterior à escola.

Fotografia 21 – Alunos da Escola Correia Defreitas praticando a leitura (1990)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

⁹² Programa educacional desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) do Paraná, desde 1996 (Radi; Andreoli; Fernandes, 2013).

⁹³ Não identificado.

Fotografia 22 – Alunos da Escola Correia Defreitas praticando a leitura (1990)

Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Em relação ao método de alfabetização de Paulo Freire, embora ele tenha sido elaborado inicialmente para adultos, a professora Cristiane relata ter tido sucesso com um de seus alunos na utilização dessa metodologia. E ainda que Paulo Freire tenha se destacado na década de 1960 e as pedagogias contra-hegemônicas fundamentadas em seus princípios tenham se manifestado na década de 1980 e retrocedido na década de 1990, ao que tudo indica, o método desse educador alcançou pelo menos uma professora da Escola Correia Defreitas – ainda que no ensino de somente um aluno – em meados dos anos de 1990. Vejamos o relato de Cristiane:

Eu já consegui alfabetizar criança pelo método do Paulo Freire. [...] Um aluno que tinha *muita* dificuldade. Eu não lembro o ano. Ele veio de uma cidade diferente aí, e assim... E ele era do sítio. [...] Falava muito⁹⁴... Né? E daí, eu lembro que eu comecei a trabalhar pra ensinar ele a escrever com coisas do dia a dia, igual o Paulo Freire ensina, né? E ele conseguiu se alfabetizar, sabe? No mundinho dele, lá. Naquele tempo, eu dava aula à tarde e na parte da manhã, antes de vir pra escola, ele ajudava o pai na roça. Então, eu lembro que eu tinha uma ajudante e a gente conseguiu alfabetizar ele com palavrinhas que ele via ali, entendeu? Do cotidiano dele, da enxada, do campo, da colheta [*sic*] lá, que ele falava do milho, das coisas...

Além disso, o desenvolvimento da concepção pedagógica produtivista na realidade local da Escola Correia Defreitas na década de 1990 também pode ser observado pela adoção de princípios construtivistas. Na verdade, a tendência adotada era um construtivismo renovado: o neoconstrutivismo, intimamente ligado à pedagogia das competências e ao neoescolanovismo, que promovia o “aprender a aprender”. Como disse Cristiane, “O aluno vai... Ele vai construindo o próprio conhecimento, né? Através dos ensinamentos do professor. O professor vai ajudando e vai se construindo. Nada é repetido.”. Mas o objetivo implícito dessa vertente consistia em fornecer a capacidade de adaptação ao mundo do trabalho capitalista e concorrencial, no qual o indivíduo deveria estar constantemente se especializando e se ajustando para, talvez, conseguir um emprego.

Outro aspecto que remete a essa situação é a supervalorização de disciplinas extracurriculares que proporcionavam a apropriação de conhecimentos da realidade imediata dos alunos, buscando se moldar a um discurso de educação para a vida prática. Exemplo disso foi a inserção, no currículo, de atividades relacionadas a criação de animais, produtos químicos, jardins, hortas, entre outras. Ao mesmo tempo, o Currículo Básico fundamentado na pedagogia histórico-crítica e voltado para o conhecimento sistematizado era desconsiderado. Na Fotografia 23, em que os alunos da Escola Correia Defreitas fazem, aparentemente, atividades práticas relacionadas ao meio rural, pode-se notar que tais ações podem ter sido realmente implantadas nessa instituição:

⁹⁴ Cristiane quis dizer que o aluno em questão pronunciava as palavras de forma errada.

Fotografia 23 – Alunos da Escola Correia Defreitas fazendo atividades agrícolas práticas ([199-?])



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Ademais, a implementação do Programa Agrinho também demonstra como a educação desse período, presumivelmente, servia aos interesses neoliberais. Tal programa foi criado para apresentar e defender o agronegócio – atividade produtiva em ascensão da classe dominante – sem, todavia, explicitar suas implicações diretas, como desigualdades sociais e destruição ambiental (Rossi; Vargas, 2017).

6.1.4 As normas disciplinares

Durante as décadas de 1970 e 1980, pode-se perceber que a rigidez disciplinar do período anterior subsistiu, bem como a figura do diretor característica dos grupos escolares. Os entrevistados relataram uma organização do poder hierárquica: alunos, funcionários e professores, supervisora e diretora. Havia muito respeito aos superiores. Todos os dias, no início das aulas, os discentes organizavam-se em filas nos corredores, aguardavam a diretora, respondiam em

uma só voz ao seu cumprimento de boa tarde, cantavam o Hino Nacional⁹⁵, oravam e entravam ordenadamente em suas salas. Além disso, caso a supervisora fosse em alguma das classes comunicar um recado, ao entrar na sala, os alunos ficavam imediatamente em pé e a cumprimentavam; posteriormente, permaneciam em perfeito silêncio para ouvir o que ela tinha a dizer. Vejamos o relato de Camila – enquanto aluna – a esse respeito:

Eu me lembro, assim, quando a gente entrava, fazia tudo fila no corredor, a diretora ia lá no pátio pra falar “boa tarde”, todo mundo bonitinho em fila, falava “boa tarde”, fazia oração geral, sabe? Todo mundo, cada um ia em fila pra sua sala, tudo bonitinho, sabe? Quando a coordenadora pedagógica, eles falavam supervisora naquela época, né? Ela entrava na sala, todo mundo ficava em pé pra falar “boa tarde”, sabe? [...] E ninguém dava um piu pra escutar o que ela ia falar, sabe? Que recado que ela tinha que dar, sabe?

Além disso, conversas entre os alunos dentro da sala de aula só existia sob a permissão da professora. Em casos de indisciplina, os alunos eram severamente repreendidos, colocados para fora da sala, levados para a diretoria ou tinham seus pais convocados; em casos graves, o Conselho Tutelar era acionado.

Esses fatos possivelmente demonstram como a concepção pedagógica produtivista se desenvolvia. Como seu objetivo último era preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, era essencial que o funcionamento da escola proporcionasse um ambiente parecido. A ordem e a estrita obediência aos superiores deviam ser inculcadas nos alunos. Do mesmo modo, deviam aprender que, aqueles que não obedecem, recebem punições.

Na década de 1990 e início dos anos 2000, o respeito aos superiores permaneceu, mas com um grau de rigidez menor. A organização dos alunos em filas no início das aulas e o cântico do Hino Nacional nesse momento também persistiram. Mas algo diferente é relatado: nesse período, havia concursos com a participação de toda a escola, os quais premiavam, por exemplo, a melhor redação ou a melhor paródia. Além disso, a depender da direção, aos alunos com melhores notas eram entregues medalhas e diplomas. Essas atitudes provavelmente

⁹⁵ Cabe aqui ressaltar que a prática de execução do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino tornou-se obrigatória no Brasil a partir de 1936, com a Lei n.º 259/36. Em 1971, a Lei n.º 5.700/71 reafirmou essa obrigatoriedade e agregou a ela a exigência do hasteamento da bandeira. Tais políticas foram instituídas em contextos em que o patriotismo e o ufanismo eram predominantes, e sua obrigatoriedade permanece até hoje, sendo indispensável a execução do Hino Nacional nas escolas por, no mínimo, uma vez por semana, conforme a Lei n.º 12.031/09 (Brasil, 1936, 1971b, 2009).

reforçavam o princípio de competição existente no mercado de trabalho para o qual estavam sendo preparados. Assim, implicitamente e progressivamente, os discentes poderiam começar a perceber que aqueles que se destacavam eram quem obtinham as melhores recompensas; ou, no futuro, os melhores empregos.

6.1.5 A vida escolar

Alguns aspectos da vida escolar da Escola Correia Defreitas entre 1969 e 2001 evidenciam consequências do desenvolvimento da pedagogia produtivista, entre elas, o enfrentamento de alguns efeitos da desigualdade econômica pelos alunos. O primeiro exemplo pode ser constatado nos hábitos em torno da merenda escolar – implantada como programa nacional na década de 1950 (Rodrigues, 2013). Nesse período, os depoentes descrevem que, embora a merenda fosse simples – sopa de fubá com coco; sopa de fubá com couve; sopa de mandioca; polenta com molho; macarronada com molho; arroz, feijão e uma “carninha”; bolo de fubá com chá; leite com bolacha – ela era disponibilizada todos os dias e a maioria dos alunos serviam-se dela. Entretanto, sobretudo na década de 1970, os alunos que possuíam melhores condições financeiras levavam seu próprio lanche. De acordo com o relato de Camila, enquanto aluna, “Poucos alunos levavam lanche, poucos. [...] Aqueles que tinham um poder aquisitivo melhor, assim, levavam, né?”. Tais fatos nos mostram alunos de diferentes classes sociais tendo suas realidades confrontadas após a expansão quantitativa da escola. Além disso, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, as merendeiras deviam preencher uma ficha diária sobre os ingredientes usados e a quantidade de alunos que se alimentaram. Talvez, essa verificação rigorosa seja um reflexo da aplicação dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade do sistema fabril aplicados ao sistema educacional.

Outro fator da vida escolar que demonstra a desigualdade econômica de alguns grupos dos alunos da Escola Correia Defreitas eram as práticas em relação ao material escolar. Durante todo o período estudado, os entrevistados destacam que esse material era constituído pelo básico: caderno, lápis de escrever, borracha e poucos lápis coloridos; com exceção da década de 1990 e início dos anos 2000, em que o básico permanecia, mas já se identificava alguns itens diferentes, como giz de cera, massinha e cartolina. Os pais que podiam comprar, seguiam uma lista feita

pelas professoras. Esses ainda tinham a opção de adquirir os materiais por um preço acessível por meio da cooperativa⁹⁶ da escola. Mas, os alunos que não possuíam condições financeiras para adquiri-los, eram chamados de “beneficiados” e os recebiam gratuitamente. Vejamos o relato de Camila, acerca de sua experiência escolar na década de 1970:

Era um caderno normal, a gente, quem não tinha, assim, condições, a escola fornecia o caderno, sabe? Era um caderno, acho que era, tava escrito assim, quase ninguém queria pegar o caderno da escola, porque era, tava escrito assim: FUNDEPAR⁹⁷ [risos]. Ai todo mundo tinha vergonha, falava assim: “ele é pobre, ele não pode comprar caderno...” [risos]. [...] Já via o caderno FUNDEPAR, já sabia que não podia comprar material, sabe? [risos]. [...] Era assim, era desse jeito, aquele caderno básico, mesmo assim, sabe? E escrito assim, tinha FUNDEPAR. Se eu não me engano, é FUNDEPAR. Então, as crianças já falavam, todo mundo já olhava, “ih, não tem dinheiro para comprar caderno, só o caderno da escola” [risos].

Não se pode negar que essa era uma ação inclusiva muito benéfica e que buscava minimizar os problemas relacionados às diferenças de renda; não obstante, não protegiam os alunos que dela dependiam de zombaria e falas preconceituosas dos colegas, o que fazia com que muitos não quisessem usufruir de seus direitos, embora precisassem. Desse modo, vemos que a inclusão dos filhos da classe trabalhadora na escola pública, a qual tinha o objetivo de desenvolver o país economicamente, proporcionou experiências discrepantes entre os alunos, a depender de sua origem social, haja vista que, para alguns, o momento da aquisição de materiais era divertido, e para outros, doloroso.

Outra particularidade da vida escolar que deve ser notada é o uso do uniforme. Na década de 1970, detecta-se que ele era constituído por camisa branca de botões, saia, shorts ou calça comprida, e seu uso era obrigatório (Fotografias 24 e 25). Os pais compravam o tecido e mandavam fazê-lo conforme o modelo pré-estabelecido. Esse hábito provavelmente era proveniente de um costume da escola de anos anteriores, quando a ordem e a higiene no vestuário eram supervalorizadas, uma característica comum dos grupos escolares, que seguiam o movimento higienista⁹⁸.

⁹⁶ A cooperativa da escola funcionava da seguinte maneira: a direção comprava os materiais – com dinheiro pertencente à instituição – em centros urbanos maiores, como Londrina (PR), Ourinhos (SP) e São Paulo (SP), e os revendia por um preço econômico.

⁹⁷ Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR).

⁹⁸ O movimento higienista surgiu na Europa no início do século XIX, chegando ao Brasil no final desse mesmo século e no início do seguinte. Tinha como objetivo “orientar a população sobre a

Fotografia 24 – Alunos observando uma exposição do Dia Do Índio na Escola Correia Defreitas (1971)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 25 – Alunos fazendo uma apresentação no pátio da Escola Correia Defreitas em homenagem a uma funcionária que completava 30 anos de serviço (1978)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

importância de adquirir hábitos saudáveis, contribuindo para a transformação do país em uma nação saudável, higienizada e higienizadora” (Amorim, 2016). Quando aplicado às escolas, procurava definir as condições de sua localização física, arquitetura e rotina, bem como as vestimentas e a alimentação de seus alunos e professores (Gondra, 2004).

Todavia, com o decorrer dos anos após a extinção do modelo de grupo escolar⁹⁹ e a expansão quantitativa da escola, percebe-se que a obrigatoriedade do uso desse uniforme flexibilizou-se. Assim, na década de 1980, verifica-se que grande parte dos alunos não usava uniforme (Fotografia 26). Alguns relatos referentes a esse período dizem que não havia uniforme; a professora e diretora Mariana, por exemplo, conta que “[...] não tinha, assim, uniforme, não. Eles [os alunos] iam com a roupinha que eles tinham de casa”.

Fotografia 26 – Alunos em um tipo de festividade na Escola Correia Defreitas (1988)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Do mesmo modo, na década de 1990, as Fotografias 27 e 28 demonstram que não há uso de uniforme, embora os depoentes relatem que ele existia, e era constituído apenas por uma camiseta branca com o emblema da escola; a única orientação em relação a vestimenta inferior é que deveria ser uma peça de cor

⁹⁹ O modelo de grupo escolar foi extinto em 1971, com a promulgação da Lei n.º 5.692/71, que instituiu o ensino de 1º e 2º graus. Entretanto, o Grupo Escolar de Ribeirão Claro, nessa época já denominado Grupo Escolar Correia Defreitas, deixou de usar essa nomenclatura apenas em 1978 (Jacarezinho, 2011).

escura. A aparente contradição entre relatos e fotografias é uma evidência de que a prática do uso do uniforme retornava gradualmente.

Fotografia 27 – Alunos e professoras da Escola Correia Defreitas (1993)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 28 – Alunos da Escola Correia Defreitas (1998)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

No início dos anos 2000, pode-se verificar, por meio da Fotografia 29, que o uso do uniforme já possuía uma adesão maior, embora não generalizada.

Fotografia 29 – Alunos e professoras na Feira da Alimentação da Escola Correia Defreitas (2001)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Nesse contexto, essa camiseta era comprada pelos pais; aqueles que não podiam adquiri-la recebiam ajuda da instituição escolar, possivelmente por meio de recursos financeiros oriundos da prefeitura municipal.

Desse modo, vemos que, inicialmente, o uso do uniforme buscava representar o ordenamento e a disciplina existente nos grupos escolares. Quando esse modelo foi extinto, tal prática se perdeu durante alguns anos. No entanto, posteriormente, foi retomada. Alguns dos objetivos da implantação desse costume podem ser a padronização e o intuito de mascarar a desigualdade econômica existente na escola, já que se buscava divulgar a democratização do ensino (Ribeiro; Silva, 2012) – propósitos estes que talvez tenham sido frustrados, tendo em vista que nem todos os alunos aderiram ao uso do uniforme no final do século XX, o que causou, quiçá, um destaque ainda maior à desigualdade.

Percurso semelhante pode ser identificado em relação ao vestuário das professoras. Inicialmente, o uso do jaleco branco era imprescindível (Fotografia 30), seguindo-se a ordem e o asseio requeridos. Além disso, buscava-se eliminar o luxo e a ostentação de roupas caras das mulheres, os quais poderiam causar, conforme acreditavam, desvio moral (Ribeiro; Silva, 2012). Não obstante, com o passar do tempo, a roupa casual toma lugar (Fotografias 20, 26, 27 e 29).

Fotografia 30 – Professoras da Escola Correia Defreitas na porta de entrada da instituição ([197-?])



Fonte: Gosmati (2023).

6.1.6 O edifício

Quando a ideia renovadora de escolas graduadas surgiu no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, emergiu com ela a necessidade de prédios escolares imponentes que abrigassem os grupos escolares – algo que fosse diferente dos locais provisórios até então utilizados para o ensino. Esses edifícios deveriam representar um projeto político educacional que buscava o desenvolvimento, a ordem e o progresso do país, por meio da inovação do ensino e da disseminação da instrução. Nesse contexto, a arquitetura dos prédios escolares

devia adequar-se aos princípios pedagógicos e higienistas da época, sendo capazes, portanto, de abrigar várias classes em um mesmo local e permitir ampla ventilação e iluminação (Castro, 2009).

Todavia, a construção desses edifícios passou por grandes obstáculos em várias regiões do Brasil, inclusive no Paraná, como pudemos ver na seção 4.3.1. Assim, na década de 1920, o governador paranaense Caetano Munhoz da Rocha convida o paulista César Pietro Martinez – diretor da Escola Normal de Pirassununga – para dirigir uma “reestruturação da instrução pública” no estado (Castro, 2009, p. 137).

Desse modo, um dos frutos da parceria entre os dois foi o Grupo Escolar de Ribeirão Claro, construído em 1925. Seu projeto arquitetônico baseava-se em uma planta simétrica no formato de “U”, uma estrutura já utilizada para escolas normais, mas que é aplicada a uma escola primária pela primeira vez no Paraná. Portanto, possuía três alas: a central, em que se situavam as salas do diretor e dos professores, e as duas laterais, em que se localizavam as salas de aula; além disso, possuía porão alto e banheiros externos. O prédio foi construído em alvenaria, uma técnica construtiva comum do período, e seguiu a linguagem plástica do ecletismo, uma arquitetura estruturada “dentro da corrente acadêmica marcada pelos referenciais de diferentes épocas, variando ou mesclando elementos decorativos de ‘tempos’ históricos diferentes” e que buscava evidenciar a ascendência social e intelectual da classe burguesa oriunda da produção cafeeira (Castro, 2009, p. 127; Campos, 1998 *apud* Castro, 2009).

Não obstante, o tempo passou. Durante o período estudado – os anos de 1969 a 2001 – a população urbana cresceu significativamente, as vagas escolares passaram por uma expansão numérica substancial e o Grupo Escolar de Ribeirão Claro tornou-se uma escola de 1º Grau. Com isso, seu prédio foi, gradativamente, não comportando as necessidades que a instituição requeria, de modo que reformas bem como ampliações foram sendo realizadas para atendê-las. Os relatos dos entrevistados confirmam as inúmeras mudanças pelas quais a escola passou nesse período. Para melhor entendermos a estrutura original da instituição e suas reestruturações posteriores, vejamos a Figura 7, a qual mostra a planta atual da escola.

Figura 7 – Planta atual da Escola Correia Defreitas (2023)



Legenda:

- | | | | |
|---|-------------------|---|--------------------|
| 1 | Edifício original | 4 | Ampliação de salas |
| 2 | Cantina | 5 | Quadra |
| 3 | Refeitório | 6 | Estacionamento |

Fonte: Elaborada pela autora com imagem de Google Maps (2023).

Na década de 1970, conforme conta Camila, enquanto aluna, a cantina localizava-se no mesmo lugar que a atual, mas era simples, apertada e feita de tábuas: “[...] era uma cantina de tábua, sabe? [...] Daí tinha uma mesa comprida que a gente sentava, assim, mas era bem pequena, assim, bem apertadinha, eu me lembro, sabe? Mas era uma cantina bem simples, assim, sabe?”. Os alunos alimentavam-se ali mesmo e, portanto, o refeitório e a cantina eram acoplados. Na Fotografia 31, pode-se observar os alunos da Escola Correia Defreitas alimentando-se nesse local, embora as mesas da imagem provavelmente tenham sido substituídas, nos anos seguintes, pela “mesa comprida” citada por Camila.

Fotografia 31 – Alunos da Escola Correia Defreitas fazendo suas refeições no refeitório da instituição (1975)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Nota: A cantina e o refeitório atuais podem ser observados nas Fotografias 16 e 17.

Nesse período, a quadra atual ainda não existia, e as confraternizações eram realizadas no pátio do edifício original, cercado por gramado e terra, conforme a Fotografia 32.

Fotografia 32 – Festa junina sendo realizada no pátio da Escola Correia Defreitas (1972)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Nota: Atualmente, a parte que era formada por gramado e terra possui piso de concreto e dá acesso à quadra, o que pode ser observado nas Fotografias 18 e 19.

Além disso, conforme as Leis municipais n.º 6/73 e 5/77, foram realizados reparos na instituição em 1973 e 1977, e de acordo com a Lei municipal n.º 3/76, uma sala de aula anexa foi construída em 1976 (Ribeirão Claro, 1973, 1977, 1976).

Desse modo, nas décadas de 1970 e 1980, foram realizadas várias reformas. A professora Vitória relata que um banheiro separado para os alunos pequenos foi construído e Mariana – enquanto diretora – destaca que, durante sua gestão, a pintura, as portas, as janelas, as cortinas e os banheiros foram reformados. Sobre essa reforma geral, Mariana conta que

teve uma época que a escola nossa estava bem deteriorada de pintura, de cortinas, de janelas, de tudo quanto é coisa. Aí, o que que nós fizemos? Nós começamos a consultar o pessoal da comunidade, de marceneiros, pedreiros, costureiras, e nós fizemos... Acho que duas férias de julho e uma de dezembro, pra gente... Eles foram lá, aí sabe quando dá aquela repaginada? [...] As costureiras fizeram as cortinas, os marceneiros consertaram as portas, trocaram fechaduras, tudo. Então, nós repaginamos a escola. Porque, agora eu não sei como é que tá, mas naquela época, assim, era difícil vir dinheiro do Estado pra você consertar as coisas que precisava. E vai deteriorando... [...] Tinha que se virar. [INTERRUPÇÃO EXTERNA]. Aí, a gente conseguiu até a família do Seu G. B., e agora eu não lembro, eu não vou citar muitos nomes aqui, porque a equipe foi grande, que ajudou na melhoria, pintura, tudo, sabe? Então... É que nós aproveitamos, o Estado mandou a pintura e umas reformas de banheiro, aí nós aproveitamos, assim, consertar a porta, essas coisas que eu falei pra você, essas coisas que estavam estragadas, né?

Com isso, vemos que o dinheiro fornecido pelo governo não era suficiente para garantir o reparo necessário do prédio escolar e, por isso, a gestão buscava a ajuda da comunidade.

Nos anos de 1980, a quadra foi finalmente construída, mas a ampliação de salas da Figura 7 ainda não existia. Na década de 1990 e início dos anos 2000, a cantina foi ampliada e o refeitório atual foi construído; segundo o aluno Rodrigo, antes disso, no local do refeitório, havia apenas um pequeno pedaço de gramado coberto. Ademais, muitas reformas foram realizadas. Nesse período, percebe-se que a quadra coberta passou a ser utilizada para as festividades, em contraste com o pátio descoberto do edifício original, conforme mostra a Fotografia 33:

Fotografia 33 – Programação sobre algum tema nacional sendo realizada na quadra da Escola Correia Defreitas (1996)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Por conseguinte, constata-se que, entre 1969 e 2001, a Escola Correia Defreitas passou por várias reformas e ampliações, com o objetivo de adequar um prédio construído para ser um grupo escolar às necessidades de uma escola com novas demandas criadas pelo aumento de sua clientela.

6.1.7 Os eventos

Entre 1969 e 2001, os entrevistados citam diversas festividades e eventos que eram realizados na Escola Correia Defreitas. Dentre eles, dois são os mais mencionados: a festa junina e o desfile cívico.

A origem das festas juninas praticadas nos anos recentes é encontrada na Europa, durante a Antiguidade. Tais festas eram realizadas pelos povos arianos e romanos em um ritual feito na passagem do inverno para o verão no hemisfério norte – durante o mês de junho – com o objetivo de afugentar espíritos maus que poderiam prejudicar a plantação. Na Idade Média, essas festas pagãs foram cristianizadas pela Igreja Católica, ocasião em que lhes foram atribuídos padroeiros:

Santo Antônio, São João e São Pedro. Assim, a festa junina foi trazida ao Brasil pelos portugueses no século XVI. Com o passar dos anos, tornou-se uma festividade típica da área rural, mas, emergindo a urbanização, foi gradualmente perdendo suas motivações religiosas. Por volta da década de 1950, era realizada em clubes urbanos com objetivos lúdicos. Na década de 1970, foi inserida nos currículos escolares com o advento do tecnicismo (Campos, 2007). Em relação a suas finalidades, pode-se dizer que:

[...] além de seu aspecto de ludicidade, adquiriu outros objetivos, como a arrecadação de numerário para que as unidades escolares pudessem financiar seus projetos. Outro motivo da promoção das festividades pelas escolas, às vezes admitido pelos educadores, é a insuficiência de recursos repassados pelo Estado ou pelas prefeituras [...]. [Além disso,] as festas juninas passaram a ser uma das formas de inserção e diálogo da instituição escolar na comunidade para a qual ela existe. Em algumas cidades, atualmente, as escolas são os únicos locais onde as festas juninas ainda são realizadas, uma vez que elas desapareceram até de muitos clubes (Campos, 2007).

Na Escola Correia Defreitas, a festa junina tornou-se uma tradição. Realizada anualmente e mencionada por todos os entrevistados, era marcada pela dança da quadrilha. Todavia, especialmente na década de 1970, Camila – enquanto aluna – conta que as crianças economicamente desfavorecidas raramente participavam da festividade; os alunos que formavam o grupo de dançarinos eram selecionados dentre aqueles que poderiam comprar a vestimenta adequada:

[...] quando tinha festa, a gente nem ia também, né? Mas, assim, era selecionada as crianças que participavam, não era todo mundo, sabe? [...] Não adiantava querer, eles pegavam aquelas crianças, assim, que podia comprar a roupa, fazer uma roupa adequada para participar. Daí, aquelas crianças ensaiavam. Pelo menos, na época que eu estudei lá, era assim, sabe? E a gente nem participava, né?

Além disso, era comum a venda de comidas e bebidas, como pizza e quentão, com o objetivo de arrecadar dinheiro para a escola. Talvez, essa seja uma outra explicação para a pouca participação dos alunos com baixa condição financeira nessas festas, uma vez que não teriam recursos financeiros para adquirir os itens vendidos.

Desse modo, pode-se perceber que as festas juninas da Escola Correia Defreitas realizadas durante a década de 1970 revelam a realidade da desigualdade econômica dos alunos já identificada em categorias analisadas anteriormente. Ao

passo que o governo buscava disseminar a ideia da escola democrática para todos, os filhos da classe trabalhadora, apesar de frequentarem a mesma instituição dos filhos da classe burguesa, enfrentaram condições de vida escolar bastante diferentes. Além disso, nas décadas de 1980 e 1990, essa festividade tornou-se um dos meios para se atingir aquele objetivo de inserção da comunidade na escola; ao mesmo tempo, proporcionava a oportunidade de arrecadação de verbas, necessária devido ao suporte financeiro ineficiente do Estado. Possivelmente, tais ações promoviam a descentralização e a autonomia escolar, tão bem planejadas pelas agências neoliberais.

Algumas das festas juninas realizadas na Escola Correia Defreitas, entre 1969 e 2001, podem ser observadas nas Fotografias 34 a 49. Elas mostram uma tradição que se mantém por décadas: alunos trajados a caráter¹⁰⁰ para a dança da quadrilha.

Fotografia 34 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1972)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

¹⁰⁰ O traje caipira e a presença de noivos nessa dança aludem aos casamentos que eram realizados nas festas juninas no período em que eram feitas no meio rural (Campos, 2007).

Fotografia 35 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1972)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 36 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1972)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 37 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1975)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 38 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1975)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 39 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1975)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 40 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1978)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 41 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1978)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 42 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1978)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 43 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1978)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 44 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1986)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 45 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1986)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 46 – Festa junina (1988)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.
Nota: Local exterior à escola não identificado.

Fotografia 47 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1988)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 48 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1994)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fotografia 49 – Festa junina na Escola Correia Defreitas (1996)

Fonte: Acervo pessoal da autora.

No que diz respeito aos desfiles cívicos, eles também foram relatados por todos os entrevistados, fato que ajuda a identificar uma segunda prática da Escola Correia Defreitas que subsistiu por décadas.

A atividade cívica do desfile tem origem europeia, e tornou-se popular no Brasil a partir das décadas de 1930 e 1940, com o governo de Getúlio Vargas. Nesse período, tais festividades tinham o intuito de promover a educação cívica e enfatizar o nacionalismo. Para isso, em certas datas comemorativas, os alunos das escolas desfilavam pelo centro da cidade em marcha, trazendo homenagens a personagens notáveis e realçando os símbolos nacionais, como a bandeira e o hino da nação. Assim, concretizavam “o êxito do ideário de disciplina, ordem e prontidão, na sincronia de um exército de escolares marchando para um melhor futuro da pátria”. Além disso, os desfiles deveriam servir como um momento de formação cultural aos seus expectadores (Moreira, 2018, p. 592).

Com o advento da Ditadura Militar, o desfile cívico perpetuou-se em um contexto ufanista. Nesse período, destacou-se o surgimento das bandas marciais,

que incentivavam o ordenamento e a disciplinarização pregados pelo governo autoritário (Oliveira *et al.*, 2016). Nesse sentido, pode-se dizer que

Essa modalidade de comemoração visava formar os cidadãos e convencê-los de que a situação política em que o país se encontrava era a melhor e que o país desenvolvia-se cada vez mais. A infância era convencida de que o país crescia, tanto no Estado Novo, como na Ditadura Militar, períodos em que as comemorações cívicas receberam grande destaque (Oliveira *et al.*, 2016, p. 614).

Não obstante, essa prática permaneceu até mesmo após o fim da Ditadura Militar¹⁰¹.

Na Escola Correia Defreitas, o desfile era realizado em duas datas: no dia 7 de setembro (Dia da Independência do Brasil) e no dia 13 de maio (aniversário da cidade). Os alunos dividiam-se em pelotões uniformizados, fanfarras ou bandas e em seções que homenageavam algo ou alguém (Fotografias 50 a 58). Contudo, assim como nas festas juninas, os discentes que desfilavam em destaque eram aqueles que possuíam boa condição financeira. A esse respeito, Camila relata o que acontecia:

[...] daí tinha aqueles uns, que também, que eram da mais elite, eram os únicos que participavam da fanfarra, de alguma coisa para levar, das coisas mais importantes para levar, e o resto ia no pelotão, assim, marchando, sabe?

[...] eles escolhiam, por exemplo, se tinha uma fantasia, alguma coisa, tinha que escolher uma pessoa, que também, poderia comprar, aquela fantasia, a roupa, adequada, para ir no desfile, porque também, não adiantava, você pedir para uma pessoa, que não tinha condições, para comprar também, né?

O primeiro relato é concernente à década de 1970, período em que a entrevistada era aluna da escola. O segundo se refere ao final da década de 1990, quando a depoente era docente da instituição. Desse modo, é possível perceber certa continuidade da disparidade econômica existente entre os alunos da instituição.

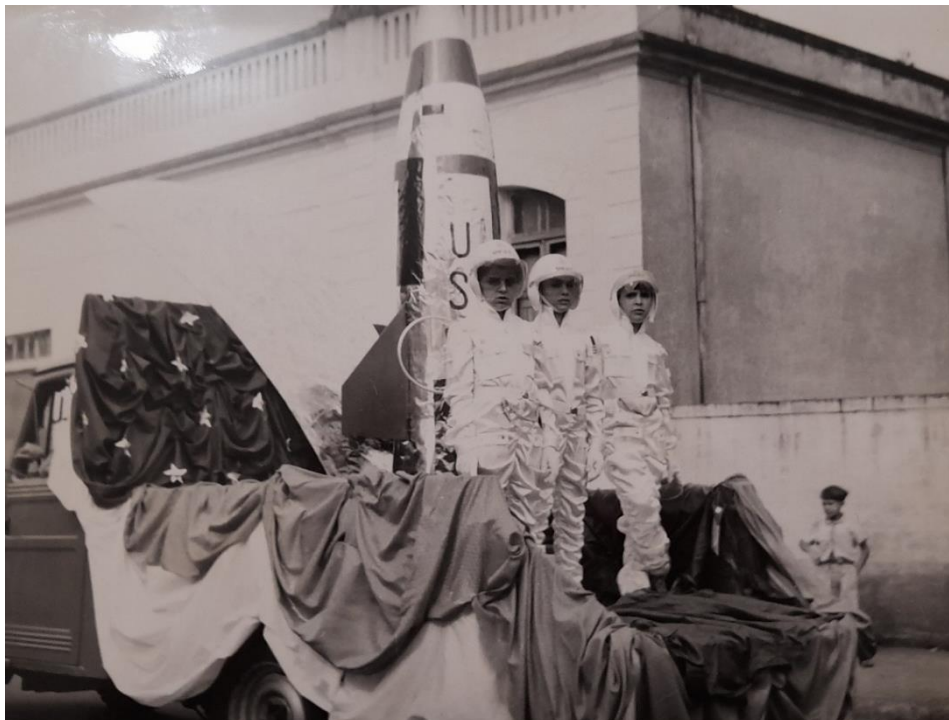
¹⁰¹ Em Ribeirão Claro, os desfiles cívicos permanecem sendo realizados até os dias atuais.

Fotografia 50 – Banda escolar no desfile cívico de 7 de setembro (1969)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 51 – Homenagem escolar a astronautas estadunidenses no desfile cívico de 7 de setembro (1969)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 52 – Homenagem escolar ao futebol no desfile cívico de 7 de setembro (1970)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 53 – Banda escolar no desfile cívico de 7 de setembro (1970)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 54 – Banda no pátio da Escola Correia Defreitas preparando-se para o desfile cívico de 7 de setembro (1972)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 55 – Aluna no desfile cívico de 7 de setembro (1972)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 56 – Alunos da Escola Correia Defreitas no desfile cívico de aniversário de 70 anos de Ribeirão Claro (1978)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 57 – Alunos no desfile cívico de aniversário de 70 anos de Ribeirão Claro (1978)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

Fotografia 58 – Alunos em desfile cívico (1979)



Fonte: Acervo escolar da Escola Correia Defreitas.

6.2 OS OBJETIVOS E O SENTIDO SOCIAIS

De acordo com Nosella e Buffa (2013), os objetivos sociais de uma escola são revelados por meio do estudo de seus conteúdos, currículos e metodologias; e seu sentido social é evidenciado pela análise das trajetórias de seus membros. Assim, os primeiros devem demonstrar as finalidades que a escola esperava alcançar no meio social com as suas práticas educacionais, e o segundo deve apresentar o significado que a escola possuía frente à sua comunidade.

Desse modo, após o estudo dessas características na seção 6.1, constata-se que, entre 1969 e 2001, o Grupo Escolar de Ribeirão Claro passou por um momento de transição em seus objetivos sociais. Nos anos anteriores, havia servido principalmente à formação da classe dominante, por meio de uma metodologia rígida e ordenada – clássica dos grupos escolares. Com o advento do tecnicismo, porém, passou a funcionar como uma escola destinada à formação de mão de obra da classe trabalhadora, com vistas ao desenvolvimento econômico da sociedade. Ainda que essa transformação tenha se dado de forma gradual e com particularidades da realidade local, ela é perceptível quando se observa a cultura

escolar da instituição em questão. Ao final do tempo delimitado, encontramos uma escola que, possivelmente, seguia os parâmetros da pedagogia produtivista, guiada pelos ditames de uma conjuntura neoliberal.

O sentido social dessa instituição também se alterou no decorrer desse período. Antes, percebida como uma escola eminente e destinada à elite, passa a ser vista como um local de oportunidades. Além de promover a educação de crianças de todas as classes, ela estaria contribuindo para o desenvolvimento da nação. Passando por ela, seus alunos puderam se profissionalizar no futuro, fosse alcançando o Ensino Superior ou não – ainda que essa profissionalização constituísse o resultado de uma conjuntura neoliberal de adequação dos indivíduos ao mercado de trabalho. Além disso, talvez, continuou sendo o destino esperado das professoras que se formavam na cidade, tivessem sido elas normalistas ou licenciadas pelo curso superior. Desse modo, pode-se dizer que, possivelmente, essa escola se constituiu, aos olhos de sua comunidade, como uma instituição essencial ao progresso individual e grupal.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final de um trabalho é, ao mesmo tempo, gratificante e complexo. Gratificante, pois permite a visualização dos resultados do grande tempo e esforço empregados. Complexo, porque envolve a verificação desses resultados, desconhecidos no início da pesquisa, mas pretendidos desde então.

Em vista disso, ao retornar-se aos objetivos do estudo, constata-se que eles foram alcançados. A história de um importante período do Grupo Escolar de Ribeirão Claro foi reconstruída, contextualizando a história educacional do país, do estado e do município e revelando a cultura escolar da instituição, bem como seus objetivos e sentido sociais, o que permitiu evidenciar a relação dialética entre a escola e a sociedade. Além disso, o trabalho constitui-se em um material de estudo histórico-educacional do Norte Pioneiro Paranaense, contribuindo para a diminuição da escassez de tais pesquisas na mesorregião.

Para isso, a pesquisa apresentou os processos de surgimento e desenvolvimento do campo de pesquisa de História da Educação e da temática de História das Instituições Escolares, perpassando a discussão sobre os referenciais teórico-metodológicos predominantes em tais processos: o marxismo e a história cultural. Nesse contexto, explicitou a adequação do referencial teórico-metodológico marxista para as pesquisas realizadas na referida temática, expondo sua metodologia e as fontes pertinentes. Posteriormente, realizou uma contextualização histórica e educacional do Brasil, do Paraná, do Norte Pioneiro Paranaense e de Ribeirão Claro. E, por fim, apresentou a história reconstruída do Grupo Escolar de Ribeirão Claro nos anos de 1969 a 2001.

Nessa história, reconstruída com base em fontes bibliográficas, legislativas, documentais, orais e visuais, as principais constatações detectadas são:

- Os alunos entrevistados que frequentaram a escola nesse período eram provenientes tanto de famílias da classe burguesa como de famílias da classe trabalhadora – realidade diferente daquela de anos anteriores, em que a instituição recebia, especialmente, filhos de pessoas abastadas. Possivelmente, essa mudança na origem social do corpo discente ocorreu devido à expansão quantitativa da escola pública no Brasil.

- Os processos de urbanização e êxodo rural ocorridos no Paraná e no Norte Pioneiro Paranaense nesse período são evidenciados pelo destino profissional dos pais dos alunos entrevistados e deles próprios. Alguns progenitores abandonaram a profissão no campo e passaram a exercer funções urbanas; do mesmo modo, seus filhos seguiram suas carreiras profissionais na cidade.
- O destino profissional dos alunos entrevistados também traz indícios do cumprimento do objetivo neoliberal para a educação nesse período: formação para a empregabilidade, com vistas ao desenvolvimento econômico. Assim, alguns tornaram-se professores, uma profissão já não tão privilegiada na época, ao passo que outro passou a exercer ocupações típicas da classe trabalhadora.
- A origem social e a formação das professoras entrevistadas do período estudado corroboram as mudanças pelas quais a categoria docente passou a partir da década de 1970. Algumas das docentes, formadas em período precedente, eram oriundas de famílias citadinas e iniciaram a profissão em um momento em que o professorado tinha grande prestígio e era destinado às moças burguesas. Outras, que se formaram após 1970, eram provenientes de famílias rurais, e começaram a carreira em uma época em que a profissão de professor passava por grande desvalorização, e voltava-se para a classe trabalhadora.
- Os métodos de ensino da escola estudada nas décadas de 1970 e 1980 foram caracterizados pelos depoentes como tradicionais, de acordo com suas concepções. No entanto, dado o contexto pedagógico desorganizado presente no Brasil nesse período, devido à soma da pedagogia tecnicista à disputa que vinha se arrastando há alguns anos entre as pedagogias tradicional e escolanovista, pode-se conjecturar que as práticas da instituição não estavam livres de princípios pedagógicos de nenhuma dessas vertentes.
- O intuito neoliberal tecnicista de conceder aos alunos a adaptação ao mundo do trabalho na década de 1990 pôde ser percebido pela possível adoção de princípios neoconstrutivistas e neoescolanovistas

por parte das professoras entrevistadas. Do mesmo modo, a presença de disciplinas extracurriculares e a realização do Programa Agrinho voltavam-se, supostamente, para objetivos educacionais neoliberais, como preparo para a vida prática e defesa do agronegócio, respectivamente.

- As normas disciplinares da instituição assemelhavam o ambiente escolar com o empresarial. Requeria-se absoluta obediência aos superiores e a competição era estimulada. Com isso, possivelmente, os alunos eram preparados para o mercado de trabalho.
- Apesar da expansão quantitativa da escola pública – a qual permitiu o acesso à escola aos filhos da classe trabalhadora – a experiência escolar que as crianças pobres do Grupo Escolar de Ribeirão Claro tiveram diferenciou-se da vivência de seus colegas abastados. Conforme o relato dos entrevistados, essa desigualdade econômica pôde ser observada em relação à merenda e ao material escolar, especialmente na década de 1970.
- Na década de 1970, o uniforme utilizado respondia às exigências de ordem e higiene requeridos aos grupos escolares. Com a abolição desse modelo de ensino, o uso do uniforme flexibilizou-se e, com o passar do tempo, voltou a ser utilizado. Algumas das justificativas de seu uso era a divulgação da democratização escolar e o mascaramento da desigualdade econômica. Todavia, ao contrário do que se esperava, esta última pode ter sido ainda mais evidenciada, haja vista que nem todos os alunos da escola aderiram ao seu uso nas décadas de 1980 e 1990.
- O edifício do Grupo Escolar de Ribeirão Claro foi construído com base em princípios pedagógicos e higienistas da época: deviam proporcionar o agrupamento de várias classes em uma só instituição e possibilitar abundante iluminação e ventilação. Entretanto, com a transformação dessa instituição em uma escola de 1º Grau, o crescimento populacional e o conseqüente aumento de vagas, o prédio passou por várias reformas e ampliações para atender às suas novas demandas.

- Os principais eventos realizados na escola no período – a festa junina e o desfile cívico – também evidenciaram a desigualdade econômica vivenciada por seus alunos. Além disso, o comércio realizado nas festas juninas e a participação da comunidade escolar nessas festas possivelmente mostram que os objetivos neoliberais de autonomia e descentralização escolar estavam sendo divulgados pelo governo, ao passo que os desfiles cívicos buscavam promover o nacionalismo em um momento ufanista.

Por outro lado, o estudo não esgotou todas as possibilidades de pesquisa sobre o Grupo Escolar de Ribeirão Claro. Como esperado, contribuiu para sua reconstrução histórica integral, mas não a completou. Como possíveis estudos futuros, pode-se mencionar o aprofundamento da análise do próprio período já analisado (1969-2001), haja vista que a pesquisadora detectou fontes não catalogadas¹⁰² no arquivo da instituição. Outra alternativa é a continuação do estudo, no período subsequente, que se inicia em 2002 e alcança os dias atuais.

¹⁰² Tais fontes não foram disponibilizadas à pesquisadora pela gestão escolar quando a catalogação foi feita, mas foram identificadas em novas visitas à escola durante o período de realização da dissertação.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AMORIM, Hananiel de Souza. **O discurso higienista para os Grupos Escolares da Legislação Educacional do RN (1908-1925)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22261?locale=en>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições**. Orientador: César Aparecido Nunes. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/403956>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BITTAR, Marisa. Vinte anos da Sociedade Brasileira de História da Educação: com os olhos no futuro. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 071, p. 1-17, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e071>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47242>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 24 maio 2022.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rYy9v6j8rD7jRBVfmbTDZxz/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. Tradução: Paula Montero e Alcía Auzmendi. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. **Lei n.º 259/1936, de 1º de outubro de 1936**. Torna obrigatório, em todo o país, nos estabelecimentos de ensino e associações de fins educativos, o canto do hino nacional. Brasil: Presidência da República, 1936. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0259.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasil: Presidência da República, 1971a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 5.700/1971, de 1º de setembro de 1971**. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. Brasil: Presidência da República, 1971b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5700.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.031/2009, de 21 de setembro de 2009**. Altera a Lei n.º 5.700, de 1º de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. Brasil: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12031.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

BUFFA, Ester. Os 30 anos do GT História da Educação: sua contribuição para a constituição do campo. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 393-419, out./dez. 2016. DOI: <http://doi.org/10.4025/rbhe.v16i4.885>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40736>. Acesso em: 23 nov. 2022.

CAMPOS, Judas Tadeu de. Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kChxjGvXf8TKxtLZ8qvM87z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2023.

CAPUCHINHO. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/capuchinho>. Acesso em 15 mar. 2023.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812009000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2023.

CMNP. **Colonização e Desenvolvimento do Norte do Paraná**. 3. ed. Paraná: CMNP, 2013. Disponível em: <http://www.cmnp.com.br/melhoramentos/50anos-cmnp/files/CMNP.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. A mobilidade da população paranaense a partir da reestruturação produtiva (1970 a 2010). **Revista Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 21, n. 1, p. 125-139, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5433/2447-1747.2012v21n1p125>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/9139>. Acesso em 27 nov. 2023.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DISCIPLINA. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/disciplina>. Acesso em 27 mar. 2024.

EMPREGABILIDADE. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/empregabilidade>. Acesso em 25 mar. 2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FAUSTO, Boris. O Regime Militar e a Transição para a Democracia (1964-1990). *In*: FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022. p. 260-320. *E-book*.

FAUSTO, Sérgio. A Modernização pela Via Democrática (1990-2010). *In*: FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2022. p. 321-399. *E-book*.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Municípios paranaenses**: origens e significados de seus nomes. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2006. Disponível em: https://www.iat.pr.gov.br/sites/agua-terra/arquivos_restritos/files/documento/2020-07/origens_significados_nomes_municipios_pr.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2022.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na Ditadura Militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y59LVTRh6zQ8WCyXYkkRGQt/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2022.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: da prioridade à “Centralidade da Educação Básica”. Orientadora: Maria Elizabete Sampaio Xavier. 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em História, Filosofia e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/215120>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GATTI JÚNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; GONÇALVES, Sandro Aparecido. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Diálogos**, Maringá, v. 12, n. 2/3, p. 143-171, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38154>. Acesso em 08 nov. 2023.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GOOGLE MAPS. **Mapa de Ribeirão Claro**. Brasil: Google Maps, 2023. Disponível em: <https://maps.google.com>. Acesso em: 14 dez. 2023.

GOSMATI, Eliseu. **Professoras da Escola Correia Defreitas ([197-?])**. Ribeirão Claro, 4 fev. 2023. Facebook: Grupo Sou História de Ribeirão Claro. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/214335419117183/posts/1242286759655372/?locale=pt_BR. Acesso em: 13 dez. 2023.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. O campo da História da Educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 167-184, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/JmjrwS8zRwnPthfnm9QhqQs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

IBGE. **Divisão Territorial Brasileira**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/23701-divisao-territorial-brasileira.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em: 28 fev. 2023.

IBGE. **História de Ribeirão Claro**. 2023a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ribeirao-claro/historico>. Acesso em: 11 abr. 2023.

IBGE. **Panorama de Ribeirão Claro**. 2023b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ribeirao-claro/panorama>. Acesso em: 11 abr. 2023.

IBGE. **Prévia da População dos Municípios com base nos dados do Censo Demográfico 2022 coletados até 25/12/2022**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=35938&t=resultados>. Acesso em: 28 fev. 2023.

IPARDES. **Leituras regionais**: Mesorregião Geográfica Norte Pioneiro Paranaense. Curitiba: IPARDES: BRDE, 2004. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/leituras_reg_meso_norte_pioneiro.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

JACAREZINHO. Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho. **Parecer n.º 126/11**. Ato Adm. n.º 249/11. Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Correia Defreitas (EIEF). Jacarezinho, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 nov. 2023.

LIMA, Maria Antonia de. O Estado nas formações sociais capitalista e comunista no pensamento marxista-leninista. *In*: BEZERRA NETO, Luiz; OLIVEIRA, Elane Rodrigues de (org.). **Marxismo e Educação: contribuições para a discussão sobre o papel do Estado numa concepção marxiana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 29-46.

LIMA, Maria Antonia de. **Reconstrução histórica do Grupo Escolar de Ribeirão Claro no período de predominância da pedagogia nova no Brasil (1932-1969)**. Orientadora: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. 2020. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2020.

LIMA, Maria Antonia de; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Fontes para o estudo do Grupo Escolar de Ribeirão Claro (1925) - Catálogo**. Jacarezinho: UENP, 2017. 90 p. (PICV – Programa de Iniciação Científica Voluntária). Projeto concluído. Disponível em: <http://histednopr.blogspot.com/2018/08/fontes-para-o-estudo-do-grupo-escolar.html>. Acesso em: 01 dez. 2023.

LIMA, Maria Antonia de; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Reconstrução histórica do Grupo Escolar de Ribeirão Claro no período de predominância da pedagogia nova no Brasil (1932-1969). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 45, p. 461-494, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v25i45.5851>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5851>. Acesso em 09 jan. 2023.

LOWE, Roy. Do we still need history of education: is it central or peripheral? **History of Education**, Londres, v. 31, n. 6, p. 491-504, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1080/00467600210167055>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00467600210167055>. Acesso em: 04 dez. 2022.

MAGALHÃES FILHO, Francisco de Borja Baptista de. Agentes sociais no Paraná. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 86, p. 3-33, set./dez. 1995. Disponível em: <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/351>. Acesso em 25 out. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. **Trajetos**, Campinas, v. 2, n. 7, p. 39-51, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes/publication/282184049_Ciclo_Basico_de_Alfabetizacao_da_intencao_a_realidade/links/560693fc08aea25f3627a9/Ciclo-Basico-de-Alfabetizacao-da-intencao-a-realidade.pdf. Acesso em 03 dez. 2023.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã no Paraná**: uma análise de seus avanços e retrocessos. Orientadora: Maria da Glória Marcondes Gohn. 1997. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/126395>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Do levantamento de fontes à construção da historiografia: uma tentativa de sistematização. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 1969-2119. *E-book*.

MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. Saberes da história da Educação Física em Presidente Prudente: desfile escolar – uma tradição de práticas pedagógicas (1937-1971). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, p. 591-598, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001158>. Disponível em: <https://abre.ai/hFdz>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MOURA, Rosa. Paraná: meio século de urbanização. **Revista RA'E GA**, Curitiba, n. 8, p. 33-44, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/raega.v8i0.3381>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/3381>. Acesso em 02 nov. 2023.

MUSSALAM, Renê. **Norte Pioneiro do Paraná**: formação e crescimento através dos censos. 1974. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1974. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24708/D%20-%20MUSSALAM%2c%20RENE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 abr. 2023.

NAGLE, Jorge. Trajetórias da pesquisa em História da Educação no Brasil. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2018. p. 161-181. *E-book*.

NODA, Marisa. **A elaboração das diretrizes curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná - História**: uma análise sobre a participação dos professores. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2014/2014%20-%20Marisa%20Noda.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

NODA, Marisa; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Políticas públicas de educação no ensino básico do Estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980-2000). **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 545–569, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652356>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652356>. Acesso em 13 nov. 2023.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2013.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater**: a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933). São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 13-43.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de *et al.* A formação da infância em regimes autoritários: desfiles cívicos e escola como espaço de divulgação do sistema político vigente. *In*: Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 12., 2016, Medelim. **Anais [...]**. Medelim: Editora da Universidad de Antioquia, 2016. p. 603-615. Disponível em: <https://abre.ai/hFeU>. Acesso em: 18 dez. 2023.

ORSO, Paulino José. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. *In*: SILVA, João Carlos da *et al.* (org.). **História da Educação**: arquivos, instituições escolares e memória educativa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 33-48.

PARANÁ. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Paraná**. Curitiba: Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 1989. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PARANÁ. Decreto n.º 2.545, de 14 de março de 1988. **Instituição do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1988. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=44390&codTipoAto=11&tipoVisualizacao=original>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Paraná**: Construindo a Escola Cidadã. Curitiba: SEED, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **O Paraná e suas águas**: águas no planeta Terra, no Brasil e no Paraná. Curitiba: SEMA, 2015. *E-book*. Disponível em: <https://www.iat.pr.gov.br/Pagina/O-Parana-e-suas-aguas>. Acesso em: 13 mar. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. **Consulta escolas**. Curitiba: Celepar, 2023. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=156&codigoMunicipio=2200&codigoEstab=44>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PARRA, Sílvia. **O processo de conversão da ideia de Projeto Político Pedagógico em política educacional pública no estado do Paraná (1983-2002)**. Orientadora: Mônica Ribeiro da Silva. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/19184>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POSSE, Zulmara Clara Sauner; CASTRO, Elizabeth Amorim de. **Memória Urbana**. 2023. Disponível em: <https://www.memoriaurbana.com.br/arquitetura-escola/036-grupo-escolar-de-ribeirao-claro/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

RADI, Antonio José; ANDREOLI, Cleverson Vitorio; FERNANDES, Valdir. Investigando ações em Educação Ambiental: o Programa Agrinho e as histórias de vida de seus ex-alunos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 8, n. 2, p. 125-139, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol8.n2.p125-139>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/7444/6035>. Acesso em 11 jul. 2023.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Tradução: Carlos Eduardo Vieira. **Educar em Revista**, Paraná, n. 18, p. 13-28, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.231>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/stdS9BXTz783zPQkKvcFCsF/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2022.

RIBEIRÃO CLARO. **Lei n.º 20/1908, de 24 de março de 1908**. Transfere a sede da vila do Espírito Santo do Itararé para o povoado de Ribeirão Claro. Ribeirão Claro: Câmara Municipal, 1908. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pr/r/ribeirao-claro/lei-ordinaria/1908/2/20/lei-ordinaria-n-20-1908-fica-transferida-a-cede-conforme-especifica>. Acesso em: 12 abr. 2023.

RIBEIRÃO CLARO. **Lei n.º 3 de 1976, de 2 de junho de 1976**. Autoriza [...] a construção de uma sala de aula anexa ao Grupo Escolar Correia Defreitas [...]. Ribeirão Claro, Câmara Municipal, 1976. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/r/ribeirao-claro/lei-ordinaria/1976/1/3/lei-ordinaria-n-3-1976-autoriza-tomar-providencias-para-construcao-de-sala-de-aula?q=03%2F1976>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RIBEIRÃO CLARO. **Lei n.º 5 de 1977, de 13 de junho de 1977**. Fica [...] autorizado [...] [a] execução de reparos [...] [no] Grupo Escolar Correia Defreitas. Ribeirão Claro, Câmara Municipal, 1977. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/r/ribeirao-claro/lei-ordinaria/1977/1/5/lei-ordinaria-n-5-1977-autoriza-firmar-convenio-conforme-especifica?q=05%2F1977>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RIBEIRÃO CLARO. **Lei n.º 6 de 1973, de 11 de julho de 1973**. Autoriza [...] a execução de reparos [...] [no] Grupo Escolar Correia Defreitas [...]. Ribeirão Claro, Câmara Municipal, 1973. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/r/ribeirao-claro/lei-ordinaria/1973/1/6/lei-ordinaria-n-6-1973-autoriza-firmar-ajuste-conforme-especifica?q=06%2F1973>. Acesso em: 15 dez. 2023.

RIBEIRÃO CLARO. Prefeitura Municipal. **Aspectos econômicos do município**. 2023a. Disponível em: <https://www.ribeiraoclaro.pr.gov.br/aspectos-economicos>. Acesso em: 10 abr. 2023.

RIBEIRÃO CLARO. Prefeitura Municipal. **História do município**. 2023. Disponível em: <https://www.ribeiraoclaro.pr.gov.br/historia>. Acesso em: 10 abr. 2023b.

RIBEIRÃO CLARO. Prefeitura Municipal. **Memórias e imagens de Ribeirão Claro**. Ribeirão Claro: Prefeitura Municipal, 2000.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KH9vPQxD3XSP7kkyvsYZ3Yg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2023.

RODRIGUES, Paulo da Silva. O programa nacional de alimentação escolar: história e modalidades de gestão. **RBPAE**, v. 29, n. 1, p. 137-155, jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol29n12013.42826>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/42826>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ROSSI, Rafael; VARGAS, Icléia Albuquerque de. Ideologia e educação: para a crítica do Programa Agrinho. **Revista Nera**, v. 20, n. 40, p. 206-224, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4919/4038>. Acesso em 08 dez. 2023.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Grupos Escolares no Norte Pioneiro do Paraná (1910-1971). **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 401-419, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652349>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652349>. Acesso em: 09 mar. 2023.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Fontes para a história das instituições escolares no Norte Pioneiro do Paraná: reflexões sobre um itinerário de pesquisa. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 10, n. 19, p. 109-117, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v10i19.11693>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11693>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SANDRONI, Paulo (org.). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1999. Disponível em: https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/magaldi/GEO_ECONOMICA_2019/dicionari-o-de-economia-sandroni.pdf. Acesso em 06 nov. 2023.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 75-93.

SANTOS, Elayne de Nazaré Almeida dos. Alguns apontamentos epistemológicos para o estudo das instituições escolares no campo da História da Educação. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SOUZA, Sulivan Ferreira de (org.). **Diferentes olhares epistemológicos sobre a educação**. Belém: CCSE-UEPA, 2017.

SÃO PAULO. Instituto Geográfico e Cartográfico. **Municípios e Distritos do Estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. IMESP, 2011. Disponível em: http://www.igc.sp.gov.br/produtos/arquivos/municipios_e_distritos.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 28-35, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>. Acesso em 20 dez. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 3-27.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2018. p. 19-30. *E-book*.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 15. *E-book*.

SAVIANI, Dermeval *et al.* Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 13-46, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38762>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR): histórico e situação atual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 135-146, dez. 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982001000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 nov. 2022.

SCHAFF, Adam. Por que reescrevemos continuamente a história? *In*: SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 267-278.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SIDRA. **Banco de Tabelas Estatísticas**. 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/acervo#/S/Q>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SILVA, Camilla Croso (org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348>. Acesso em 20 nov. 2023. Acesso em 31 jan. 2023.

SILVA, João Carlos da *et al.* Instituições escolares: memória, fontes e arquivos. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 64, p. 159-169, set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i64.8641934>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641934>.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Norte do Paraná**: história e fantasmagorias. Orientador: Carlos Roberto Antunes dos Santos. 1997. 338 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/31883/T%20-%20NELSON%20DACIO%20TOMAZI.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 mar. 2023.

VANALI, Ana Crhistina. **Ao povo paranaense: a vida do cidadão Manoel Correia Defreitas**. Orientador: Ricardo Costa de Oliveira. 2017. 857 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46450/R%20-%20T%20-%20ANA%20CRHISTINA%20VANALI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2023.

VASCONCELOS, José Ribeiro de. **De repente... Uma saudade de você**: Ribeirão Claro. Curitiba: Ministério da Cultura, [2008?].

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/tDdpKPbzPmprhd9Pz5VMQHH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2022.

WACHOWICZ, Ruy. Norte Pioneiro. *In*: WACHOWICZ, Ruy. **História do Paraná**. 9. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2001. p. 249-264.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 3-11, 1990. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.9i47.1779>. Acesso em: 07 dez. 2022. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2100>.

WACHOWICZ, Ruy. **Norte Velho, Norte Pioneiro**. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1987.

WARDE, Mirian Jorge. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2018. p. 125-140. *E-book*.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 465-834. *E-book*.

APÊNDICE A – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – VERSÃO 1 **(Resolução CNS 510/2016)**

Eu, Maria Antonia de Lima, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o(a) convido a participar da pesquisa “*Reconstrução histórica do Grupo Escolar de Ribeirão Claro no período de configuração da concepção pedagógica produtivista no Brasil (1969-2001)*” orientada pelo Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi.

Considerando a escassez de estudos sistematizados sobre história das instituições escolares na região, o que acaba prejudicando a preservação da História da Educação do Paraná, especialmente do Norte Pioneiro Paranaense, este projeto busca oportunizar a reconstrução histórica do Grupo Escolar de Ribeirão Claro entre os anos de 1969 a 2001 – por meio do estudo do contexto histórico-educacional do período delimitado e da análise das fontes encontradas no arquivo da instituição do mesmo período, bem como das fontes que vierem a ser constituídas.

A pesquisa tem como propósito principal contribuir para a reconstrução histórica integral da Escola Municipal Correia Defreitas – E. I. E. F., instituição que sediou o Grupo Escolar de Ribeirão Claro.

Alguns de seus objetivos específicos são: reconstruir a história da Escola Municipal Correia Defreitas – E. I. E. F. nos anos de 1969 a 2001; produzir material de estudo histórico-educacional do Norte Pioneiro do Paraná, atualmente escasso; contextualizar a história educacional brasileira do período delimitado; evidenciar as relações contraditórias entre a escola e a sociedade; e destacar os objetivos sociais, o sentido social e a cultura escolar da instituição.

A pesquisa se fundamentará em três fases:

1. Levantamento e estudo da bibliografia e legislação pertinente ao contexto histórico do período delimitado;
2. Análise das fontes catalogadas presentes no arquivo da instituição, datadas de 1969 a 2001;
3. Coleta e análise de dados obtidos por meio de entrevistas com indivíduos que estudaram e trabalharam na escola no período estudado.

Você foi selecionado por estar diretamente envolvido com o período pesquisado (1969-2001). Sua participação consistirá em uma entrevista semiestruturada com duração de 1 (uma) a 2 (duas) horas. Por isso, solicito sua autorização para a gravação em áudio das entrevistas, elas serão transcritas na íntegra pela pesquisadora. Após realizada a transcrição, o documento transcrito será mostrado ao depoente, para que possa alterar ou não alguma informação relatada.

Os riscos da pesquisa são mínimos: apesar de as perguntas não serem invasivas à intimidade dos participantes, o entrevistado pode sentir-se desconfortável em expor suas opiniões pessoais. Neste caso, o depoente terá a liberdade de não responder às questões quando achar conveniente.

Os benefícios de sua participação neste trabalho incluem o auxílio na obtenção de dados que serão utilizados exclusivamente para fins científicos e a promoção de discussões na área da História da Educação.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. O(A) senhor(a) tem a liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo algum. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo e a privacidade de sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Garantimos que os devidos esclarecimentos em relação aos procedimentos adotados nesta pesquisa, antes, durante e depois do estudo, serão dados mediante solicitação do(a) entrevistado(a).

Não haverá ressarcimento das despesas decorrentes da sua participação nesta pesquisa, uma vez que entendemos que não ocorrerá um dispêndio financeiro.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq) da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato:

Pesquisadora Responsável: Maria Antonia de Lima
Endereço: Rua Padre Teixeira, 1960, Casa 12 – São Carlos-SP
Telefone: (43)99189-9054
E-mail: delimaantoniamaria@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, ____ de _____ de _____.

Maria Antonia de Lima

Nome do participante

APÊNDICE B – Cartão de agradecimento para depoentes

APÊNDICE C – Lembrança de agradecimento para depoentes



APÊNDICE D – Caderno de campo das entrevistas

ENTREVISTADO	ANOTAÇÕES
Camila	<ul style="list-style-type: none"> - Foi gentil e simpática; - Apresentou interesse em conversar; - No início, aparentou estar um pouco nervosa, concentrada e com os braços cruzados, mas aos poucos, foi relaxando.
Vitória	<ul style="list-style-type: none"> - Foi muito simpática; - Preparou-se para a entrevista, fazendo um resumo escrito de sua trajetória; - Demonstrou bastante interesse e calma ao contar sua história; - Jogou no lixo seus documentos relacionados à escola há pouco tempo.
Leonardo	<ul style="list-style-type: none"> - Foi solícito e gentil; - No início, aparentou estar um pouco nervoso, pelo receio de não lembrar de muitas coisas.
Mariana	<ul style="list-style-type: none"> - Foi bastante simpática; - Se disponibilizou para ajudar no que fosse preciso; - Demonstrou interesse na finalização do trabalho.
Rodrigo	<ul style="list-style-type: none"> - Foi gentil e simpático; - Demonstrava disposição para tentar se lembrar do seu passado.
Cristiane	<ul style="list-style-type: none"> - Foi muito simpática; - Demonstrou disposição em me ajudar a encontrar documentos nos arquivos escolares.

APÊNDICE E – Transcrição da Entrevista 1

Maria Antonia: Você pode falar um pouquinho, então, sobre a profissão do seu pai e da sua mãe, quando você estudava lá no Grupo¹⁰³, se você lembra, né?

Camila: Meu pai com a minha mãe, eles foram agricultores. Daí depois que a gente veio pra cidade, aí meu pai foi... Mudou pra funcionário público e minha mãe dona de casa.

Maria Antonia: Tá bom. E a escolarização do seu pai e da sua mãe, eles...

Camila: Eles fizeram até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Maria Antonia: Você pode falar um pouquinho sobre a sua família quando... Na época que você estudou no Grupo? Tipo, se você tinha irmãos...

Camila: Então, eu tinha... Eu tenho quatro irmãos e daí nós todos estudamos lá, daí.

Maria Antonia: E daí depois, conforme você foi crescendo? Você casou, daí teve filho...

Camila: Eu me casei e tenho um filho.

Maria Antonia: E quantos anos você tem agora?

Camila: 55.

Maria Antonia: Você pode falar um pouquinho sobre o seu percurso escolar? Como que foi? Desde a infância, assim, até a vida adulta?

Camila: Então, eu estudei... Até o segundo ano eu estudei na zona rural, depois a terceira e quarta série eu estudei lá no Correia Defreitas, depois eu fui no Colégio Estadual Rocha Chueiri¹⁰⁴, depois no Colégio Estadual Joaquim Adrega de Moura¹⁰⁵. Depois que eu me casei e tudo, depois de algum tempo eu fui fazer faculdade de Pedagogia, depois eu fiz pós-graduação em Educação Especial.

Maria Antonia: Ah, que legal. Então, sobre a formação você já falou. E depois que você se formou, fala um pouquinho onde que você trabalhou, como foi até agora?

Camila: Então, eu trabalhei em 99 eu trabalhei na escola... Quando eu comecei, em 97. Daí eu trabalhei na escola rural, no São Sebastião¹⁰⁶, depois eu trabalhei na

¹⁰³ Nome comumente utilizado para referir-se à atual Escola Municipal Correia Defreitas, objeto de estudo desse trabalho.

¹⁰⁴ Atual Colégio Estadual Dr. João da Rocha Chueiri, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Finais.

¹⁰⁵ Atual Colégio Estadual Prof.^o Joaquim Adrega de Moura, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Médio.

¹⁰⁶ Atual Colégio Estadual Sebastião Leite da Silva, escola ribeirão-clarense rural localizada no Patrimônio Três Corações.

Escola Cachoeira¹⁰⁷, lá do Espírito Santo, depois eu vim pra Escola Correia Defreitas, onde eu estudei, trabalhei¹⁰⁸ lá um ano, daí eu entrei em licença maternidade, depois eu fui pra Escola Gavioli¹⁰⁹, daí no outro ano eu voltei pra Escola Correia Defreitas, aí depois eu fui pra José Gavioli, trabalhar na Escola José Gavioli, mais um ano, depois eu fui pra Escola Municipal Zuleika¹¹⁰, que eu tô até hoje lá.

Maria Antonia: Aham, legal. Quando você estudava no Grupo, se você lembrar, você pode falar um pouquinho dos alunos, como que eles eram? Se eles eram quietinhos ou mais bagunceiros, o que você lembra dos alunos?

Camila: Olha, naquela época, tinha poucos alunos assim, indisciplinados, muito pouco. Eu me lembro assim, durante o período que eu estudei lá, eu me lembro só de dois alunos que estudaram comigo que eram indisciplinados. A maioria, naquele tempo, respeitavam muito os professores, né, porque a gente tinha um medo, né, o pai com a mãe trazia a gente ali severo¹¹¹, né, então era difícil alguém desrespeitar um professor ou ter indisciplinada, né.

Maria Antonia: Aham, é verdade.

Camila: É, naquele tempo não existia isso mesmo, né, era muito difícil. Os professores também eram bem severos, né, não tinha moleza. Não era assim, hoje você não pode nem, você tem que pensar o que você fala para o aluno, né, hoje em dia. Não é assim, você tem que pensar o que você vai falar, porque tudo ofende. Então, eles, o pai, hoje em dia, assim, os pais, eles vêm na escola, eles não vêm perguntar o que o meu filho fez, [mas] *o que você fez com o meu filho*. [risos]

Maria Antonia: A maioria é assim hoje, né.

Camila: É assim, mas é muito engraçado, mas é realmente assim mesmo. Mudou, né. Mudou. E os pais, a maioria dos pais, a gente vê assim, eles delegam tudo para a escola. Você tem que ser psicólogo, você tem que ser médico, você tem que ser tudo. Eles não querem mais aquele compromisso, assim, com o filho, você entendeu?

Maria Antonia: É verdade.

Camila: Assim, não orientam, tem alguns pais que não orientam na tarefa de casa, às vezes você passa quase o ano inteiro sem nem ver quem é o pai do aluno, você entendeu?

Maria Antonia: Sim.

¹⁰⁷ Atual Escola Estadual Maria Ferreira, escola ribeirão-clareense localizada no Distrito da Cachoeira do Espírito Santo.

¹⁰⁸ A Camila estudou e trabalhou no Grupo Escolar de Ribeirão Claro.

¹⁰⁹ Atual Escola Municipal José Gavioli, escola ribeirão-clareense localizada na Vila Gavioli.

¹¹⁰ Atual Escola Municipal Zuleika David Chammas Cassar, escola ribeirão-clareense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

¹¹¹ A Camila bate na mesa para dar ênfase.

Camila: Infelizmente, mudou muito do que era, né, na época que a gente estudava, né. Até quando você estudava¹¹², daquela época para cá, mudou bastante, viu?

Maria Antonia: Mudou?

Camila: Mudou muito, muito, muito, muito.

Maria Antonia: Nossa, foi assim, parece que essa nova geração né...

Camila: E agora, depois da pandemia, então, parece que tá pior, sabe? Porque as crianças parece que eles perderam a vontade de estudar, você entendeu? Esses dois anos que eles ficaram em casa, a maioria não fez atividade. Eu tive sorte que meus alunos, a maioria, assim, tinha uma família, é poucos que não faziam, a maioria fazia, sabe, as tarefas, atividades, aí eu dava aula no Meet, aí eles participavam, a maioria participava, então foi bom, sabe? Aí eu gravava vídeo, gravava as aulas, aí depois eles retornavam as atividades pra mim, sabe? Então, eu não tive muito problema, mas teve escola, teve algumas séries que tiveram muitos problemas, assim, com as crianças. O pai também não obrigava a fazer a tarefa, né, então ficou muito defasado.

Maria Antonia: É verdade, o meu estágio eu cheguei a fazer presencial na creche, tipo no pré, sabe? Daí a pandemia foi bem na hora que eu ia fazer de primeiro a quinto ano. Daí eu lembro que tinha algumas professoras, né, que os meus professores da faculdade levavam pra falar com a gente, e era bem assim mesmo, tipo assim, não tinha notícia dos alunos, alguns, os pais não estavam muito nem aí¹¹³.

Camila: Hoje, essa turma que eu tenho do quinto ano hoje, porque desde que começou o quinto ano, eu peguei o quinto ano, aí eu tô só com o quinto ano, desde acho que 2011. Aí eu falei, essa turma agora, esse ano, essa turma que eu peguei, é uma turma bem com uma defasagem de aprendizagem, por causa da pandemia, sabe? E você percebe, aqueles alunos que não participaram durante a pandemia, não fizeram as atividades, estão perdidos. Perdidos, perdidos. Assim, estão com uma lacuna grande na aprendizagem, sabe?

Maria Antonia: E agora pra recuperar, né...

Camila: Eles vão seguir em frente com essa lacuna. Não vai ter como recuperar eles.

Maria Antonia: Porque talvez o certo, porque assim, foi feito a série online, mas talvez o certo seria ter feito, assim, depois que voltou.

Camila: Deveria, viu?

¹¹² A Camila refere-se à época em que a pesquisadora cursou o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, período em que a depoente trabalhava na mesma escola.

¹¹³ Embora a Camila, por alguns momentos, tenha trazido o foco de sua fala para o tempo presente, a pesquisadora dá atenção, buscando, posteriormente, retomar às memórias da depoente em relação ao tema da pesquisa.

Maria Antonia: Quem estava no terceiro, fazer o terceiro.

Camila: Fazer o terceiro de novo. E a turma que estava no segundo ano e no terceiro ano, quem estava no primeiro ano, segundo e terceiro ano, foram os mais prejudicados, né? Porque aí é aquela fase de alfabetização, de aprendizagem mesmo. Nossa!

Maria Antonia: É, porque daí tipo, imagina pular o segundo, né? Que é onde você...

Camila: Os que pularam o primeiro e segundo, então, estão mais perdidos ainda. Sabe? Porque assim, eles não viram o básico, né? Que eles têm que aprender aquele básico ali do primeiro ano, do segundo ano, né? Depois do terceiro em diante, eles já estão ficando mais independentes, já sabem. Nossa! Foi muito... Foi terrível para as crianças isso daí. E os meus alunos agora, eu tenho seis alunos que, olha...

Maria Antonia: É muito difícil?

Camila: Com muita dificuldade. Eu acho, assim, que eles vão... Assim, pelo que eu tô vendo, pela avaliação que eu fiz, eu já fiz uma sondagem, assim... Nossa! Vão ser aqueles alunos que não vão passar da média seis, pelo jeito.

Maria Antonia: E hoje não pode reprovar mais, né?

Camila: Não pode reprovar mais, né? Então, eles vão ficar com aquela média muito baixa, só pela avaliação diagnóstica que eu fiz com eles, eu já percebi que eles têm muita dificuldade. Eles não aprenderam os passos básicos de conta, numerais, não aprenderam.

Maria Antonia: Ah, porque se perder... Às vezes já tinha dificuldade, aí perdeu...

Camila: Perdeu tudo.

Maria Antonia: O básico.

Camila: O básico. Já eram umas crianças que tinham... Essas crianças que eu tô hoje, eles fizeram o primeiro ano presencial. Aí o segundo e terceiro, eles não fizeram. Eu tenho uma aluna que ela não participou das aulas. Ela não fazia tarefa, que eu sei que...

Maria Antonia: Simplesmente...

Camila: Daí eu fiz uma sondagem dela, fiz o relatório dela, ela não participou das aulas. Então, ela tá coitada. Dá dó, sabe? Tá perdida. Depois o pai mudou, voltou. É aquela família que não para em lugar nenhum, sabe?

Maria Antonia: É pior ainda.

Camila: Pior ainda, judiação. A hora que ela vai acostumar, vai pegar o jeito, muda.

Maria Antonia: Judiação.

Camila: Dá dó, né? Eu falo, infelizmente, olha...

Maria Antonia: É o futuro aí da educação...

Camila: É o futuro. Eu não sei o que vai ser, viu? Mas, sinceramente, viu? Você vai ver, Maria Antonia. Vai ser muito... Esses professores... Vai ter muito, muito problema com os alunos. Futuramente, eu acho.

Maria Antonia: Eu acho também.

Camila: Nessa parte.

Maria Antonia: E a pandemia... já tava difícil, né? E a pandemia complicou.

Camila: Complicou mais ainda.

Maria Antonia: E, assim, eu não sei se você lembra, assim... Quando você trabalhou no Grupo, você lembra? Tipo... Que nem você falou que os alunos, quando você estudava, é muito diferente de hoje em dia. Daí, se pegar, por exemplo, os alunos lá de quando você estudou e comparar com quando você trabalhou no Grupo, que também já faz um tempo. Já tinha muitas diferenças? Você lembra?

Camila: Tinha. Tinha bastante. Bastante diferença.

Maria Antonia: Era mais parecido com hoje em dia?

Camila: Mais parecido com hoje em dia. Não eram, assim, os alunos como hoje. Mas já tinha uma diferença grande. Da época que eu estudei pra época que eu lecionei. Lá já tinha diferença grande dos alunos.

Maria Antonia: E os diretores, você lembra de quando você estudou? Como que eles eram?

Camila: Assim, o pouco que eu me lembro, eles eram muito enérgicos. Muito enérgicos, assim... A gente, não sei, eu não sei se era... Mas a maioria dos alunos, mesmo os que vieram da zona rural ou mesmo da cidade, todo mundo tinha muito respeito com o diretor, com o coordenador, sabe? Eu me lembro, assim, quando a gente entrava, fazia tudo fila no corredor, a diretora ia lá no pátio pra falar “boa tarde”, todo mundo bonitinho em fila, falava “boa tarde”, fazia oração geral, sabe? Todo mundo, cada um ia em fila pra sua sala, tudo bonitinho, sabe? Quando a coordenadora pedagógica, eles falavam supervisora naquela época, né? Ela entrava na sala, todo mundo ficava em pé pra falar “boa tarde”, sabe?

Maria Antonia: Muito respeito.

Camila: Muito respeito. E ninguém dava um piu pra escutar o que ela ia falar, sabe? Que recado que ela tinha que dar, sabe? Era assim, muito, sabe? Era muito

interessante, sabe? Eu fico lembrando, assim, falei, nossa, gente, como que mudou tudo, né?

Maria Antonia: Sim. E quando você trabalhou lá?

Camila: Assim, quando eu trabalhei lá também, a escola continuava naquele ritmo. Hoje eu não sei, porque faz muito tempo que eu não trabalho lá, mas naquela época também, que eu trabalhei no início lá, os alunos formavam fila no corredor também, e a diretora falava “boa tarde”, quando ela não estava, a coordenadora que dava “boa tarde” pros alunos, já fazia oração lá no pátio, e cada um ia pra sua sala, sabe? Assim, não era tão, assim, rígido como era antes, na época que eu estudava, né? Mas, então, mantinha aquele ritmo, sabe?

Maria Antonia: Entendi. E você lembra o ano que você estudou lá?

Camila: Em 78 e 79. 1978 e 1979.

Maria Antonia: E que você trabalhou foi...?

Camila: Eu trabalhei em 1999 e... 99 e 2001. 2000, 2000.

Maria Antonia: E qual séries que foi que você estudou lá? E quantos anos você tinha, você lembra?

Camila: Eu estudei na... Eu fiz o terceiro ano, eu estava com nove anos, porque eu entrei atrasada na escola, aqui¹¹⁴ na zona rural, daí não tinha com quem eu ia, aí eu esperei meu irmão estar com a idade pra gente ir junto pra escola, sabe? Então, eu já estava um ano na frente dos alunos, o que seria normal, assim. E, é, eu estava com nove anos, eu terminei com quase 11 anos, a quarta série.

Maria Antonia: E os professores, o que você lembra deles? Tanto quando você estudou, como quando você trabalhou.

Camila: Na época que eu estudei, eles eram muito enérgicos, sabe? Não tinha... Muito difícil ter indisciplina, e se tivesse também, eles colocavam pra fora da sala, era assim, ninguém...

Maria Antonia: Ninguém bulia? [riso]

Camila: Ninguém ousava ficar fazendo, fazia uma gracinha ou outra, mas era assim, muito pouco, sabe? Assim, difícil. E eles chamavam atenção, falavam mesmo, não tinha assim... Eles falavam mesmo o que eles queriam falar, não é como hoje, que tudo é bullying, você está fazendo isso, está fazendo aquilo. Não, eles falavam mesmo, e chamavam atenção mesmo, e ia até na carteira sua, se você abusasse, eles punhavam você pra fora, né?

Maria Antonia: Na minha época ainda tinha isso, era assim ainda.

¹¹⁴ Não obstante a Camila use o termo “aqui” para falar sobre a zona rural, atualmente, ela mora na zona urbana e a entrevista foi feita em sua residência.

Camila: Nossa, assim, era assim... Os professores eram muito enérgicos mesmo, sabe? Eu, pelo menos, eu tinha muito medo, sabe? Eu tinha medo. Era medo mesmo, assim, sabe? A gente tinha medo, assim. Então, eu ficava assim, não abria a boca, sabe? Não abria a boca. Assim, eles... Assim, se você... Hoje, eu tenho... Toda vez, eu me lembro certinho, toda vez que eu... Quando eu estudava, eu lembro certinho, uma aluna minha¹¹⁵, ela não sabia fazer continha de multiplicar, e a professora pediu pra ela ir no quadro, uma aluna amiga minha. E ela não sabia, ela não conseguia fazer. Nossa, ela gritava, ela berrava, ela batia no quadro.

Maria Antonia: Que dó!

Camila: Eu falei assim, gente, e eu com medo de ser a próxima a ir no quadro, sabe? [risos] Porque eu também não sabia direito.

Maria Antonia: Quase dava um... [risos]

Camila: Quase dava um infarto na gente, sabe? Nossa, eu falei assim, depois que eu me formei, eu falei assim, nunca eu vou fazer isso com meu aluno, gente. Nunca, nunca, nunca. Eu falei assim, meu Deus, se você já não sabe, se você gritar, você não sabe onde você vai colocar o nome, porque daí você fica mais acuado ainda, né?

Maria Antonia: Depois de aprender, você quase vai para o hospital, né? [riso]

Camila: Eu falei assim, hoje, toda vez, toda vez que eu vou ensinar uma continha de multiplicar, eu lembro naquela época. Se eu chamo alguém no quadro, aí eu falo assim, não, eu preciso explicar. Eu não, eu não, gente, eu não tenho coragem, porque eu lembro, eu lembro daquilo, sabe? Assim, eu falei assim, gente, isso, não faz isso com aluno, sabe? [riso] Porque é judiação, sabe? Que dó, depois que a gente vai crescendo, amadurecendo, a gente fica lembrando naquela época. Eu falei, gente, o que que era aquilo, né? Jamais o aluno vai aprender desse jeito. Não aprende.

Maria Antonia: Só traumatiza.

Camila: Traumatiza a criança. Eu me lembro que ela, ela foi no quadro, ela não conseguia fazer, ela começou a chorar, isso ela¹¹⁶ estava dando aula de matemática antes do recreio, ela começou a chorar, aquele horário, antes do recreio, ela chorou o recreio *inteirinho*¹¹⁷, no corredor. Ela entrou na sala, ela ficou chorando, ela foi embora chorando. Ninguém deu a menor pelota. Isso daí marcou na minha vida, que eu nunca esqueci disso.

Maria Antonia: Nossa. E daí ela, no outro dia, provavelmente, continuou com medo?

Camila: E os outros piorou ainda, ficaram mais com medo ainda, né? Porque, eu falei assim, gente, toda vez, eu me lembro disso, falei assim, eu cresci até com

¹¹⁵ Com "aluna minha", a Camila refere-se a uma colega de classe.

¹¹⁶ Aqui, a Camila refere-se à professora, e não à aluna.

¹¹⁷ A Camila bate na mesa para dar ênfase.

insegurança de matemática, eu fui perder esse medo, depois que eu comecei a dar aula, sabe?

Maria Antonia: Sim, tem muitas coisas que, às vezes, os professores fazem sem pensar, que acabam traumatizando.

Camila: Acabam traumatizando a criança. Eu falo assim, gente, eu sei, a gente erra.

Maria Antonia: Não, ninguém é perfeito...

Camila: Você erra muito. Depois, você vai falar, nossa, por que eu fiz isso aqui? Mas, depois, com o tempo, você vai amadurecendo, você vai vendo, poxa vida, não é assim. Você vai estudando, você vai vendo, sabe, não é assim que a criança vai aprender, com grito, com berro. Se você não tiver paciência para ensinar, ela não vai aprender mesmo, sabe?

Maria Antonia: É, não vai.

Camila: Sabe, assim, eu vejo hoje em dia, eu falo assim, não é assim... Você vai vendo aquela criança hoje, você vai vendo que aquela criança indisciplinada, você pode ver, todo aluno indisciplinado, ele tem alguma coisa atrás dele. Você pode procurar, analisar a família, ver. Ele está pedindo socorro com aquela indisciplinada. *Alguma coisa errada*¹¹⁸, tem ali, ele está passando.

Maria Antonia: Sim.

Camila: E se você não tiver paciência, hoje eu vejo isso, se você não tem paciência para lidar com aquele aluno, para ver se você consegue resolver o problema dele, ou até encaminhar ele para algum atendimento, vai ser, vai só piorar. Ele não vai conseguir resolver o problema, né? E, muito infelizmente, hoje em dia, tem muitos professores ainda, que não vê desse lado, sabe? Que não vê isso daí. Mas, é, você pode analisar, em qualquer lugar que você for. Se tem alguma coisa, alguma criança com alguma indisciplinada, *algum fator tem ali atrás*¹¹⁹, ele está chamando aquela atenção sua, para alguma coisa.

Maria Antonia: Quando eu fiz, é, eu fazia estágio, na prefeitura, é, eu fiz alguns meses lá na [omitido], eu vi os aluninhos, que tinham mais dificuldade, que eram mais, assim, revoltados, eram os que tinham algum problema na família, alguma coisa, assim, é, a família não estruturada.

Camila: Não estruturada, exatamente. Você pode ver, os pais são separados, é agressão, alcoolismo, droga, tem tudo isso por trás, sabe? E, infelizmente, a gente tem que olhar com um olhar diferente essas crianças, mas às vezes, principalmente, no Ensino Fundamental I até nem tanto, mas no Ensino Fundamental II, é até pior, os alunos são muito, muito taxados, mesmo, e a maioria não resolve o problema deles, né?

¹¹⁸ A Camila bate na mesa para dar ênfase.

¹¹⁹ A Camila bate na mesa para dar ênfase.

Maria Antonia: Sim, é, e quando você estudava, provavelmente, tinha a mesma coisa, só que não era falado, né?

Camila: Não era discutido isso, né? Depois, agora não, agora que a gente tem mais acesso a cursos, a muita coisa, né? E você vai vendo, vai estudando, você vai vendo como que é, né? Que a gente tem que ver a criança, o aluno, com um olhar diferente, né? Com outro olhar, eu falo assim, eu falo, no começo, eu não via assim, depois, com o tempo, que eu fui, a gente vai aprendendo.

Maria Antonia: Vai aprendendo, né?

Camila: E você vai, você pode ver, se você tratar aquele aluno indisciplinado, retrucar ele, se você devolver pra ele, o jeito que ele tá fazendo, ele vai só piorar, só piorar.

Maria Antonia: Porque eles já vêm assim...

Camila: Já vem armado, né?

Maria Antonia: Sim.

Camila: É uma defesa, né? É uma defesa.

Maria Antonia: Às vezes, eles até espantam quando você trata com carinho, né?

Camila: É assim, ele já vem armado ali, parece que eles querem te provocar, sabe? Pra ver, pra reagir, pra eles, explodir, o que ele tá...

Maria Antonia: O que ele não tá aguentando mais, né? E na época que você estudou, você lembra dos funcionários, tipo, zelador, cozinheiro, se tinha?

Camila: Tinha, tinha, aham.

Maria Antonia: Como que era?

Camila: Tinha. Assim, era uma cantina, tinha uma cantina, daí tinha as merendeiras, né? Aí a gente tomava o lanche naquela cantina. Não era como hoje, que a gente tem nutricionista, tem tudo, um cardápio, né? Geralmente, era sopa de fubá, a maioria era sopa de fubá com coco, sopa de mandioca, leite, é o que tinha, assim, mas sempre tinha, né, pra gente, a merenda, né? E hoje em dia, não, hoje em dia a gente tem nutricionista, tem tudo, todo um cardápio diferente, né? Uma comida boa, né? Não que aquela não fosse boa, era comida boa, mas assim, hoje não, você tem uma orientação de um profissional, né? Pra fazer um cardápio adequado, né? Cada dia tem um cardápio, com verduras, proteínas, tudo certinho, né? Que a criança precisa realmente, né?

Maria Antonia: E você lembra se os alunos levavam algum lanche, às vezes, ou era mais o da escola mesmo, que...

Camila: Poucos alunos levavam lanche, poucos.

Maria Antonia: Uhum.

Camila: Aqueles que tinham um poder aquisitivo melhor, assim, levavam, né?

Maria Antonia: Uhum.

Camila: Mas a maioria, comia o alimento da escola.

Maria Antonia: Uhum. Então, tá, então já tinha, né?

Camila: Já tinha, aham.

Maria Antonia: Uhum. É... E quando você trabalhou, você lembra como que era, tipo, como que você e os professores se organizavam, como que conviviam?

Camila: A gente, é, entre os professores, a gente tinha uma boa convivência, sempre, e a gente preparava os conteúdos da gente.

Maria Antonia: Tinha reuniões?

Camila: [inaudível] antecipado, tinha as reuniões com os professores, tinha as coordenadoras que orientavam a gente, sabe?

Maria Antonia: Uhum.

Camila: E agora, hoje é diferente, hoje a gente tem hora atividade, você planeja, né? Você tem um período pra você planejar as suas atividades da semana toda, hoje tá bem melhor pra gente trabalhar, sabe?

Maria Antonia: Uhum.

Camila: Assim, daí você prepara com calma, dá tempo, você fazer bastante...

Maria Antonia: Não precisa fazer em casa. [riso]

Camila: Não precisa fazer em casa, que nem antes a gente fazia... Hoje eu faço algumas coisas em casa, assim, mas, a maior parte eu faço tudo na escola.

Maria Antonia: É, o professor precisa, né?

Camila: É.

Maria Antonia: E, quando você estudava, você lembra, tipo, as matérias que você tinha? Tipo, Português, Matemática...

Camila: Tinha Português, Matemática, História, Ciência e Geografia, é as que tinha.

Maria Antonia: Uhum. E depois, quando você trabalhava, tinha algumas diferentes?

Camila: Não, depois, com o tempo, até quando eu iniciei o meu serviço, não tinha, só tinha História, Ciência, Geografia, Português e Matemática. Depois que foi introduzido Língua Inglesa, Arte, Educação Física.

Maria Antonia: Você lembra pra que série que você deu aula, quando você trabalhou lá?

Camila: No Correia Defreitas? Educação Infantil, pré, né? E, o primeiro ano.

Maria Antonia: Uhum. E você lembra, quando você estudava, se tinha livro didático? Ou se era, tipo, só o caderno, a matéria que a professora passava?

Camila: Quando eu estudava lá, era tudo no quadro, tudo passado.

Maria Antonia: Uhum.

Camila: A gente quase não usava. Tinha livro didático, mas, geralmente, eles trabalhavam mais usando o caderno.

Maria Antonia: Uhum. E quando você trabalhou lá?

Camila: Aí tinha, tinha livro didático.

Maria Antonia: Usava mais?

Camila: Usava.

Maria Antonia: Uhum. E, é, os professores, assim, você lembra os métodos de ensino deles? Já falou um pouco, né? Que eram mais rígidos. Mas você lembra, assim, alguma coisa específica? Tipo, algum método de ensino que ele tinha? Ou ela, né? No caso.

Camila: Ah, eles eram assim, o ensino mais, o tradicional mesmo, né? Aí você tinha que fazer a tabuada¹²⁰, era tudo decorado, era tudo, assim, um estilo bem tradicional mesmo.

Maria Antonia: Uhum. E, você lembra se, se tinha, tipo assim, algum regimento? Como que eram as normas da escola? Por exemplo, a hierarquia de poderes, né? Tipo, o diretor, depois os professores. Quais que eram, assim, as normas que você mais lembra que tinha que obedecer?

Camila: Como professora? Ou não, como aluno?

Maria Antonia: Como aluno, e depois você pode falar também como professora.

Camila: Ah, assim, as regras eram todas rígidas, né? Você tinha aquele respeito, né, por seus superiores. E, assim, depois também, depois que eu tava trabalhando, mesma coisa, sabe?

¹²⁰ A Camila bate na mesa para dar ênfase.

Maria Antonia: Uhum.

Camila: Daí a gente tem os superiores e você vai obedecendo as normas de acordo com a função de cada um, né?

Maria Antonia: Uhum. Então, sobre a merenda, você já falou também. Ah, e tinha uniformes quando você estudava lá?

Camila: Tinha.

Maria Antonia: Era obrigatório?

Camila: Era obrigatório.

Maria Antonia: E tinha que comprar?

Camila: Eu acho que não, porque era feito em casa, sabe?

Maria Antonia: Como que ele era?

Camila: Era uma, eu me lembro, era uma camisa branca, camisa de botão, assim, e saia ou short.

Maria Antonia: Legal. E depois daí, quando você trabalhou lá?

Camila: Depois, quando eu trabalhei, as crianças já tinham uniforme mesmo, que daí já comprava uniforme, né?

Maria Antonia: E era uma camisetinha?

Camila: Daí já era camiseta mesmo, normal, com o emblema da escola, assim, né?

Maria Antonia: Aham. E o material escolar seu e dos seus colegas, quando você estudava, você tem lembrança de o que era, como que era?

Camila: Era um caderno normal, a gente, quem não tinha, assim, condições, a escola fornecia o caderno, sabe? Era um caderno, acho que era, tava escrito assim, quase ninguém queria pegar o caderno da escola, porque era, tava escrito assim, FUNDEPAR. [risos] Aí todo mundo tinha vergonha, falava assim, ele é pobre, ele não pode comprar caderno... [risos]

Maria Antonia: Judiação! Via o caderno e... [risos]

Camila: Já via o caderno FUNDEPAR, já sabia que não podia comprar material, sabe? [risos]

Maria Antonia: Ai, que dó, né?

Camila: Era assim, era desse jeito, aquele caderno básico, mesmo assim, sabe? E escrito assim, tinha FUNDEPAR. Se eu não me engano, é FUNDEPAR. Então, as

crianças já falavam, todo mundo já olhava, ih, não tem dinheiro para comprar caderno, só o caderno da escola. [risos]

Maria Antonia: E depois, quando você trabalhou lá, você identifica, tipo, alguma mudança, como que era o material dos aluninhos quando você estudava e depois dos seus alunos?

Camila: Olha, assim, o material, naquela época, era básico, né? O caderninho, lápis, borracha e um lápis de cor básico, né? Agora, depois que eu comecei a trabalhar lá, é totalmente diferente, né? As crianças tem, hoje tem tudo, né? Até mesmo os mais simples.

Maria Antonia: Já é mais, né?

Camila: Mesmo os mais simples, todo mundo consegue comprar uma mochila, um estojo, né? Uns caderninhos mais bonitinhos. A maioria, é muito pouca criança que pega material de escola, pelo menos na escola que eu trabalho, né? Tem as outras escolas que tem criança que usa bastante o material da escola, mas são poucos. Mas tem tudo também, tem lápis de cor da escola, tem caneta, tem lápis, tem borracha, tem tudo, né?

Maria Antonia: Hoje em dia não fica sem mais, né?

Camila: Não fica, ninguém passa necessidade, assim, de falar assim, “ah, eu não vou na escola porque eu não tenho material”, né?

Maria Antonia: Sim, nisso é um avanço, né?

Camila: Isso é um avanço, né? Porque, se você não tiver condições, a escola fornece tudo o material que você precisa, né?

Maria Antonia: Uhum. E, sobre o prédio da escola, depois, né, teve algumas mudanças, mas poucas lá no Grupo, né? Mas, por exemplo, assim, como que era? Tipo, a cantina, porque não tinha antigamente a cantina que tem hoje. Você lembra onde que era?

Camila: Era naquele lugar mesmo ali¹²¹, mas só que era uma cantina de tábua, sabe? Era de tábua, sabe? Daí tinha uma mesa comprida que a gente sentava, assim, mas era bem pequena, assim, bem apertadinha, eu me lembro, sabe? Mas era uma cantina bem simples, assim, sabe? E, hoje não, hoje está bem, bem organizado, né?

Maria Antonia: E, tem mais alguma coisa que você lembra que era diferente lá? Assim, em relação ao prédio da escola? Ou era mais isso mesmo?

Camila: Era mais a cantina mesmo, não tinha a quadra, né, que hoje tem, né?

Maria Antonia: Verdade.

¹²¹ Fotografias 16 e 17.

Camila: A quadra de Educação Física. Era só a escola ali. Aí, em volta da escola era tudo gramado, tinha árvore que a gente brincava. Agora, hoje, hoje não, hoje tem uma cantina boa, ficou diferente, o refeitório, né? E tem a quadra, né, para Educação Física que não tinha antigamente, né?

Maria Antonia: Sim, era no sol ali mesmo, né?

Camila: Era tudo ali.

Maria Antonia: E, você lembra se tinha festas na instituição? Por exemplo, exposição, feira?

Camila: Eu me lembro que tinha quadrilha, tinha quadrilha, é.

Maria Antonia: Como que era?

Camila: Olha, eu lembro muito pouco da quadrilha, sabe? Assim, e quando tinha festa, a gente nem ia também, né? Mas, assim, era selecionada as crianças que participavam, não era todo mundo, sabe?

Maria Antonia: Não era, não podia, tipo assim, querer, não adiantava, né?

Camila: Não adiantava querer, eles pegavam aquelas crianças, assim, que podia comprar a roupa, fazer uma roupa adequada para participar. Daí, aquelas crianças ensaiavam. Pelo menos, na época que eu estudei lá, era assim, sabe? E a gente nem participava, né?

Maria Antonia: Aham. E depois, quando você trabalhou lá, você lembra se ainda tinha quadrilha, se tinha outros tipos de feira, festa, assim?

Camila: Daí, tinha quadrilha, quadrilha eu me lembro, que tinha, assim, fazia comemoração para as crianças, mas ali, na escola mesmo, assim, para as crianças brincarem, né? Depois, agora que tem festa, tudo na escola, né? Mas, eu não me lembro, eu não me recordo se teve festa, na época que eu trabalhei lá, eu sei que tinha, a quadrilha tinha para as crianças, sim, brincar.

Maria Antonia: Aham. E desfile cívico, tinha quando você estudou?

Camila: Sim, uhum, tinha.

Maria Antonia: Daí, como que era?

Camila: Ah, era assim, a gente ensaiava, né? Marchava mesmo, assim, e, nossa, daí tinha aqueles uns, que também, que eram da mais elite, eram os únicos que participavam da fanfarra, de alguma coisa para levar, das coisas mais importantes para levar, e o resto ia no pelotão, assim, marchando, sabe?

Maria Antonia: Aham, e depois, quando você trabalhou, tinha ainda, também, desfile?

Camila: Tinha desfile. Geralmente, também, é, assim, eles escolhiam, por exemplo, se tinha uma fantasia, alguma coisa, tinha que escolher uma pessoa, que também, poderia comprar, aquela fantasia, a roupa, adequada, para ir no desfile, porque também, não adiantava, você pedir para uma pessoa, que não tinha condições, para comprar também, né?

Maria Antonia: E, hoje em dia, até a escola arruma a fantasia, mas naquela época, não, né?

Camila: Naquela época não. Hoje em dia, eu falo assim, que hoje em dia, está tudo tão fácil, né? Com TNT¹²², você faz uma festa, né?

Maria Antonia: Verdade.

Camila: Hoje, tudo, com TNT, você faz tudo, né?

Maria Antonia: Antigamente, não tinha, né? EVA¹²³, TNT...

Camila: EVA, TNT, hoje em dia, você faz tudo com TNT, você faz roupa, você faz tudo, né?

Maria Antonia: Sim, verdade.

Camila: Hoje está assim, nossa, tem as vantagens do mundo moderno, né?

Maria Antonia: Sim, nossa, lá na faculdade, tinha uma matéria, que a gente tinha que fazer historinha de EVA, bastante coisa, a minha professora falava, “gente, quando eu estudei, me formei professora, não tinha EVA”.

Camila: Não tinha EVA, não tinha essas coisas, eu falo, até quando eu fui fazer regência, na escola, era tudo tão difícil, porque não tinha nada dessas coisas que a gente tem hoje para fazer uma lembrancinha para o aluno. Era tudo de cartolina, sabe? Era assim, tudo difícil, sabe? Hoje não, você tem cada papel, coisa mais linda, né? EVA tem de tudo quanto é cor, de tudo quanto é jeito, com glitter, sem glitter, tudo quanto é coisa.

Maria Antonia: Aquele felpudinho...

Camila: Tem tudo, coisa mais linda, você faz cada coisa mais linda, né? Tudo que a gente ia fazer, para o aluno, se fosse fazer um coelhinho, era tudo de cartolina, se fosse fazer uma máscara, de carnaval, era *tudo* com cartolina, não tinha nada, nada, era cartolina e lantejola, a única coisa que tinha.

Maria Antonia: E papel crepom, tinha? [riso]

Camila: É, papel crepom, só isso. Não tinha mais nada [riso], sabe, assim, de diferente, né? Hoje em dia não, né? Você pega o EVA, você pega, nossa, cada coisa linda que tem, né?

¹²² Tecido Não Tecido (TNT).

¹²³ Espuma Vinílica Acetinada (EVA).

Maria Antonia: Tem, é verdade, e, bom, você consegue identificar, tipo assim, algumas características, do contexto histórico, por exemplo, como que era a política... Porque você era criança, mas tipo, hoje, você voltando lá atrás, como que era a política, a economia, a cultura, alguma coisa assim, em relação ao contexto histórico, de quando você estudou lá?

Camila: Ah, eu acho assim...

Maria Antonia: Por exemplo, a gente estava no período da Ditadura Militar, tipo, teve influência aqui em Ribeirão, como que foi?

Camila: Olha, assim, naquela época, eu não me recordo muito, assim, sabe? Porque a gente era criança, mas eu acho que influenciava, assim, sabe? Mas, assim, eu não me recordo muito bem, né? Daquela época, mas, eu acho que hoje, tá tudo diferente, né?

Maria Antonia: E, depois, quando você trabalhou, você lembra, alguma coisa, assim? Esse é mais difícil, né? De lembrar. Mas não tem problema. Se não lembrar, não tem problema.

Camila: Assim, eu lembro, então, a gente já estava mais na democracia, nos tempos modernos, né? Tudo mais fácil, mas, eu acho mais fácil para trabalhar hoje em dia, né? Com a democracia, né?

Maria Antonia: Sim.

Camila: E eu acho, assim, que ajudou bastante, né? Nessa parte da educação, tudo, a gente tem mais apoio, tudo, né?

Maria Antonia: Bom, é isso.¹²⁴

¹²⁴ Após o término da gravação, a Camila lembrou-se de que, no passado, os professores não tinham curso superior, apenas Magistério.

APÊNDICE F – Transcrição da Entrevista 2

Vitória: Antigamente¹²⁵ o estudo era tradicional. Hoje o estudo é através de apostila, computador, celular etc. É assim mesmo, né?

Maria Antonia: Isso, é verdade.

Vitória: O tradicional era através de livros, cartilha, a Caminho Suave. E os alunos prestavam mais atenção na professora, pois o ensino era através de historinhas. Os alunos obedeciam à professora. Antigamente era assim. Agora, talvez, não sei se também os alunos hoje em dia, com tudo isso, com computador, celular, levam celular na escola, tudo, né?

Maria Antonia: Pior que é verdade. [riso]

Vitória: Comecei a lecionar no Correia Defreitas, dia 13 de agosto de 1958. Falam que agosto é o mês do azar, mas eu tomei posse dia 13 de agosto. Comecei a lecionar, já fiquei lá. Primeiro ano, fiquei 20 anos. Depois fui trabalhar na Inspetoria Auxiliar de Ensino como supervisora da Merenda Escolar. Fui convidada pra [inaudível]. Mas eu fui, né? Porque ia ganhar mais. Você já viu. Nessa época, fui fazer a faculdade de Pedagogia e também fiz o curso de um ano de Educação Infantil, ficando até me aposentar, no dia 24 de dezembro de 1987, que eu me aposentei, lecionando no Correia Defreitas, sempre. Hoje, as crianças não prestam muita atenção na professora, pois as crianças levam celular na escola e o ensino é pela apostilha e computador¹²⁶.

Maria Antonia: É verdade.

Vitória: Não é verdade? Eu sei porque minha filha leciona. Ela faz muito trabalhinho pras crianças, porque ela leciona lá no U. P.¹²⁷. Ela gosta também, puxou eu. Eu adorava lidar com os pequenininhos. Eles obedeciam, mas porque eu contava a história das sílabas, dos numerais, pra eles tudo. E eles prestavam atenção. Lecionei no Correia Defreitas também, no ensino da Educação Infantil. Esse aqui eu vou dar pra você. Eu tenho outro papelzinho lá¹²⁸. Agora, não sei se você quer mais alguma coisa.

Maria Antonia: Então, eu queria perguntar. Tem algumas perguntinhas, algumas coisas a senhora já falou. Mas daí eu vou vendo aqui o que a senhora lembra. Posso ir perguntando?

Vitória: Pode, pode.

Maria Antonia: Na verdade, é mais uma conversa. A senhora fala o que a senhora lembrar. Você pode falar um pouquinho sobre a profissão do seu pai e da sua mãe?

¹²⁵ A Vitória inicia a conversa lendo e comentando um resumo que fez, previamente, sobre sua trajetória.

¹²⁶ A Vitória termina a leitura de seu resumo.

¹²⁷ Escola ribeirão-clareense que oferta Educação Infantil.

¹²⁸ A Vitória fez um resumo para ela própria e outro para a pesquisadora.

Vitória: Meu pai foi agente do Correio¹²⁹, muitos anos, aposentou no Correio. Minha mãe já era mais assim, trabalhava em casa, não tinha estudo nenhum. Naquela época, os pais não incomodavam de mandar os filhos até pra escola. Isso eu sei porque minha mãe sempre falava. Não sabia nem escrever. Eu dei aula. Eu peguei uma turma, à noite, lá no Correia Defreitas, pros adultos, do Mobral¹³⁰. Esse eu não pus¹³¹. Quando [inaudível], minha mãe ia comigo e eu ensinei ela, pelo menos, a assinar o nome.

Maria Antonia: Ah, que lindo!

Vitória: Ensinei as sílabas, tudo, porque era adulto, né? Então...

Maria Antonia: E a escolarização do seu pai e da sua mãe?

Vitória: Ah, era até... Minha mãe, até quarto ano¹³². Meu pai também, até quarto ano. Antigamente não tinha Ginásio¹³³, não tinha esses cursos pra fazer nada. Eu sei que ele foi agente do Correio até aposentar. Ele foi, aposentou, depois nós saímos, moramos lá no Correio. Eu era solteira ainda.

Maria Antonia: Ah, sim. E a sua família, quando você... No período que você deu aula lá no Correia Defreitas, você já tinha casado?

Vitória: Já, já tinha casado, já tinha os filhos, tudo. Mas eu me casei... Olha, que nem eu... Eu tomei posse de professora no Correia Defreitas, dia 13 de agosto de 1958. Quando foi em setembro de 1958, eu casei. Entendeu? Então, depois eu logo ganhei os filhos. Fiquei lá uns 20 anos dando aula. Depois que eu fui pra Inspeção, fui convidada pra Inspeção Auxiliar de Ensino. Agora é a Secretaria da... Acho que da Educação, não sei. Sabe onde que é?

Maria Antonia: Sei, aham.

Vitória: Então, lá eu fiquei quase 10 anos na Merenda. Nessa ocasião que eu comecei a fazer a faculdade.

Maria Antonia: Entendi.

Vitória: Eu falei, vou fazer a faculdade, porque pelo menos a gente aposenta com mais dinheiro. Quem tinha faculdade tinha mais regalia com o governo. Então, fui fazer a faculdade. Lá surgiu o quarto ano da Normal, esse curso de Ensino Infantil. Lá fizemos o vestibular. Passei em segundo lugar no vestibular.

Maria Antonia: Olha só!

¹²⁹ Isto é, os Correios.

¹³⁰ Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

¹³¹ A Vitória refere-se ao seu resumo.

¹³² Ao que tudo indica, a mãe da Vitória cursou as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental quando adulta.

¹³³ Nome comumente utilizado para referir-se ao atual Colégio Estadual Dr. João da Rocha Chueiri, escola ribeirão-clareense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Finais.

Vitória: Não, vou falar também um pouco de mim.

Maria Antonia: Não, tá certo. [riso]

Vitória: Passei no segundo lugar. Fizemos um ano o curso de Infantil lá. Aí, quando cheguei, eu era mestre supervisora da Merenda, pensei comigo, falei, eu vou ficar atrás dessa mesa aqui? Tanta coisa que eu tenho pra dar pra um aluno de Ensino Infantil. Porque eu gostava de lidar com os pequenos. Falei, eu vou fazer o seguinte. Eu vou sair daqui da Merenda, vou lá conversar com o prefeito. Porque o prefeito que tinha me convidado, porque a outra estava muito doente, para colocar eu lá. Porque lá eu gostava de ir nas escolas, fazia uma porção de coisa no tempo da merenda. Tinha um mês da merenda, os alunos levavam mais frutas, legumes. E eu participava lá das festividades. Faziam festinha tudo lá no Correia Defreitas. Nas outras escolas, Ginásio, tudo fazia.

Maria Antonia: Que legal!

Vitória: É, acho que é só isso.

Maria Antonia: E quando você era criança, como que era a sua família? Você tinha irmãos?

Vitória: Eu sou a mais velha da turma. Depois, minha mãe teve um, dois, três, quatro. Nós éramos cinco crianças. Todos nós estudamos, fizemos Ginásio, Escola Normal. Meu pai deu estudo pra nós. Pros cinco irmãos. Agora morreram três. Ficaram só eu e a minha irmã de São Paulo, que mora em São Paulo.

Maria Antonia: Entendi.

Vitória: Morreram três.

Maria Antonia: E agora quantos anos a senhora tem mesmo?

Vitória: 86 anos.

Maria Antonia: 86.

Vitória: A cabeça tá boa, né?

Maria Antonia: Tá ótima!

Vitória: [TRECHO INTERDITADO PELO ENTREVISTADO].

Maria Antonia: E o seu percurso escolar desde quando você era criança, você pode falar um pouquinho?

Vitória: Bom, eu fiz o Prézinho. O Prézinho antigamente era Jardim da Infância¹³⁴, nem tinha Pré. Eu fiz o Jardim da Infância, completei tudo [inaudível] quarto ano.

¹³⁴ Atualmente, este nível de ensino, assim como o Prézinho, denomina-se Educação Infantil.

Não tinha quinto ano naquela época. Era exame de admissão pra entrar no Ginásio. Então, depois que eu saí do quarto ano, eu fiz o exame de admissão, entrei no Ginásio e nunca repeti o Ginásio. Fiz certinho, quatro anos fiz o Ginásio. Agora mudou, não sei se tem cinco anos no ginásio ou quatro mesmo, não sei.

Maria Antonia: Eu acho que é três agora¹³⁵.

Vitória: Ah, é? É menos?

Maria Antonia: Eu acho que sim. Porque agora eu acho que o quinto ano tá no Grupão¹³⁶, tá no Correia Defreitas.

Vitória: Ah, é, agora? Eu não sei, porque nunca mais eu fui lá no Correia Defreitas. Fui no tempo de supervisora¹³⁷. Depois eu peguei sala de aula lá. Fiquei lá, né? Até me aposentar, depois é difícil. Fui dançar quadrilha com a turma que é lá, uma festinha que eles fizeram, e me chamou pra mim cantar quadrilha. Aí eu fui. Mas isso faz uns três, quatro anos já. Porque depois, sei lá se os professores que cantam quadrilha lá pros alunos ou se fazem festa, não sei.

Maria Antonia: Olha, eu acho que eles fazem uma festinha, viu?

Vitória: É, acho que é. Sei lá se dança quadrilha ou às vezes dança, né? A professora ensaia.

Maria Antonia: Acho que ensaia. Depois que você se formou, que você terminou os estudos, você já falou um pouquinho sobre o seu percurso profissional. Mas daí conta pra mim como que foi depois que você se formou, né? Como que foi quando você...

Vitória: Quando eu me formei, eu falei assim, eu não vou ficar parada. Eu vou lá na prefeitura pedir pro prefeito me dar uma sala de aula. Aí eu fui, era no tempo do C. P. ainda, já morreu o prefeito. E eu falei, “Seu Prefeito...”, ele conhecia muito meu pai, né? Porque meu pai toda vida foi agente do Correio, né? Então tinha muita amizade com essas pessoas, assim. Aí eu falei, “o senhor podia dar um emprego pra mim? Eu gostaria de lecionar”, não tinha feito faculdade ainda, então eu falei, “me formei na Escola Normal”, eu falei, “eu queria dar aula”, né? Aí ele me arrumou. Me arrumou lá no Correia Defreitas. Por isso que eu fui dia 13. Aí eu lecionei, acho que um mês, dois, pela prefeitura. Depois ele foi pra Curitiba, trouxe a minha nomeação, do estado. Não só a minha, mas de várias professoras que tinham se formado. Ele trouxe a nomeação. Então, ficamos lá. Eu fiquei no Correia Defreitas. Muitos foram na outra escola, né? Escola de Aplicação, que antigamente era Escola de Aplicação, agora é outro nome, Zuleika¹³⁸, né?

¹³⁵ A pesquisadora engana-se, o Ensino Fundamental – Anos Finais é composto por quatro anos.

¹³⁶ Nome comumente utilizado para referir-se à atual Escola Municipal Correia Defreitas, objeto de estudo desse trabalho.

¹³⁷ Supervisora da Merenda Escolar na Inspeção Auxiliar de Ensino, atual Secretária Municipal de Educação e Cultura.

¹³⁸ Escola Municipal Zuleika David Chammas Cassar, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a qual, no passado, foi sede da Escola Normal de Ribeirão Claro.

Maria Antonia: Ah, era a Escola Normal ali e a Escola de Aplicação?

Vitória: É, já faziam ali. A gente fazia o estágio ali.

Maria Antonia: Ali mesmo...

Vitória: Não saía pra outros lugares. Fizemos estágio, tudo, quando tava na Escola Normal. Como faz até hoje, né? Não sei. Acho que faz, não sei se faz.

Maria Antonia: Olha, eu acho que faz também. O Magistério¹³⁹ agora, né?

Vitória: É, o Magistério. O Magistério é que dá aula. Eu sempre, pra falar a verdade, eu fui ótima professora.

Maria Antonia: Que benção!

Vitória: Não, porque eu gostava de lidar com as crianças. Entendia. Às vezes, quando precisava, eu deixava eles conversarem um pouquinho. Eu falava, “agora vocês podem conversar”. Você acredita que eu tinha... Toda a vida eu estive só com 30 alunos. No primeiro ano.

Maria Antonia: Bastante...

Vitória: Bastante. Então, antigamente, eu dava muito através de história. Quer dizer que os alunos prestavam mais atenção, na história, que eu contava da sílaba. Aí mandava um por um na lousa fazer aquela sílaba, aprender. Se não sabia, fazia mais assim. Aí passava no caderno depois, né? Aí eles faziam. Mas cada um depois tinha seu livrinho. Eu mandava fazer uma cópia do livrinho em casa. Um pedaço. Falei, “não precisa fazer inteira”, porque tinha livro que tinha muito assim... Caminho Suave, que eu gostava muito. Porque ali tinha as histórias das sílabas. A única cartilha que eu dei aula para as crianças era essa Caminho Suave, que tinha historinha. Mas eles pegaram outras cartilhas, Bitu bate bola, outras cartilhas eu nem lembro mais. Mas que eu gostava mais da Caminho Suave. Até agora, se eu fosse dar aula, eu dava Caminho Suave. Criançada aprende melhor com história. Eles adoram história, as crianças. Hoje em dia agora é tudo computador. Levam celular, porque as mães mandam levar o celular para ver que horas que sai para depois buscar as crianças. E eles ficam embaixo da carteira com o celular assim¹⁴⁰, mexendo, e não prestam atenção. Se não estiver mexendo, está falando com outro lá, parece que não tem nem professora lá na sala. Eu sei porque minha filha leciona, e ela falou que os pequeninhos não, são mais comportados. Eles prestam mais atenção na professora. Porque também ela dá através da historinha, depois ela dá a folha para eles pintarem aquilo que ela deu.

Maria Antonia: Ela leciona aqui também?

Vitória: Leciona lá no U. P., a T. S. lá, não sei se você conhece.

Maria Antonia: Eu acho que não.

¹³⁹ Curso técnico (algumas das vezes, integrado ao Ensino Médio).

¹⁴⁰ A Vitória ilustra como os alunos ficam mexendo no celular atualmente.

Vitória: Não conhece.

Maria Antonia: E como que era quando você dava aula lá? Como que era a relação com os outros professores?

Vitória: Chegava a hora do recreio, reunia todos os professores na cantina para tomar um lanche. Então todos eram amigos um do outro. Mas era bastante porque a professora do segundo ano tinha duas, três salas do segundo, quarto ano, terceiro ano. Todas as professoras eram ótimas. Porque muitos não gostavam de lidar com os pequenininhos. Gostavam dos maiores. Então a diretora colocava, quando distribuía as salas de aula para os professores no começo do ano, aí ela dava conforme a pessoa gosta. Se eu gostava do Pré, eu já tinha feito o curso do Pré, então eu já ia lá para o Pré. Aí eu lecionei tempo no primeiro ano lá no Correia Defreitas. Aí depois que eu fiz o curso do Pré lá, que eu fui fazer faculdade e tudo. Então, porque veio uma lei naquela época que quem fazia Escola Normal não era só três anos, precisava fazer mais um ano. Eu tinha quatro anos. Passou quatro anos. Por isso que nós fizemos esse curso, esse cursinho aqui¹⁴¹, do ensino... Educação Infantil. Escolhemos, sabe?

Maria Antonia: Que legal!

Vitória: Mas a gente ia mais cedo na faculdade porque fizemos no final de semana, sexta e sábado. Ficava o dia inteiro na faculdade. Aí nós íamos, depois do almoço, na sexta-feira, para fazer o curso, esse curso Infantil da Educação¹⁴². Aí fizemos o curso.

Maria Antonia: E onde que era essa faculdade? Na UENP?

Vitória: É em Jacarezinho, na Faculdade de Pedagogia.

Maria Antonia: Onde era a FAFIJA¹⁴³?

Vitória: Como assim? O nome? Não sei se agora... É lá no final da rua, que é na Faculdade de Pedagogia.

Maria Antonia: Sei, acho que sei.

Vitória: Agora pode ser que mudou até o nome, né, muitos anos. Mas é lá que nós fizemos.

Maria Antonia: E os dirigentes, a direção da escola, como que era?

Vitória: A gente se dava muito bem. Quando eu precisava chamar a atenção, a diretora¹⁴⁴, mas era difícil. Os professores trabalhavam certinho, não faltavam. Todos eles. Tinha sua sala, dava sua aula e pronto. A gente se dava muito com a diretora. Depende também da diretora, porque tem umas que são bravas. Mas essa nossa,

¹⁴¹ A Vitória confere em seu resumo.

¹⁴² A Vitória refere-se ao curso de Educação Infantil.

¹⁴³ Antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), atual UENP.

¹⁴⁴ A Vitória quis dizer que, às vezes, era necessário chamar a diretora para repreender os alunos.

toda a vida, passei por várias diretoras. A D. Z., a D. T. N., as outras acho que não sei. Sei que quem ficou mais é a D. Z. lá. Ela já morreu também. E várias outras diretoras que nem me lembro mais o nome. Mas a gente sempre se deu bem, todas elas.

Maria Antonia: Que bacana! E os funcionários, você lembra?

Vitória: Os funcionários nós se dava também com os funcionários. Porque eles que limpavam a sala, eles que vinham, traziam cafezinho pra gente 1h, sabe? Assim, pra tomar um cafezinho. Era tudo grátis. A própria diretora dava um cafezinho pra gente a hora que estava dando aula. Assim, a gente saía fora pra não... Senão tinha criança que pensava que era outra coisa e ficava com vontade. Então a gente tomava fora da sala ali, perto da porta, um cafezinho. A gente dava muito bem também com os funcionários. Não tinha briga essas coisas não.

Maria Antonia: Que legal! E os alunos, como que eles eram?

Vitória: Os alunos, no meu tempo, obedeciam e ficavam quietos. Agora, eu não peguei essa turma¹⁴⁵, eu vi falar que eles conversam mais que a professora. É, por isso que eu falei que as crianças levam o celular. Quando não tá no celular, tá na apostila e eles não sabem escrever. Porque eu dei muito aula na catequese. Você acredita que eu precisava ensinar ali na catequese eles escreverem, porque tinha crianças que não sabiam escrever a palavrinha. Escrevia tudo errado.

Maria Antonia: Na catequese...

Vitória: [TRECHO INTERDITADO PELO ENTREVISTADO].

Vitória: Várias coisas assim que a gente tinha dó até da criança. Eu era brava. Eu não admitia muito assim. E também quando ia professora adjunta pra ajudar a gente, eu falava “nada de gritar com a criança, eu só que posso gritar, eu que vou gritar, nada de 'tem de ensinar', quando eu falo, vai ensinar Fulano lá um pouco”. Porque às vezes era mais sossegado pra copiar uma continha da lousa, todas essas coisas. Então tinha sempre aluno que era meio calmo, né, sossegado, aí ela ficava perto. Mas assim, de ensinar, conhecer o resultado? Não. Aí eu mandava contar no dedinho, tudo. Porque o primeiro ano, antigamente, era que nem o segundo ano. Você tinha de dar ponto¹⁴⁶, você tinha de dar matemática, as tabuadas até do 2. Tudo. Era tradicional. Eu acho que naquela época os alunos aprendiam melhor do que agora. Agora tem uns que não sabem nem escrever. Teve uma aluna minha que todos eles eram bonzinhos. Conversava comigo, tudo, na hora de conversar. Eu dava também uns quinze minutos pra conversar, também assim, sabe? Aí eles conversavam comigo. Não conversavam com o colega que estava perto não. Conversavam comigo, assim.

Maria Antonia: Que legal! E você acha que eles eram de que classe social, os alunos?

Vitória: Era o quê?

¹⁴⁵ A Vitória refere-se, provavelmente, a alguma turma bagunceira.

¹⁴⁶ Nome utilizado para referir-se às disciplinas escolares.

Maria Antonia: De que classe social, eles eram mais humildes...?

Vitória: Eu vou falar a verdade. A diretora punha os alunos de classe social melhor, mais gente que tem isso aqui¹⁴⁷, comigo, e um pouco também desses beneficiados, esses que não podiam comprar caderninho, uma coisa e outra. Misturava. Meia a meia ela fazia. Depois de um tempo, que ela começou a fazer assim: a gente fazia o teste pra criança quando entrava, começava a dar aula, fazia um teste pra criança; depois desse teste, nós dividimos a sala. Um pegou sala A, outro B, outro C. A sala A começou desde o “A”¹⁴⁸, do “A”, outra vez, pra criança, era mais fraco, precisava dar desde o comecinho também. O B era mais ou menos, a professora dava assim que ele já sabia um pouquinho. E o C eram alunos fortes. Então, foi separado assim. Fizemos o teste e tudo. Separamos. Mas eu tinha bastante aluno que era filho de papai, tinha uma alimentação boa, estava comigo. Eu sempre pegava o B. Ninguém queria pegar o B e o C. Só a A. Eu peguei o B e peguei o C lá da turma. E tinha bastante criança assim, filho de gente que podia, filho de gerente da Caixa, do banco, comigo, e estava no B. Precisei começar desde o “A”, outra vez, desde o “A”, porque eu falei, vou começar porque tá com alguma falha, né, a criança. Aí eu comecei desde o “A”, outra vez, peguei eles, mas eu falei, “eu quero que vocês passem a classe C”. Tiraram uma nota alta no final do ano na sabatina, não falava prova, depois de um tempo que passou [a ser] *prova*.

Maria Antonia: Mudou, né?

Vitória: Mudou até o tradicional. Você fez o tradicional ou fez o...?

Maria Antonia: Olha, eu acho que era meio que mesclado, sabe? Na minha época, quando eu estudei. Que os professores eles eram assim... Era no tradicional pelo fato de que não tinha muito assim, não tinha tecnologia ainda, né? Era tudo na lousa. Então, eu acho que nessa parte era bastante semelhante.

Vitória: Pois é.

Maria Antonia: E as matérias quando você dava aula lá? Como que era? Quais que eram?

Vitória: Era só... Por exemplo, o primeiro ano que eu dei aula era só Linguagem, Português, Matemática. E você dava mais no final do ano Estudos Sociais. Assim, pouquinho... Quem que descobriu o Brasil, as datas principais você dava assim pra criança, não todas, mas algumas mais fáceis você dava. Mas no final do ano assim que a gente dava. Era as mesmas matérias que dão agora, né? Sei lá, agora tudo entra tudo num globo só, a matéria. Mas a gente dava assim, mais assim no final, quase no final do ano.

Maria Antonia: E tinha livro didático?

¹⁴⁷ A Vitória faz sinal de dinheiro com a mão.

¹⁴⁸ A Vitória refere-se à primeira letra do alfabeto.

Vitória: Não. Nós não tínhamos livro didático. Nós fazíamos semanário. O semanário era feito pela supervisora. Aliás, o programa¹⁴⁹, ela dava o programa do mês inteiro pra nós. Desde o começo. E a gente fazia semanário em casa. Aí, tudo que você ia dar naquela semana pra criança, você registrava nesse livro. Aí depois a diretora pegava na segunda-feira, mandava um funcionário pegar só um pouquinho pra ver se fez o semanário ou não, a matéria, o programa que eles deram pra gente, se estamos dando de acordo, né? Toda essa coisa. Era semanário que a gente tinha.

Maria Antonia: E os métodos e instrumentos de ensino que você usava, os outros professores usavam?

Vitória: Mas como assim?

Maria Antonia: Ah, os métodos de ensino, por exemplo...

Vitória: O método, eu acho que cada um tem o seu método. Eu já gostava de contar historinhas pras crianças, outro professor já não gostava. Agora, segundo, terceiro e quarto ano, o método é diferente. Mais é primeiro ano, assim. Mas depois eu passei a dar aula no Prézinho, você vê, porque a diretora chegou e falou, “V., eu trouxe o programa do Prézinho pra você aqui”, falei, fui ver. Era pra dar no Prézinho, eu falei, não vou aguentar dar só isso. As vogais, só, e numeral até 20. Eu falei, espera aí. Eu pedi permissão pra professora, pra diretora lá. Foi a M. P., agora eu lembrei ela, M. P., que era diretora naquela época, falei, “M., com as crianças inteligentes que eu estou lá com a turma, vou dar só as vogais o ano inteirinho e de 1 a 20 só?”, falei, “posso dar o início das vogais, das sílabas pra eles?”, “Pode, V., pode, pode dar.”. Porque eles mesmo, a gente via que eles precisavam mais coisa assim. Você ficar quatro horas numa sala de aula? Contava historinha, contava... Aí o que que eu fiz? Peguei caderninho de linguagem, cortei mais ou menos desse tamanho¹⁵⁰, caderninho de linguagem, porque era tudo pequenininho mesmo. Porque uma professora falou na hora do recreio, depois eu chacoalhei ela também. Ela falou assim, “não sei o que os professores do Pré estão fazendo que os alunos não sabem nem a sílaba”. Eu falei assim, “minha filha, o programa é diferente, vocês queriam que eu desse a sílaba?”, “Pois é, eles chegam lá no primeiro ano, não sabe nem... Só sabe as vogais.”. Aí, bom, peguei, comecei a dar desde as consoantes, eu dei as vogais nesse caderninho pra eles fazerem comigo ali na sala. Um tinha uma letrinha coisinha mais linda. Eu fiz um bichinho assim, encapei tudo bonitinho. Eles eram pequenininhos, [então] era caderninho pequenininho, tudo pequenininho. Aí, eu peguei e ensinei as consoantes. Depois fazia assim, fiz um varalzinho assim com as consoantes, desde o “A”. Em vermelho, as vogais que eu fiz com o pincel atômico, e as consoantes eu fiz com azul, pincel azul. Então, eu chegava e falava, “vem cá, vai lá, tira o 'B' pra mim”. Ah, eles iam, olhavam no varalzinho, mas varalzinho mais baixo, né? Porque eles tudo eram pequenininhos, aí, tirava lá, tirava o “B”. Falei, “fica aí na frente, vamos formar uma palavrinha, vem você”, por exemplo, “vai lá, tira a vogal 'O'”. Falava vogal, falava sílaba tudo. “Vai lá”, ele procurava assim, né? Aí, tirava, ficava perto daquele aluno na frente. Aí, outro, “o 'I'”,

¹⁴⁹ Conforme correção da Vitória, o programa era feito pela supervisora, e o semanário, pelas professoras.

¹⁵⁰ A Vitória ilustra o tamanho com as mãos.

a vogal 'l', vamos ver que palavrinha que ficou agora, ó, dá pra gente escrever até no caderninho essa palavrinha”.

Maria Antonia: Que beleza!

Vitória: “É boi! Boi!”, eles falavam. Aí, que escreviam, tudo boi. Assim que eu fazia o ditado pra eles, assim, no caderninho.

Maria Antonia: Esse é quantos aninhos?

Vitória: Pois é, quantos aninhos tinha? De seis a cinco anos a seis.

Maria Antonia: Aham.

Vitória: Aí, um dia, essa mesma professora falou... Depois eles foram pro primeiro ano, eles falavam assim, “ah, isso aí a professora já ensinou, ah, isso aí a professora já ensinou”. Aí, ela falou pra mim, “para de ficar ensinando as vogais, as consoantes, que eu vou dar lá, eles falam que você ensinou”. Falei, “ué, não foi você que andou falando que nós estava vagabundeando dentro de uma sala de aula? Então, eu dei. Eu pedi permissão pra diretora e ela consentiu”. Mas, você vê, né, depois achou ruim porque os alunos todos que foram com ela, porque foram de outra sala, né, também, né, do primeiro ano, né, ela falava, “a professora já ensinou”. Sabiam fazer continha, mas tudo com frutinha. Sempre que eu gostava muito, assim, de, por exemplo, uma laranja mais... Um sinalzinho de mais, eu fazia com a continha pra eles. Probleminha também, eu fazia assim, mas no começo. Mas, depois, eu só mais falava e mandava na lousa, porque não era pra dar mesmo, né? Falei, deixa, não vou dar muito probleminha aqui pra eles, não. Problema de aritmética. Falava aritmética, não falava matemática.

Maria Antonia: Aritmética, aham. E era bom eles já irem sabendo, né?

Vitória: Claro que era bom, mas ela reclamou lá no meio da turma do professor, quis dar uma de boa, falou, “essas professoras do Pré não ensinam nada”. Falei, “não, é diferente, porque é tudo através de desenho que a gente ensinava”. Mas a gente, falei, “ah, é? Então, pode deixar”. Fui lá, conversei com a diretora, falei, “posso dar?”, porque eu queria dar mesmo as consoantes entre as vogais. E também de numerais, sabe como é que eu dava? Assim, eu distribuía cartelinha assim, com números, assim, e eles pegavam, adoravam fazer a cartelinha. Aí eu distribuía as cartelinhas com os numerais, aí mandava, eu ditava na frente, fingia que tirava do saquinho, “ó, dois!”. Eles pegavam, colocavam o dois em cima do dois, eu tinha naquela cartelinha, mas eu punha muito número repetido, assim, só para eles colocarem, né? Desse jeito que eu dava. E fizeram o primeiro ano que é fora de sério.

Maria Antonia: Que belezinha!

Vitória: Mas ela, depois eu falei, “não é você que reclamava que a professora do Prézinho era vagabunda? Então, demos...”, mas eu pedi permissão, porque veio o programa do Estado... Dar só as vogais para umas crianças inteligentes daquele jeito eu vou dar só as vogais, e os numerais até 20? Aí os numerais eu não passei

para frente, não, até 20 estava bom. Depois eles iam aprender mais numerais lá. Mas então, assim, mas eu falei, cada um é diferente de... Ensinar, né? Uns já gostam mais... Outros já gostam de primeiro ano mais, outros já gostam terceiro ano, quarto ano, que é menos, não dá muita coisa, né?

Maria Antonia: Cada um tem um jeito, né?

Vitória: Tem um jeito que se dava bem, né? Todos os professores que pegavam sala de aula, a diretora perguntava, “que ano que você quer?”, “Ah, eu quero, por exemplo, terceiro ano”. Então, ela já punha lá e fazia reunião com os professores e falava, Fulano de Tal vai ficar com o terceiro ano. Outro Fulano de Tal, com o segundo ano. Outro com o primeiro. A outra... Educação...¹⁵¹ Como eu tinha feito o curso, eu fiquei só no Pré, no Prézinho. Porque eu tinha feito o curso lá em Jacarezinho na faculdade. Esse curso aí¹⁵².

Maria Antonia: Então, as salas que você dava aula, assim, era mais o Pré?

Vitória: Era Pré. Prézinho, assim. Não, não. O que eu dei mais aula foi no primeiro ano. Fiquei uns 20 anos. Depois que eu pedi, que eu fui ser supervisora da Merenda Escolar, eu lecionei 33 anos pra me aposentar. Aí eu me aposentei, sabe que dia? Por isso que eu falo. Eu me aposentei aqui, ó, 24 de dezembro, véspera de dezembro¹⁵³ de 1987. Saiu a minha aposentadoria no Diário Oficial. Aí eu não voltei mais pro Grupo. Eu fui lá só conversar com a diretora, mas, assim, eu escrevi aqui¹⁵⁴, quer ver? Eu já falei ali pra você, né?

Maria Antonia: E como que era as normas da escola? Tinha algum regimento?

Vitória: Tinha o quê?

Maria Antonia: Algum regimento? As normas, assim, como que eram? Alguma coisa que tinha que cumprir, tipo, regras? Se tinha prêmios, se tinha castigo?

Vitória: Tinha. Castigo, não. Tinha só prêmios. A gente fazia muito nas datas comemorativas, assim, como meus alunos que eram do Prézinho, eles apresentavam uma dança, mas uma ginástica rítmica, nesse dia, porque cada dia era uma professora que apresentava uma coisa. Uns liam, né, sobre aquela data comemorativa, tudo assim, faziam. Eles faziam. E eu também fazia, fazia sempre, mais a dança com eles ali, a ginástica, a ginástica. Faziam, iam tudo de uniforme, que eu pedia pras mães, né? As mães assistiam, iam lá assistir, convidava elas, tudo.

Maria Antonia: Legal! E como que era a merenda? Tinha merenda, os alunos tinham que levar?

Vitória: Eu fui supervisora, eu distribuía em todas as escolas merenda escolar. Desde o Ginásio, tudo tinha merenda. Então, essa merenda era pra todos os alunos.

¹⁵¹ A Vitória refere-se à Educação Infantil.

¹⁵² Curso de Educação Infantil já mencionado anteriormente.

¹⁵³ Aparentemente, a Vitória quis dizer “véspera de Natal”.

¹⁵⁴ A Vitória refere-se ao seu resumo.

Então, vinha do Estado e aí o prefeito comprava... Era de Cambará, a chefe morava lá em Cambará, ela comprava do viajante, por exemplo, arroz, fubá. A merenda era boa, porque os alunos levavam verdura, legumes, a professora pedia pra eles levar. E todo mundo comia lá. Professora, aluno, tudo, ninguém achava ruim. Nem levavam quase nem merenda de casa porque comiam lá.

Maria Antonia: E o que que era? Você lembra?

Vitória: O que?

Maria Antonia: O cardápio.

Vitória: O cardápio era a escola que fazia o cardápio. Até inclusive eu dava uma folha, uma fichinha pra eles preencher, por exemplo, tantos alunos, tantas gramas, era tudo por grama. Eles pesavam, a gente pesava e mandava na escola aquilo, arroz, vinha arroz. Chegou uma época, mas eu não era de inspetora, vinha queijo, vinha manteiga, todas essas coisas, mas eu não era ainda a supervisora, era outra professora que ficou doente, depois ela não foi mais. Mas depois, quando eu peguei, não vinha essas coisas. Vinha chocolate, vinha leite em pó, vinha arroz pra fazer uma sopa, arroz temperado, fubá também vinha, vinha açúcar, vinha bastante coisa. E conforme o número de alunos, ia merenda, por exemplo, às vezes no Ginásio, que era bastante aluno, até de saco grande assim, ia de saco de merenda, sabe? Saco de fubá, açúcar. E lá quem fazia o cardápio era a merendeira, que ia fazer a merenda de cada escola. Depois eles apresentavam pra mim essa ficha, era com o cardápio, por exemplo, sopa de arroz, num dia, tantos alunos que tomaram, punha na frente, porque depois eu precisava somar, porque não podia, por exemplo, se tinha dez alunos numa sala, numa escola, tinha que dar, elas não podiam fazer mais que dez. Era tudo certinho ali, as gramas, sabe? Porque a minha chefe lá era brava se passasse.

Maria Antonia: É? Não podia passar?

Vitória: Ela era alemã, então se passasse... Ela ensinou depois, me ensinou, e eu ensinei as merendeiras, porque eram as professoras que faziam, principalmente do sítio. Aí a gente ia entregar a merenda no sítio. Eu com a inspetora fazia a visita e eu era como supervisora, eu pegava a ficha deles, eu olhava pra ver se estava certo, não podia passar daquilo. Se, por exemplo, chegasse, eles tivessem quatro alunos naquele dia, ela fazia pra quatro alunos.

Maria Antonia: Só o que usava?

Vitória: É, só o que usava, porque vinha certinho, dava certinho. De três em três meses vinha merenda pra eles. Agora o Ginásio mandava buscar. Agora no sítio, eu levava com a condução da prefeitura. O prefeito dava uma condução pra levar, sabe? A gente saía sete horas da manhã e voltava cinco horas¹⁵⁵.

Maria Antonia: Nossa!

Vitória: É, a supervisora e a inspetora.

Maria Antonia: E como que era o uniforme dos alunos?

Vitória: Era guardapozinho branco. Era guardapó. Agora do Prézinho não tinha uniforme. Depois que fizeram, as mães preferiam uniforme. E aí iam com aquele uniforme sempre na escola.

Maria Antonia: E era obrigatório?

Vitória: Era obrigatório, mas não mandava embora. Falava, “por que você não veio com o teu uniforme hoje?”, “A mãe tá lavando”. A gente ficava quieta, não falava nada, né, coitado, porque ia com outra roupinha.

Maria Antonia: E era necessário comprar, os pais? Os pais tinham que comprar?

Vitória: Não.

Maria Antonia: Ou era dado?

Vitória: Os pais compravam e mandavam fazer. Já sabia que era guardapó que usava no Correia Defreitas. Então, os pais já faziam o uniforme para... Um guardapozinho com preguinha. Perguntavam como era o modelo. Eles mesmos compravam.

Maria Antonia: E o dos meninos?

Vitória: O dos meninos era uma camisa branca e calça comprida, short. No Ginásio é que tinha uniforme. Na Escola Normal, tudo recebia merenda. Eu consegui até numa escola particular que tinha que ir, da M., do Dr. D., merenda para a escola dela. Eu consegui com a chefe lá. E fazia, né? Relatório, tudo. Chegava a Semana da Alimentação, eu ia nas escolas, eles faziam festinha, levava mais legumes e verduras pra deixar na exposição. A gente tirava fotografia, tudo. E mandava lá. Depois mandava o relatório que fez da Semana da Alimentação. Isso eu fazia. A outra, que ficou doente, não fazia essas coisas. Por isso que tiraram ela, também.

Maria Antonia: E a roupa dos professores?

Vitória: Ah, era guarda-pó branco.

Maria Antonia: Guarda-pó também?

Vitória: A gente tinha o guarda-pó branco. Na minha escola era guarda-pó branco. Nas outras, devia ser, devia ser outro uniforme, né?

Maria Antonia: E os diretores e funcionários?

Vitória: O que que tem?

Maria Antonia: A roupa deles?

Vitória: Ah, ia também de uniforme. A diretora, não. A diretora ia assim, com roupa, blusa, assim. Mas a funcionária, secretária, ia tudo de guarda-pó também.

Maria Antonia: E o material escolar dos alunos? Como que era?

Vitória: O material escolar, a gente fazia listinha para eles, para os pais comprarem, quem podia comprar. Quem não podia comprar, era beneficiado. Então, vinha material do Estado. Caderninho, lápis, borracha, todas essas coisas. Então, os beneficiados ganhavam o material, tudo certinho. Terminava aquele caderninho, já ia buscar outro lá. Tinha uma cooperativa, chamava cooperativa, e tinha material para vender também para outros alunos, quem quisesse, e tinha para os beneficiados.

Maria Antonia: Entendi. E o prédio da escola, teve reforma quando você trabalhou lá?

Vitória: Não, não tinha. Só reformou, fez um banheirinho e aí eu fui lá na prefeitura, conversei com o prefeito, falei, “ó, eles são tão pequenininhos que eles ocupam o banheiro de todas as crianças lá”. E também tinha aula à noite para os adultos. Falei, “também os adultos usam, já pensou se tem alguma doença? Os pequenininhos pegam”, “Mas o que você quer, V.?”, falei, “eu queria que você mandasse construir um banheirinho para eles tudo pequeno, tudo baixinho”. Os meninos tinham lugarzinho lá para fazer xixi, baixinho. Porque era tudo pequenininho assim. Falei, eu ia pôr de gente grande, que nem alcançava? Aí o prefeito fez, mandou fazer. Tem até hoje lá, esse banheiro lá no Correia Defreitas. Tudo pequenininho. Mas eu, também, eu mandava no banheiro quando eu tinha sala, eu mandava eles primeiro ir no banheiro fazer xixi. Também quando eles estavam com vontade, eu deixava, porque é duro, né? Faz na calça, né? E eu sei que eu deixava ir no banheiro. O banheiro era encostado ali com o Prézinho. Não ia mais no banheiro dos adultos que era lá dentro, sabe?

Maria Antonia: Onde que era esse novo?

Vitória: Ali no Correia Defreitas.

Maria Antonia: Mas era perto da sala?

Vitória: Ah, encostado! Saía da sala, tinha uma área, né? Grande. Já saía dali, já entrava no banheiro. Tinha um espaço assim, já entrava ali no banheiro das crianças. O Prézinho. Os grandão lá, outras crianças, não ocupavam o banheiro das crianças do Pré, não. Só as crianças do Pré. Aí a gente fechava mais tarde. Aí ia lá uma servente, limpava o banheiro tudo e fechava.

Maria Antonia: E esse banheiro dos outros, onde que era?

Vitória: Era dentro lá do Correia Defreitas, tem até hoje, esse banheiro¹⁵⁶. Você já foi lá?

Maria Antonia: Já.

¹⁵⁶ Provavelmente, a Vitória entendeu que a pesquisadora referia-se ao banheiro dos alunos pequenos.

Vitória: Então, era ali mesmo, onde que é até hoje. Só se mudou, não sei, mas era ali, quando eu fui a última vez lá.

Maria Antonia: Certo. E tinha festas nas escolas?

Vitória: Tinha, tinha. Não essas festas assim. A gente fazia tempo de quadrilha assim, em junho. Fazia no último, ia entrar de férias, fazia uma festinha entre eles lá, os pais, pra arrecadar um pouquinho de dinheiro. Fazia ali. Não tinha aquele galpão¹⁵⁷ que tem agora. Quem mandou fazer aquele galpão que eu pedi pro prefeito, fui eu. Porque eu tinha o Prézinho e quando eu ia contar historinha na entrada, ia contar historinha pras crianças, cada um pegava sua cadeirinha, nós íamos embaixo da árvore lá. Não tinha lugar pra ficar. Aí eu fui lá pedir pro prefeito aquele galpão, porque assim a gente ficava no galpão, uma sombra assim, porque em tempo de calor era difícil você... Ir lá embaixo da árvore, né? Eu ia todo dia, eu ia, a gente ia, levava a cadeirinha, sentava, contava historinha pra eles lá, antes de começar dar aula. Dava meia hora de coisa, uma hora. Aí um dia uma mãe chegou, né, com a criança dando a mão assim, tinha faltado. Esse menino deu um trabalho, no começo do ano chorava, queria a mãe, porque era assim, pequenininho, mas depois acostumou. Aí eu falei pra mãe, “vem aqui, fica na área aí que eu mando teu filho que tá sentado, na cadeirinha, na mesinha, eu mando teu filho dar uma olhada na porta, ver se você tá aí”. Aí ela levava um crochê pra fazer, a mãe ficava lá fora, na área, ali, né, a criança levantava do lugar, dava uma olhada pra ver se a mãe tava, né. Aí um dia nós tava tudo lá na... la chover. Aí a mãe falou, “hoje você não vai na escola”, ela contando depois. E nós tava tudo sentado lá, porque tava sem sol, falei, mas eu ia ficar mais pouco, porque vinha vindo chuva. A mãe vinha, trouxe o menino assim, pela mão. Mas ele não tava chorando. Já tinha passado o choro, a mãe não ia mais nada. A mãe mandava a irmã levar ele até na porta do Correia Defreitas, levava lá no Prézinho, que eu tava lá, né, eles guardavam o material, e pronto. Aí a mãe falou assim, “V., eu não sei, acho que você é de doce, porque, eu falei pro meu filho, não vai hoje que vai chover, depois é duro pra ir buscar você. Chorou, porque ele ia faltar, ele não ia ganhar estrelinha”, porque eu punha estrelinha na atividade que eles faziam, sabe? Tudo assim. Eu falei, meu Deus, eu fazia tudo atividade assim, folha de papel sulfite, não só ensinava aquilo, tinha uma parte que a gente ensinava, né, mas tinha uma parte que eles desenhavam, eles, aliás pintavam, sabe? Então eu punha lá depois na frente, fazia aniversário das crianças, tudo lá, na escola, tudo. E eu falava, fazia reunião com as mães, falava, “vamos fazer aqui a festinha”. Aí a gente fazia a festinha deles, a mãe mandava bolo, mandava uma coisa e outra.

Maria Antonia: Que bacana!

Vitória: E fazia para as crianças, todo mundo cantava parabéns para aquela criança que estava fazendo aniversário, sabe? Não eram *todos* que faziam lá na escola, a maioria fazia, mas eu fazia dentro da sala de aula, porque senão tinha de dar bolo para tudo, na hora do recreio, tudo, né? Então eu fechava a porta para quando eles tinham festinha.

Maria Antonia: E tinha exposição, feira?

¹⁵⁷ Provavelmente, a Vitória refere-se à quadra.

Vitória: Tinha. Feira, a gente fazia na Semana da Comunidade. Na comunidade era mais palestra, era em setembro. E na Semana da Alimentação era em abril, por aí. Eles já faziam a feira, a feirinha lá para me mostrar, tirar fotografia tudo, né? Na Semana da Alimentação. Na Semana da Comunidade, eu ia, lia um trecho lá. Eles só liam também alguma coisa, assim, da comunidade. Os alunos faziam. A diretora mandava, os professores ensaiar, assim, os alunos. Até no Natal tinha. Eu me vestia de palhaço. Tinha criança que chorava, tinha medo. Eu falava, “todo mundo aqui, senta aqui, todo mundo, agora eu vou ser o palhaço de vocês”. Já regalaram os olhos. Aí eu falei, “agora vão me pintar”, eu no meio, pintava o rosto, assim, pintava os olhos.

Maria Antonia: Nossa, eles deviam amar, né?

Vitória: É. Nunca mais tiveram medo de palhaço. Porque eu me vestia de palhaço no Dia da Criança. Fazia festa, eu de palhaço, tudo ali na sala. Fazia festinha pra eles, sabe? Comida, assim. Porque aí fazia uma merenda melhor. Eles também tomavam merenda, sabe? Mas as mães mandavam lanche, sabe? A maioria mandava lanche. É. Um menino chegou pra mim, “ô tia, tia”, falei, “fala”, “a senhora gosta de abacate?”, falei “gosto, é gostoso o abacate”, ele falou, “então vou trazer pra senhora”. Aí passou uns dois dias, três, ele falou, “eu trouxe o abacate”, falei, “cadê o abacate que você trouxe?”, era um caroço de abacate pra mim plantar, pra dar o abacate [risos]. Eu falei, ele deu tanta risada, eu falei, peguei, né? Deu com tanto amor aquele caroço de abacate. Eu falei, “eu pensei que fosse abacate que você fosse trazer”, ele falou, “não, eu comi o abacate, eu trouxe um caroço pra você plantar”. Falei, nossa, leva uns 20 anos [risos]. Mas cada coisa que você dava risada e pra eles era...

Maria Antonia: Acho que ele não resistiu não comer.

Vitória: Judiação, dá dó viu. Eu falei, a gente também tinha... Falei assim, pensei que fosse trazer uma meia dúzia de abacate pra mim, trouxe o caroço pra plantar ainda. [risos]

Maria Antonia: Imagina quantos anos ia ter que esperar...

Vitória: Ele falou, “a senhora plantou?”, falei, “plantei, vamos ver agora se vai nascer, né?”, falei, vai nascer.

Maria Antonia: Daqui uns 20 anos.

Vitória: Uns 20 anos, falei, já saí até da escola.

Maria Antonia: E tinha desfile cívico?

Vitória: Tinha o quê?

Maria Antonia: Desfile.

Vitória: Claro que tinha. A M. D. era professora de Educação Física, ela ensaiava as crianças pra marchar. Tinha. De setembro, de aniversário da cidade, tudo tinha. Eles

desfilavam. Tudo de uniforme, tudo direitinho assim, as mães, né, tudo de guardapó, tudo limpinho, a gente já falava, né, que eles iam desfilar. A M. ensinava até fanfarra pras crianças.

Maria Antonia: É?

Vitória: É. Tinha, ela tocava fanfarra. Eu pegava sempre uma aluna minha pra ser baliza, que ela gostava de virar, sabe?

Maria Antonia: É?

Vitória: É. Ia com vestidinho e tudo assim. Ah, nós fazíamos. Nossa, não via a hora de chegar 7 de setembro pra fazer o desfile. O aniversário da cidade, eles faziam, eles já passavam na... As outras escolas também faziam, desfilavam. No dia da comemoração da cidade e tudo. Mas era gostoso.

Maria Antonia: E você lembra, assim, nessa época que você trabalhou lá, como que era o contexto histórico de Ribeirão? Por exemplo, assim, em questão de política, cultura, economia, você lembra alguma característica?

Vitória: A gente, por exemplo, como era pequenininho, a gente falava coisa mais simples. Mas que nem o segundo ano, o terceiro e o quarto ano, elas falavam mais, sabe? Porque era maior, né? Sobre, assim... Política, não. Ninguém falava em política. Porque a gente se dava muito com o prefeito. Cada um que entrava lá, a gente tinha de se dar com o prefeito. Então, se falasse em política, era capaz de até chamar a atenção da gente. Então, a gente não falava em política. Mas, assim, tinha muita amizade com os prefeitos, porque, teretê¹⁵⁸, nós estávamos pedindo as coisas para o prefeito. É que nem o M., o M. que fez o banheirinho das crianças quando ele era prefeito. Aí, chamamos ele, um dia que ficou pronto tudo. Tem até hoje lá. Tudo, assim. Patente baixinha, pia baixinha para lavar a mão. Eu falei que era tudo de criança pequena. Agora, os grandões não iam lá, sabe? Tinha o deles lá. Então, a gente não falava muito, mas comemorava. Tinha comemoração do 7 de setembro e também de aniversário da cidade. Fazia desfile. Depois, tinha baliza, outros levavam a bandeira do Brasil e faziam uniforme, sainha branquinha. Assim, de outra sala, maior, porque tinha bandeira pequena também, porque eles não aguentavam levar bandeira grande. Então, tinha pequena, menor para a criançada lá. Mas, é isso¹⁵⁹.

Maria Antonia: E você tem alguma foto, algum material da época que você...

Vitória: Olha, eu tinha, eu tinha, mas fiz limpeza. Joguei tudo no lixo. Joguei. Fotografia eu não tinha muito, sabe, porque os pais não tiravam. Só tirava assim, mas ficava pra eles lá. Ficava pra eles e pra professora, aniversário assim, do Prézinho. E tirava das crianças lá, mas ficava pra mãe, né? Não ficava pra mim. Eu tinha uma aí, mas eu não sei onde foi parar. Mas eu nem sei.

Maria Antonia: Tá certo. Bom, é isso que eu tinha de pergunta. Tem alguma coisa mais que você lembra, que eu não perguntei, que você gostaria de falar?

¹⁵⁸ Expressão que significa “com frequência”.

¹⁵⁹ A Vitória entendeu que a pesquisadora se referia ao conteúdo escolar.

Vitória: Não... [CONVERSA INFORMAL]

APÊNDICE G – Transcrição da Entrevista 3

Maria Antonia: Fale um pouquinho sobre a profissão do seu pai¹⁶⁰ e a escolarização dele.

Leonardo: O meu pai sempre foi mecânico, assim, tanto oficina particular como prefeitura também. A escolaridade dele não tem não. Não fez o Grupo¹⁶¹ também, não terminou o Grupo.

Maria Antonia: E na época que você estudava lá, fala um pouquinho da sua família, se você tinha irmãos e depois conforme você foi crescendo. Fala um pouquinho sobre a sua vida, assim.

Leonardo: Tinha, tinha a minha irmã, tinha um irmão mais velho na época.

Maria Antonia: Daí como foi seu percurso escolar? Você fez desde o Prézinho?

Leonardo: Desde o Prézinho. O Prézinho¹⁶² era quatro anos, né? Primeiro, segundo, terceiro e quarto. Aí depois Ginásio¹⁶³, quinta, sexta, sétima e oitava. E Colégio¹⁶⁴, primeira, segunda, terceira e quarta também, de contabilidade.

Maria Antonia: E as suas atividades profissionais, né? Depois que você se formou, onde você trabalhou, por quanto tempo?

Leonardo: Eu sempre fiz bico, né? Mas isso só quando eu tava no Ginásio, no Grupo¹⁶⁵ não. No Ginásio, tava na sétima série, aí eu sempre ajudava meu pai também de mecânico, né? De mecânico e no Colégio também, terminei contabilidade, mas só, mas não segui, né? Trabalhei em posto, de lavar carro e agora no atual aqui, né? De motorista.

Maria Antonia: E quando você estudava, como que eram os alunos, assim, do que que vocês brincavam, né? Você tem lembranças disso, das brincadeiras, de quem você era amigo, assim, como que era?

Leonardo: Ah, na época lá, todo mundo era amigo, todo mundo era unido, não tinha turma, assim. Todo mundo era amigo e... Bolinha de gude, jogar figurinha, mas é, não tinha celular na época, né? Então, brincava mais, hoje não, né?

¹⁶⁰ A pergunta contemplou apenas o pai do Leonardo porque sua mãe já faleceu e a pesquisadora evitou tocar em temas sensíveis.

¹⁶¹ O Leonardo refere-se ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

¹⁶² O Leonardo confunde o Prézinho (denominação antiga para a Educação Infantil) com o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

¹⁶³ Nome comumente utilizado para referir-se ao atual Colégio Estadual Dr. João da Rocha Chueiri, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Finais.

¹⁶⁴ Nome comumente utilizado para referir-se ao atual Colégio Estadual Prof.^o Joaquim Adrega de Moura, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Médio.

¹⁶⁵ Nome comumente utilizado para referir-se à atual Escola Municipal Correia Defreitas, objeto de estudo desse trabalho.

Maria Antonia: Aham, e você tem lembrança, assim, dos diretores, de professores, tipo, se eram bravos, como que era?

Leonardo: O diretor era bravo, a diretora era a D. B., eu acho que morreu. Depois pulou para aquela, a mãe do G. D. lá, C..., C...¹⁶⁶, não é? A mãe do G. D., sabe? A mãe dele foi diretora também, tudo bravo. A gente chamava atenção também, não gostava que pulasse o muro.

Maria Antonia: E você tentava pular o muro? [riso]

Leonardo: E eu direto também, eu ia na sala de diretoria também. [risos]

Maria Antonia: E os professores e outros funcionários, assim?

Leonardo: Minha mãe, né?

Maria Antonia: Sua mãe trabalhava lá?

Leonardo: Trabalhava ali, serviço geral, mas aí tinha a R., acho que a R. trabalhava lá também. A R. S. lá, a mãe do T., também, a A., a mulher do C. P. aqui, sabe? O C. P., do povo do V. lá. E D. C., tudo isso trabalhava.

Maria Antonia: E você achava elas legais, assim?

Leonardo: Legal, legal. Era amiga da minha mãe, então podia...

Maria Antonia: Você tinha uma boa relação com eles?

Leonardo: Sim. Acho que foi no Grupo mesmo, quem deu aula pra mim também, sempre pegava carona com ela na hora de ir embora, a M. V., a mulher do D. Ela tinha um fusquinha, aí...

Maria Antonia: Verdade! Que legal.

Leonardo: A S., acho que já foi no Ginásio. A S. L.

Maria Antonia: Do Ginásio, né?

Leonardo: Sim, do Ginásio.

Maria Antonia: E você lembra, assim, de alguma coisa da sala de aula? Como que era? O ensino, assim?

Leonardo: Ah, o ensino era... Em vistas de hoje era meio fracão, né?

Maria Antonia: É? Você achava fraco? [risos]

Leonardo: [risos]

¹⁶⁶ Tentativa de recordar o nome de uma diretora.

Maria Antonia: Você lembra se tinha, tipo assim, livro didático? Essas coisas?

Leonardo: Ah... Era só livro de desenhinho, né? Essas coisas.

Maria Antonia: Você escrevia bastante?

Leonardo: Pintava, né? As coisas. Os livrinhos tinha, mas não lembro, não. Tinha, assim, os livrinhos. As apostilas, né? As apostilas com poucas folhas, um detalhe grande.

Maria Antonia: E essa vez que você falou¹⁶⁷ que a V. sempre fala que você foi o primeiro a aprender a escrever, né? Conta um pouquinho.

Leonardo: Ah, ela começou, né? Ensinar as letras, vamos aprender o nome, né? Aí foi... É vogal, é vogal, né? Por vogal. Aí eu fui... Escrevi L., né? Pra sala inteira, né?

Maria Antonia: Você foi o exemplo. [riso]

Leonardo: Só que eu falava errado, né? Muito errado. Formiga, falava sumiga. [risos] [inaudível] E repetia as coisas. Falava bem errado. Falo até hoje errado, mas falava mais errado ainda.

Maria Antonia: E as normas da escola, assim, você lembra se tinha prêmio, se tinha castigo, se fizesse alguma coisa errada?

Leonardo: Não, não tinha.

Maria Antonia: E prêmio, assim, também não?

Leonardo: Não. Só se tiver e eu não lembro.

Maria Antonia: É... E sobre a merenda, você falou que não lembra¹⁶⁸, né? Você não lembra nada, assim, do que era, se você levava ou se você comia lá?

Leonardo: Eu levava. Minha mãe sempre... Uma garrafinha de... Garrafinha com suco, né? Aquelas tintas de antigamente, né? Fazia cinco litros de... [risos] Saquinho de tinta. Mas era gostoso, na época, assim, um pão.

Maria Antonia: Aham, que legal.

Leonardo: Aí, se reunia. Aí, eu falo pra você que não tinha tudo. Era ali em turma. Mas sempre tinha uma turminha, assim. Nós sentava, pra comer, assim, naquele troço do meio¹⁶⁹, lá, que tem no Grupo, lá, né? Aí, esticava lá um lenço, lá, um pano. E era com a mochila, né? Aquelas mochilas que já que haviam um negócio aqui. E um pão aqui¹⁷⁰. Aí, sentava pra comer.

¹⁶⁷ O Leonardo comentou esse assunto antes de a gravação ser iniciada.

¹⁶⁸ O Leonardo havia comentado, antes de iniciar a gravação, que não lembrava de muitas coisas, inclusive da merenda.

¹⁶⁹ O Leonardo refere-se ao pátio central da escola (Fotografias 18 e 19).

¹⁷⁰ O Leonardo faz gestos para exemplificar o lugar em que colocava o pão.

Maria Antonia: Aham. Legal!

Leonardo: Eu acho que não devia ter merenda, não. Porque se era lanche que levava...

Maria Antonia: Você lembra que todo mundo levava?

Leonardo: Todo mundo levava. Estudei até com o filho do D. H. ainda.

Maria Antonia: É?

Leonardo: O H. Eu lembro que sentava tudo junto, assim.

Maria Antonia: São da mesma idade.

Leonardo: O do meio, né? Aí, depois tem o mais novo e tem o mais velho. O M., o H., o outro, não sei. Mas tá maior do que o outro. Tá maior, né? [risos]

Maria Antonia: E tinha uniforme, já, naquela época?

Leonardo: Não.

Maria Antonia: E ia sem uniforme?

Leonardo: Sem uniforme.

Maria Antonia: E você lembra, assim, do traje, da roupa dos professores e diretores, né? Tipo, em comparação com hoje, se era muito diferente?

Leonardo: Aquele pano branco, né? Que jogava¹⁷¹ antigamente.

Maria Antonia: O guarda-pó, né?

Leonardo: O guarda-pó. Cheio de giz aqui¹⁷² no bolso.

Maria Antonia: O material escolar, você lembra como que era? Se tinha bastante coisa.

Leonardo: Ah, tinha lápis de cor, né? Lápis de cor. Um caderno de... Datilografia, né? Também. Pra você aprender a fazer as...

Maria Antonia: É, pra aprender a escrever, né?

Leonardo: Fazer as letras. Até hoje, eu não consegui fazer, né? [risos] Mais coisa que eles imprimiam na hora, assim, sabe? Não tinha muito, muito material, não. Mas o material, você não precisava levar. Já ficava lá, na... No dia, servia, assim, uma folha sulfite. Um cheiro de tinta, né?

¹⁷¹ O Leonardo faz gestos para ilustrar que o guarda-pó era colocado em cima da roupa.

¹⁷² O Leonardo faz gestos para ilustrar o lugar do bolso.

Maria Antonia: Ah, é aquele negócio que...

Leonardo: Sai até borrão. É azul. Acho que passava... Tinha um cheiro forte.

Maria Antonia: Mimeógrafo, eu acho, né, que chama? Na minha época, tinha também.

Leonardo: Não era desse jeito aqui, ó. Imprimido¹⁷³.

Maria Antonia: Aham. E sobre o edifício da escola? Você lembra se já tinha quadra? Se já tinha aquela outra parte da cozinha?

Leonardo: Não, não tinha nada. O Grupo foi bem... Aliás, é meio recente, né? Aquilo lá. Só tinha aquilo lá mesmo que é. Aquele troço do meio, lá, com tijolo¹⁷⁴. Eu não sei como é, se é com tijolo ainda. Tá até embolorado, né? Aquele murinho, redondo, dos dois lados, aquele corredor. Só existia aquilo lá, só.

Maria Antonia: Só o pátio ali?

Leonardo: Só o pátio.

Maria Antonia: Entre as salas ali, né?

Leonardo: Só o pátio.

Maria Antonia: Aham.

Leonardo: Como não servia merenda, então, na minha época, não tinha nem aquele negócio¹⁷⁵. Não sei se eles fazem merenda lá ainda, mas não tinha nada daquela outra parte.

Maria Antonia: É, agora eles fizeram cozinha.

Leonardo: Colocaram o portão, né? Fizeram pra lá. Não existia nada.

Maria Antonia: Sim, eles fizeram cozinha, né? Tem umas outras salinhas ali também, biblioteca¹⁷⁶.

Leonardo: E era só a parte mesmo de lá, que é a parte original, só.

Maria Antonia: E tinha festa, tipo, feira, festa junina, você lembra disso? Como que era?

Leonardo: É... Vendia, é... Vendia pizzinha, né? Que vendia. A turma ia de traje.

¹⁷³ O Leonardo aponta para o TCLE.

¹⁷⁴ Novamente, o Leonardo refere-se ao pátio central da escola (Fotografias 18 e 19).

¹⁷⁵ O Leonardo refere-se a uma construção posterior, na qual, atualmente, funciona a cantina (Fotografias 16 e 17).

¹⁷⁶ Fotografia 16.

Maria Antonia: Ia com roupinha, pra dançar quadrilha?

Leonardo: Pra dançar quadrilha. Agora não sei se bebia. Fazia quentão lá, mas acho que bebia, colocava álcool.

Maria Antonia: Colocava? [riso]

Leonardo: Os outros que ia lá tinham que beber, né? Bebe, né?

Maria Antonia: Aham. Hoje em dia eu não sei se pode.

Leonardo: Mas era bem fraquinho, eu acho. Eu não sei se pode, mas tinha.

Maria Antonia: E... Tinha desfile cívico, tipo, no dia do aniversário da cidade? Você lembra?

Leonardo: [silêncio] Desfile? Não lembro.

Maria Antonia: Não lembra? Não tem problema. É... E não sei, como você era criança, talvez você não lembre. Mas, assim, alguma coisa sobre a cidade? Como que era? Tipo, a cultura? Se tinha alguma característica que você lembra, assim? Sobre a cultura, economia, história da cidade? Que hoje em dia é mais voltado para o turismo, né?

Leonardo: Uhum. Na época era... Café, né?

Maria Antonia: Café, né?

Leonardo: Café, bastante. A maioria não tinha tanto boi. Era mais café e alguns, na época, rico, né, tinha boi, mas era café o forte.

Maria Antonia: Uhum.

Leonardo: A cidade vivia através de café. Na época ainda era o B. R., né? Quando existia o B. R., que... Cafeteira Rahuam, né? Esses que comprava café. Na época só tinha eles, na época, que comprava café.

Maria Antonia: É, por bom tempo, o café foi, assim, o foco de Ribeirão, né?

Leonardo: Por bom tempo. Só foi tirado também porque não achavam mais gente, né? Para colher.

Maria Antonia: Por causa das grandes indústrias, eu acho.

Leonardo: Foi a turma desistindo, desistindo. Foi tirando o café e fazendo pasto para o boi.

Maria Antonia: Uhum. Bom, é isso. Daí, tem alguma coisa que você lembra que eu não perguntei? Sobre aquela época? Alguma lembrança, assim, do Grupo?

Leonardo: [TRECHO INTERDITADO PELO ENTREVISTADO]¹⁷⁷.

Maria Antonia: Eu esqueci de perguntar, qual que foi o período? Você lembra os anos certinhos que você estudou lá?

Leonardo: Então, Prézinho 5 anos. Aí, 6, 7, 8, 9 anos. Aí, com 10 anos, eu já fui... De 10, né? De 10, mas fazendo pra 11, assim, eu já fui pra quinta série. Porque eu terminei com 14, a oitava. Com 14 anos, a oitava. Com 15... Eu comecei a estudar à noite também. Aí, eu fui pro primeiro do Colégio.

Maria Antonia: Aham. E você lembra que ano que você entrou no Grupo? 1800¹⁷⁸ e o quê?

Leonardo: Eu tenho um quadro lá. Tem um quadro lá que eu montei um monte de foto. Um monte de foto, sabe um trocinho de... Que põe na parede? Aí, eu montei um monte de foto assim, ó. Você tira assim, que tem a bandeira do Brasil. Assim, é do Grupo aquilo lá. Aquela foto lá, foi eles que tiraram a foto, pra lembrança, né? Sentavam numa mesa lá, tem um negócio, bandeira do Brasil aqui. Um negócio aqui, assim, ó. Com uma roupa branca também. Segurando um canudo aqui, ó¹⁷⁹.

Maria Antonia: Se tiver alguma foto, né? Se sentir à vontade pra compartilhar, eu embaço o rosto daí, né? Eu não deixo ver quem que é a pessoa.

Leonardo: Não, eu acho que lá tem a idade. Se tiver a idade, mais ou menos. [inaudível] Quando terminou o grupo?

Maria Antonia: Você entrou com 6 anos?

Leonardo: Eu acho que foi pra 5 anos.

Maria Antonia: 5?

Leonardo: É, porque 6 anos você entrava, mas... Na época, eu lembro que 6 anos você entrava, mas... Não pra fazer o Prézinho, né? Eu acho que na época, eu não sei quem fazia o Prézinho, quem queria.

Maria Antonia: É, não era obrigatório. Demorou pra ser obrigatório. Até na minha época, não foi.

Leonardo: Aí, por isso que eu entrei com 5 anos. Um ano, por causa do Prézinho. Mas, geralmente, a turma entra com 6 anos, já na primeira, né, eu não sei como é hoje.

Maria Antonia: Mas, que ano que você nasceu?

Leonardo: Nasci em 80. Mas, em dezembro também, né?

¹⁷⁷ Embora o Leonardo tenha permitido, posteriormente, colocar todas as informações, a pesquisadora preferiu manter o trecho omitido.

¹⁷⁸ A pesquisadora confunde 1900 com 1800.

¹⁷⁹ O entrevistado faz gestos para exemplificar a foto tirada na época escolar.

Maria Antonia: Então, foi por volta disso mesmo. Bom, é isso então. Como eu falei, eu vou transcrever. Depois, eu mostro pra você, se tiver alguma parte que você queira tirar.

Leonardo: O que eu falei, você pode pôr tudo. Não precisa.

APÊNDICE H – Transcrição da Entrevista 4

Maria Antonia: É mais uma conversa pra eu perguntar das suas memórias da época. A senhora fica à vontade, tá bom?

Mariana: Certo. Aham.

Maria Antonia: Você pode falar um pouquinho sobre a profissão do seu pai e da sua mãe?

Mariana: Do meu pai e da minha mãe? Meu pai, uma pessoa muito simples, toda a vida foi pedreiro, trabalhou na construção, ajudando meu avô, meu vovô, que... Em longa data. Então ele tem aqui umas construções importantes aqui, que ele ajudou meu vovô a fazer. Uma das casas que ele trabalhou, ajudou a construir, foi a casa do V., lá em cima.

Maria Antonia: Que legal!

Mariana: É. A casa aqui embaixo do G., que eu me lembro, assim, de construção mais clássica, né? Umas construções diferentes. Então, basicamente, trabalhava com construção.

Maria Antonia: Uhum, que legal.

Mariana: Meu pai muito querido, muito carinhoso, amável, e sempre trabalhou na construção. Minha mãe, sempre dona de casa, né? Sempre cuidando do lar, dos filhos, costurava, gostava muito de costurar. Uma pessoa fervorosa, muito devota na igreja, participava de coral. Ela era bem ativa. Então, pessoas maravilhosas que a gente tem, assim, grande saudade e consideração, né?

Maria Antonia: Sim. E a senhora lembra da escolarização, se eles tinham, como que era?

Mariana: Do meu pai, só de primeira à quarta, e minha mãe também. Parece-me, não tenho certeza, que a minha mãe conseguiu fazer um tipo quinto ano na época. Mas naquela época os pais eram muito rigorosos, né? Então, não deixava estudar muito, não. Então, acabou parando, tinha que aprender a costurar, tinha que costurar e ajudar nas despesas da casa. Então, aí já partiu pra casamento e os filhos e a casa, né? Sempre dona de casa, sempre do lar.

Maria Antonia: Sim. E a sua família, como que era? Você tinha irmãos quando você era criança? Como que era a sua família?

Mariana: Eu tive, nós somos em quatro irmãos. Três são vivos e uma é falecida. A irmã mais velha nossa é falecida, desceu há 17 anos em consequência de um acidente que nós tivemos, sabe? Mas tenho meus irmãos... Três irmãos, uma irmã, um irmão e eu, né? Somos três irmãos. E a gente se dá bem, graças a Deus. Todo mundo se visita, se encontra, né?

Maria Antonia: Que bom! [riso]

Mariana: Muito bom! Muito bom!

Maria Antonia: E depois, conforme a senhora foi crescendo, a senhora casou, teve filhos, como que foi?

Mariana: Então, aí eu estudei até o Magistério em solteira. E depois precisava melhorar a qualidade minha de trabalho na escola. Mas só que depois a gente casa, vem os filhos, dona de casa, fica difícil. Eu voltei a estudar 14 anos depois de casada. Que eu já tenho 51 de casamento.

Maria Antonia: Legal!

Mariana: Então, 14 anos depois, eu precisava estudar pra aperfeiçoamento mesmo, né? Aí, meu marido permitiu, porque é difícil você com duas crianças pra você cuidar. Depois veio ainda, na faculdade, veio mais uma [risos]. Então, aí terminei meu estudo de faculdade, que eu também fiz Pedagogia, com habilitação em História da Educação, Sociologia e Psicologia. E depois, aí, além desse... Eu trabalhei 38 anos em escola. Trabalhei, como falei para você no começo¹⁸⁰, trabalhei no Correia Defreitas, no Zuleika¹⁸¹ e no Colégio¹⁸². Aí, depois eu prestei um teste seletivo na faculdade, dei aula na faculdade lá de... Que agora é... UENP, né?

Maria Antonia: Isso.

Mariana: Trabalhei dois anos. Aí, prestei um outro concurso para mestrado. Foi uma pena. Na época, eu não pude fazer. Eu prestei, passei, só que na época eu estava com a situação mais difícil e aí eu fiquei assim... Não consegui fazer. E aí, uma outra pessoa pegou a vaga, né? E eu já estava quase também me aposentando de vez, também já parei com quase tudo. No ano de 96 que eu encerrei por completo a carreira, assim, tanto de diretora, de professora e lá da faculdade e tudo. Mas tenho saudade. Gostei muito de trabalhar com os jovens. Ah, é uma delícia. Eu acho que toda a minha trajetória de escola foi muito boa. Todas elas. Todas as fases, né? Mas eu acho que a de... Da faculdade... Eu tinha 14 turmas na faculdade.

Maria Antonia: Bastante.

Mariana: Bastante. 14 turmas, todas em Didática. Eu dava Didática. Toda a vida a minha paixão foi assim, didática. Eu me acertava bem com a didática, então peguei nesse teste seletivo que eu fiz. Porque depois, para eu continuar, eu precisava fazer o concurso para continuar. Mas aí não deu. Aí, de repente, as circunstâncias não permitem, né, Maria? Que a gente... Mas tá bom. 38 anos de vida dentro da escola!

¹⁸⁰ Antes de iniciar-se a gravação.

¹⁸¹ Escola Municipal Zuleika David Chammas Cassar, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

¹⁸² Colégio Estadual Prof.^o Joaquim Adrega de Moura, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Médio, em funcionamento no mesmo prédio da Escola Municipal Zuleika David Chammas Cassar.

Maria Antonia: E a senhora teve experiência com várias faixas etárias, né? Tipo, crianças, jovens...

Mariana: Sim. Eu comecei, na realidade, em 67, foi o meu primeiro concurso do Estado. Eu já comecei numa escola rural. Eu ia lá na escola, lá no Sasdelli¹⁸³, e eu tinha sala multisseriada. Eu dava aula para o segundo, terceiro e quarto ano. E o quarto ano foi a primeira vez, em 67, que foi implantado. E eu fui premiada. Peguei um quarto ano e tem ainda uns... Naquela época, acho que eu tinha três ou quatro alunos de quarto ano. E eles estão até por aí, até hoje. Um deles é o S. S., J. S. Não lembro mais os outros dois nomes. Mas, né, gostoso. Depois passei... Aí, fiz um concurso¹⁸⁴ em Curitiba. Fiquei 50 dias em Curitiba. Fiz um concurso para Educação Infantil. Aí, o prefeito nos trouxe, eu e mais duas colegas. Viemos para a cidade e implantamos o Jardim da Infância, que aquela época não tinha. Tinha assim, tipo um Prézinho, mas não assim com a qualidade que o Estado, que o governo gostaria. Aí, nós fizemos o curso lá de 50 dias. E abrimos as escolas de 4 para 5 anos de Educação Infantil. E de 5 para 6 anos também.

Maria Antonia: Que bacana!

Mariana: Gostoso. É uma trajetória gostosa, uma trajetória boa. Depois, aí fui para o Ensino Fundamental, que aquela época era Fundamental¹⁸⁵. E lá no Colégio, também, com os jovens. Porque aí eu também dava Didática lá no Colégio. A parte didática era comigo lá também, sabe. Por isso que eu falei pra você, eu gosto bastante da didática.

Maria Antonia: E quando a senhora era criança, como que foi quando você entrou na escola? Fala um pouquinho. A senhora falou um pouquinho já, mas fala mais detalhadamente como foi seu percurso escolar, desde criança.

Mariana: Hmmm... Na escola era um martírio. Todo dia... É até feio falar [risos]. Mas... Todo dia eu achava uma dor de cabeça, uma dor nas costas, uma dor de barriga, alguma coisa pra ver se não ia. Aí a mãe, muito cuidadosa, levava no médico, o médico não achava nada, porque eu não tinha nada. Porque eu não gostava de ir pra escola. Mas assim, eu também tive... Talvez seja um bloqueio de algumas coisas. Quando eu entrei no primeiro ano, eu entrei numa escola assim, muito... Numa classe, muito... Naquela época era uma sala atrasada, daqueles alunos que não aprendiam, que não rendiam, que não iam para frente. E eu me sentia mal de ver assim que... Não sei se no fundo, no fundo, eu tinha um potencial um pouquinho melhor que eles, graças a Deus, né? Mas depois a minha mãe foi conversar com a diretora da época e a diretora me mudou de turma. Mudou pra uma sala... Inclusive, a minha primeira professora foi a Dona N. A. L., mãe do Dr. J.

Maria Antonia: Que legal! Olha só!

¹⁸³ Região rural de Ribeirão Claro.

¹⁸⁴ Este concurso foi seguido de um curso de 50 dias, ou a Mariana utilizou as palavras “concurso” e “curso” para referir-se à mesma coisa.

¹⁸⁵ Atualmente, o Ensino Fundamental divide-se em Anos Iniciais (primeiro ao quinto) e Anos Finais (sexto ao nono). Nesse caso, a Mariana refere-se às primeiras séries do Ensino Fundamental.

Mariana: Ela foi minha professora, maravilhosa! Foi aí que eu fui desmanchando na escola, né? E quando eu tinha dificuldade, ela me levava na casa. Ela não dava aula particular, mas meu pai trabalhava com ela de pedreiro na casa dela, reformando, cuidando, então, ela me levava à tarde na casa dela para eu reforçar o que eu tinha aprendido de manhã, [e] o que eu não tinha aprendido. E aí, desmanchei. O primeiro [ano] foi muito bom. Fui bem alfabetizada por ela. Uma professora maravilhosa. Segundo ano, dificuldade por causa de tabuada. Segundo ano, Dona M. M. A., que é minha professora, *brava até*. Eu me lembro que eu fiquei algumas vezes... Porque aquela época você tinha que decorar a tabuada. Se você não decorasse... E quando a professora fosse tomar a tabuada, e você não soubesse, olha só o castigo: fundo da sala, virada de costas pra parede, estudando a tabuada, até você decorar. A hora que você decorasse, chamava pra frente de novo, tomava a tabuada. Se eu soubesse, ia embora. Depois, assim, se não soubesse, voltava lá e ficava com as funcionárias até fecharem a escola. Terceiro ano e quarto, professora D. A., que é viva até hoje, mora em Curitiba. Brava também, *enérgica*, mas assim, uma professora pulso firme, né, que a gente aprendeu muita coisa. Muita História, Geografia, Ciências, tudo, né. Então, foi a minha escolaridade. Depois, Ginásio¹⁸⁶. Fiz a admissão, aquela época tinha admissão, que era equivalente a um quinto ano de escolaridade. Fiz admissão, que era depois que terminava o meu quarto ano, à tarde. E era da uma¹⁸⁷ até às cinco¹⁸⁸. Depois das cinco horas¹⁸⁹, a gente subia lá para o Ginásio e tinha aulas de quinto ano. Era Curso de Admissão, pra depois a gente fazer teste pra poder entrar no Ginásio. Olha só!

Maria Antonia: Era diferente.

Mariana: Diferente e difícil, bem puxado, bem puxado. E depois aí foi [inaudível] no Ensino Médio, fiz Contabilidade¹⁹⁰, os três anos de Contabilidade, os três anos de Magistério¹⁹¹. E prestei o concurso e comecei a minha carreira de professora primária.

Maria Antonia: E conta um pouquinho a partir daí, a senhora já falou mais ou menos, mas fala os locais certinhos, se a senhora lembrar, né, o ano que a senhora trabalhou, especialmente no Grupo¹⁹² também.

Mariana: Ah, tá. Então, 1967 até 1968, eu dei aula lá na zona rural, na escola, lá no Sasdelli. Não sei o nome da escola. Escola Isolada da Fazenda Paredão, chamava, aquela época. Um ano. Depois eu vim pro Correia Defreitas, fiquei 19 anos na escola Correia Defreitas como professora. Aí, em 83, eu fui chamada pra ser diretora da escola. Aí eu fiquei de 83 até 86 como diretora da escola Correia Defreitas. Aí eu fui convidada... Aí o Ginásio, eu fiz o Ginásio... Acho que eu pulei um pouquinho aqui... Lá da parte da escola rural, eu vim pra cidade, depois da escola Correia Defreitas, acho que eu já fui... Acho que eu misturei um pouquinho... Fui pro Colégio

¹⁸⁶ Nome comumente utilizado para referir-se ao atual Colégio Estadual Dr. João da Rocha Chueiri, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Finais.

¹⁸⁷ 13h.

¹⁸⁸ 17h.

¹⁸⁹ 17h.

¹⁹⁰ Curso técnico (algumas das vezes, integrado ao Ensino Médio).

¹⁹¹ Curso técnico (algumas das vezes, integrado ao Ensino Médio).

¹⁹² Nome comumente utilizado para referir-se à atual Escola Municipal Correia Defreitas, objeto de estudo desse trabalho.

em 86. Fiquei lá por um bom tempo. Aí era o Colégio. Também dei aula no Colégio de terceiro e quarto ano também. Mesmo depois que eu saí de diretora do Primeiro Grau e lá do Colégio, eu... Porque é aquela história: é um cargo de confiança. Você é chamada, é escolhida. Aí quando muda o diretor, você muda, ele muda a função. Então, aí de diretora, de vice-diretora e diretora, eu passei a professora de quarto ano. Quarto ano primário. Então, é isso. E a faculdade, né? Depois disso, daí nesse período de 96, mais ou menos... Não, menos... Eu fui subir lá em 96... É, mais ou menos... Aí eu fui pra faculdade de Jacarezinho¹⁹³ como eu falei para você aquela hora. Aí encerrei a carreira. Depois que eu terminei lá, eu já não fui mais para lugar nenhum.

Maria Antonia: E hoje a senhora tem quantos anos?

Mariana: Estou com 76. Sete meia.

Maria Antonia: E quando você trabalhou lá no Grupo, como que foi? Por exemplo, assim, como que era a sua atuação lá? A sua relação com os outros professores? As memórias que a senhora tem daquela época?

Mariana: Como professora das salas de aula ou como diretora, porque lá eu fui professora e diretora, né?

Maria Antonia: Sim. Depois eu vou perguntar sobre os alunos também. Então, agora a senhora pode focar um pouquinho em como foi como professora e também como diretora.

Mariana: Ah, tá. Como professora foi uma fase boa. A gente tá praticamente recém-formada e vai trabalhando, os ideais são grandes, né? E trabalhei, assim, uma fase gostosa. Depois que eu fui pra direção da escola, aí já é... Foi gratificante também... Eu tinha um contato bom com as professoras, era um pessoal bom, um pessoal bem dedicado, bem responsável. Mas, assim, é mais difícil, porque lá, quando você é professora, você cuida da *sua* turminha. Ou seja, a primeira, a segunda, ou terceiro, ou quarto ano, como era na época, né? Depois, como diretora, você tem que dar atenção para os professores, para os funcionários, para os alunos, para os pais de alunos e todo o pessoal, toda equipe que tá trabalhando lá.

Maria Antonia: É mais desafiador.

Mariana: É mais desafiador, é mais difícil. Porque, às vezes, você pensa, você tem uma visão, porque é aquela história: você pensa de um jeito e cada um pensa do seu jeito. Então, você acha que você tá certo, mas quem tá subjugado, quem tá subordinado a você, pensa diferente e, às vezes, dá um pouco de choque. Mas foi um período muito bom. Foi um período muito bom de diretora. E depois, aí, eu fui convidada pelo professor Z. pra ir pro Colégio e aí eu fui, como eu falei para você já anteriormente, como vice-diretora e as aulas de Didática. Também foi um período bom porque eu lidava com jovens também. Eu dava, nas três séries do Magistério, eu dava aula. Primeiro, segundo e terceiro ano do Magistério. Então, foi um período bom também. Muito gratificante. Foi importante.

¹⁹³ Cidade onde se localiza a UENP.

Maria Antonia: Que legal. E quando você era professora ou também diretora lá no Correia Defreitas, como que eram os alunos? Quais as lembranças que você tem?

Mariana: Não entendi o que você falou.

Maria Antonia: As lembranças dos alunos.

Mariana: Ah, dos alunos, olha, por incrível que pareça, as lembranças são boas. Eles lembram de mim, os que estão por aqui, né, porque eles estão na faixa dos seus 50, 60 anos. A gente não lembra *muito* deles, mas eles lembram muito bem da gente. Às vezes eu estou passando na rua e alguém me chama, "oi, Dona M.", "quem é você?", "sou Fulano de Tal, a senhora deu aula para mim no segundo ano, a senhora deu aula para mim no terceiro ano". Então, era uma convivência boa, uma convivência agradável. *Não é fácil*. O magistério é gratificante, mas é barra, porque você trabalha com todo tipo de graus de aprendizagem, porque lá na sala você tem vários, não sei como que eu poderia me expressar para você, na aprendizagem, vários patamares, uns aprendem mais, outros aprendem médio, outros aprendem menos, outros aprendem quase que nada. E você tem que lidar com aquilo ali, você tem que lidar e ter paciência e tentar resolver a situação. Mas foi um período agradável, tanto como professora, como diretora. A gente tem altos e baixos, tem dia que você sai arrasada, né, com... Acontecimentos, porque... Você fez Pedagogia já?

Maria Antonia: Fiz.

Mariana: Ah, então, ah é, você está no mestrado já, né? Então, às vezes tem casos de alunos de briga, de xingar professor, de às vezes levar até arma branca, de repente um estilete, um canivete, alguma coisa, e corta bolsa... Então, às vezes você vem arrasada pra casa com algumas coisas. Agora, a gente tem, agora nós estamos assim, agora não, né? Na época em que eu estava, a gente teve um pouco de suporte do Conselho Tutelar, não resolvia *muita* coisa, mas ajudava, porque aí a gente pedia socorro quando tinha uns casos meio estranhos, meio diferentes, né? Mas foi uma convivência boa.

Maria Antonia: Às vezes a gente pensa que essas coisas só acontecem agora, então desde aquela época já tinha?

Mariana: Acontecia. Acontecia que eu tenho ex-aluno mesmo de terceiro ano, porque em um determinado ano da minha trajetória escolar, eu peguei um terceiro ano de uma professora que entrou de licença. E era uma sala *terrível, terrível*. Eles estão tudo por aí, já são avós, sabe? São tudo cinquentões, sessentões. Tinha aluna, que parece que não, se você contar isso lá em 60, 70 e alguma coisa, aluno que entrava na sala, quando entrava, andava em todas as carteiras, em cima da carteira. Brincadeira, né? Andava. E era uma turma, assim, *muito difícil*, uma turma muito difícil. E eu, graças a Deus, terminei com louvor aquele terceiro ano. Então sempre teve esses... Briga de se machucar, de cortar mochila, de pegar coisas alheias, né? Pegava coisas, simplesmente abria a bolsa no intervalo, que ninguém percebia, pegava. Então esses problemas ali não é de agora, já tinha. Sempre aconteceu.

Maria Antonia: E a senhora lembra sobre os alunos do Correia Defreitas, na época que você trabalhou lá, tipo assim, de que classe social que eles eram? Se eles eram mais humildes, ou vinham de famílias mais abastadas, ou se tinham ambos, como que era?

Mariana: Ah, eram bem misturados. Tinha aqueles de classe mais alta e tinha aqueles mais simples também, os mais humildes, né? Então não era uma classe homogênea, ela era bem mesclada. Tinha acho que todas as classes sociais ali, sabe?

Maria Antonia: E você lembra das disciplinas, das matérias que você dava no Correia Defreitas?

Mariana: Ah, era Português, Matemática, Ciência – será? – História... Quando é primeiro ano é alfabetização, né? Primeiro ano é alfabetização. É aquela história: ler, escrever, contar e calcular, né? Depois, já do segundo ano em diante, ainda são as tabuadas, né? Os probleminhas eram, né? Depois terceiro ano, que já começava com os pontinhos, que eles falavam pontos, pontos de História, pontos de... Geografia, não me lembro. Então acho que era basicamente Português, Matemática, Ciências... Alguma coisa¹⁹⁴. História: terceiro e quarto ano. Geografia: terceiro e quarto ano. Segundo ano, não lembro se tinha muita coisa não¹⁹⁵. E uma Educação Física, né? Que a gente mesmo que dava uma vez por semana, tirava eles pra fora e fazia uma brincadeira. Acho que basicamente é isso. Não tinha, assim, muitas disciplinas, não. Não tinha muito, não. Era ler, escrever, contar e fazer cálculo.

Maria Antonia: E era uma professora pra todas?

Mariana: Uma professora pra tudo. Só lá na zona rural, como eu falava... Não, na zona rural não, era multisseriada. Eu dava pras três. Aí o que eu fazia? Aquela época a gente tinha... Não tinha coordenação como tem agora, supervisão, essas coisas. Aí de manhã eu ia pra escola a pé ou de bicicleta, que era longe, são sete quilômetros lá, bastante. Aí quando eu chegava, tomava banho, almoçava, ia lá pro Correia Defreitas e eles me acudiam bastante lá no Correia Defreitas¹⁹⁶. Eu pegava pontinhos, aí transcrevia tudo, assim, numas folhinhas. Aquela época não tinha muito xérox, essas coisas. Então a gente tinha que fazer. Eu tinha, acho que, quatro alunos de quarto ano. Eu passava tudo na folhinha, às vezes até com carbono pra poder acelerar, pra passar, pra dar aula pra eles. Porque a sala era uma sala pra três: segundo, terceiro e quarto ano. E dois quadros de giz. Então, enquanto você passava aqui pro segundo ano, tinha o terceiro e o quarto esperando. Então você tinha que dar folhinha pra eles irem lendo os pontos de História, Geografia, Ciências, tudo, pra poder responder questionário, preencher, alguma coisa assim.

Maria Antonia: Era tudo na mesma sala, né?

Mariana: Tudo na mesma sala. Só o primeiro ano que não era meu. O primeiro ano era de uma outra professora. Mas o segundo, terceiro e quarto eram meus.

¹⁹⁴ A Mariana refere-se à disciplina de Ciências, isto é, talvez tivesse alguma coisa de Ciências.

¹⁹⁵ De História e Geografia.

¹⁹⁶ No início de sua carreira, a Mariana lecionava na zona rural, todavia, frequentava o Grupo Escolar de Ribeirão Claro em busca de auxílio pedagógico.

Maria Antonia: E lá no Correia Defreitas, a senhora lembra se tinha livros didáticos?

Mariana: Tinha...¹⁹⁷

Maria Antonia: Ou era mais assim, no quadro?

Mariana: Era mais no quadro. Naquela época a gente não recebia muito, muito assim, livros pra gente utilizar com eles. Tinha biblioteca, mas eu não sei se era o sistema daquela época, né? Porque lá eu trabalhei, acho que eu vim em 68, trabalhei até, 19 anos lá. Então não era aquela... A gente não tinha aquela liberdade de ir pra... Tinha biblioteca, mas a biblioteca era mais pra *gente* ir fazer pesquisa, não você pegar um livro que agora tem mais liberdade, né? Os alunos vão pra biblioteca, eles pegam os livros, né? Levam pra casa, né? Pra estudar, pra fazer... Então aquela época não tinha muito isso. Então éramos nós que tínhamos que pesquisar e depois passar pra eles. Então o trabalho era mais quadro de giz mesmo. Ou depois que foi melhorando com o mimeógrafo, né? E com xerox, essas coisas, que a gente começou a distribuir mais material que a gente pesquisava ou até xerocava. Não era permitido, que até hoje não é permitido, mas a gente xerocava e entregava pra facilitar o trabalho. Pra gente poder trabalhar um pouco melhor com eles os conteúdos, né?

Maria Antonia: Sim, com certeza.

Mariana: Então foi isso.

Maria Antonia: E a senhora trabalhou 19 anos no Correia Defreitas?

Mariana: 19 anos.

Maria Antonia: A senhora entrou em...?

Mariana: Então, 68. 68 lá, depois foram 19 anos no Correia de Freitas. Depois desse período que eu passei lá pro Colégio.

Maria Antonia: Entendi. E lá no Correia Defreitas, você lembra assim os métodos de ensino que você e os outros professores usavam? E algum instrumento de ensino? Como que era assim o cotidiano de vocês na sala de aula?

Mariana: Era sempre o método tradicional. O método tradicional. Pra você dar uma aula... A Educação Infantil, que foi um pouquinho mais colorida porque a gente fez esse curso lá em Curitiba e a gente trouxe o material, mas era um material assim que *nós* confeccionamos todo o material didático pra eles trabalharem. Todo o material, fosse... Não lembro assim pra falar pra você com detalhe que tipo, né, era tudo mais cartonado. A gente que confeccionava. Aí, para os outros anos, como eu falei pra você, a gente usava mais esse material passado no quadro. Era um método tradicional. Então tudo que a gente tinha que fazer... Agora é uma reescrita. Não sei qual o nome agora. Mas a gente passava no quadro, tipo assim, escolhia... Se fosse um textinho, a gente escolhia um texto, aquele que a gente achava que tinha ficado

¹⁹⁷ A Mariana demonstra um pouco de indecisão.

um pouquinho melhor dentro da sala. Passava esse texto no quadro. Era tudo quadro de giz. Passava o textinho no quadro de giz pra depois a gente ir melhorando esse textinho pra todos eles copiarem a reescrita. Uma reescrita melhorada. Então era um método bem tradicional. Não tinha esses recursos agora que vocês têm, que vocês levam pra sala e tem tanta coisa. A gente nem sabe o que que tem agora. [riso]

Maria Antonia: Sim, hoje em dia tem tanta novidade, né? [riso]

Mariana: Tem, tem tanta novidade. Então o nosso material não tinha muita coisa. Era mais giz, saliva, quadro de giz, apagador. E a gente tentava modernizar um pouquinho, mas não é fácil, não, né? [riso]

Maria Antonia: Não, mas nossa, é um desafio, né?

Mariana: Um desafio, é.

Maria Antonia: E as normas da escola? Como que era? Tinha regimento, tinha prêmio e castigo? O que a senhora lembra sobre isso?

Mariana: Tinha um regimento interno, né, que a gente tinha que seguir. A gente tinha que seguir, assim, nesse sentido de... Porque senão, é aquela história: você sabe que em todo ambiente de trabalho, se ele não for um ambiente organizado... Que às vezes a gente é taxada até como uma pessoa antipática, *cobradora demais, implicante*. Porque você tem normas pra você seguir dentro de uma escola. É necessário. Então, toda escola tem, a nossa tinha esse regimento interno. Castigos, a gente era muito assim do fator de chamar pai. Mesmo que não tinha... Falava no geral nos dias de reunião. Quando tinha reunião, era geral. Mas quando não tinha reunião, que acontecia algum caso específico de desobediência muito grave, de professor, de briga no pátio, de briga dentro da sala de aula... A gente tem história aí, nós temos história de... Não *muito* antiga, de aluno até que riscou o rosto de uma professora com estilete. Então, esses casos, o que que a gente fazia? Chamava os pais do aluno. Não resolvia muita coisa, porque infelizmente, você sabe, você tá no meio, você tá sabendo. Não é fácil, não. Nem sempre eles dão a devida atenção pra filho, né? E você chama pra uma reunião, então, tem bastante coisa. Mas funcionava. Funcionava, todo mundo trabalhava unido. E aí, quando o desafio era muito grande, a gente chamava a secretária de educação pra dar um suporte. Isso bem lá no Correia Defreitas, né. Agora, lá no Colégio, às vezes tinha casos até de a gente ter que chamar policial.

Maria Antonia: Que daí são maiores, né?

Mariana: Maiores. A gente fazia as exposições dos trabalhos das crianças no período da tarde, que lá funciona só a tarde¹⁹⁸, né, o Ensino Fundamental, né? Agora que é o primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto ano, né? Eles, os jovens, rasgavam. Rasgavam os trabalhos. Manchava, jogava tinta. E era um desconforto. No outro dia, o professor chegava na sala de aula...

¹⁹⁸ A escola que a Mariana se refere oferta Ensino Médio no período matutino e Ensino Fundamental – Anos Iniciais no período vespertino. Cf. n. 182.

Maria Antonia: Na frustração.

Mariana: E vê tudo estragado... A gente tinha as sanefas em volta da sala, pra eles colocarem os trabalhinhos, tudo, né? Então, era uma coisa que a gente... Não sei se melhorou hoje. Mas era complicado. Era complicado. A gente ia, pedia, fazia reunião. Chamava no pátio, chamava quem... Mas a gente nunca descobria o danado do... Quem tinha feito a arte, né?

Maria Antonia: Isso é complicado. Até na minha época, que eu estudei, tinha também essas coisas.

Mariana: É, né?

Maria Antonia: Sim. E a senhora lembra sobre a merenda lá do Correia Defreitas? Como que era? Se tinha?

Mariana: Lembro, tinha.

Maria Antonia: Se os alunos levavam lanche ou comiam mais na escola?

Mariana: É, eles levavam o lanche deles, mas a gente oferecia. Tinha merenda todo dia, né? Não era, acho que, tão sofisticado. Porque, ultimamente, lá no Colégio, já estava... A gente tinha nutricionista lá pra orientar, tudo, né? Mas lá no Correia Defreitas não, éramos nós mesmo que tínhamos que resolver o cardápio. Então, era um cardápio mais simples: arroz, feijão, uma polenta com molho, uma carinha... Era mais simples, porque nós tínhamos que organizar. As cantineiras, né? As meninas da cantina, é que organizavam o cardápio e passavam pra gente: "olha, amanhã vou fazer bolo de fubá com chá", né, "depois de amanhã, vou fazer uma macarronada com molho, com carne moída". Então, era determinado o cardápio da semana, a gente endossava e era servido. E eles comiam tanto do cardápio, quanto do particular deles que eles levavam.

Maria Antonia: E a senhora lembra sobre os uniformes dos alunos? Se tinha, se era obrigatório comprar, ou se eles ganhavam, como que era?

Mariana: Não, não tinha uniforme, não. Que eu lembre, não. Nós tínhamos o nosso, que era o jaleco branco. Nós tínhamos que ir de jaleco branco. Mas as crianças, olha, Maria, eu acho que só lá no Colégio. No Colégio, até o primeiro desfile, quando eu estava trabalhando lá, nós mandamos, a escola mandou fazer uns jalequinhos pra eles, porque eles eram, naquela época, lá no Colégio, era uma escola de muitos humildes, muitas crianças simples. Eles não tinham condição de comprar uniforme, nada. Aí, num desfile, nós mandamos fazer uns uniformes, mas basicamente, nesse tempo que eu trabalhei, só foi essa vez lá no Colégio, que fizemos até jalequinhos pra ficar até mais barato, porque você compra calça, compra camiseta, compra agasalho de frio, compra tênis, alguma coisa assim, encarece muito, né? Naquela época, encarecia muito. Mas não tinha, assim, uniforme, não. Eles iam com a roupinha que eles tinham de casa e... Né?

Maria Antonia: E o traje dos professores, então, era o jalequinho?

Mariana: Era um jaleco. Jaleco, era obrigatório, a gente tinha que usar todo dia.

Maria Antonia: E o material escolar dos alunos? A senhora lembra como que era?

Mariana: Então, o material escolar... Aquela época, a gente não fazia festa pra angariar fundos, né? Eu digo bem lá no começo. Então, a Secretaria de Educação mandava umas duas vezes no ano, os cadernos, as brochuras, caligrafia, matemática (de quadradinhos), os lápis, borracha, caneta, essas coisas. E a Secretaria de Educação que mandava, a Secretaria Municipal de Educação. Porque aquela época não era ainda municipalizada, era estadualizada, né? E esse material tinha uma cooperativa, eu trabalhei bastante tempo na cooperativa da escola, a gente vendia o material, não o material que vinha da Secretaria, o material que a gente comprava, vou explicar bem direitinho pra não dar confusão: o material que vinha da Secretaria, era para os alunos carentes, e o material que nós fazíamos a compra com os dinheirinhos que a escola tinha, a gente vendia na cooperativa a um preço acessível. A gente comprava em Londrina, em São Paulo, em Ourinhos, quando a gente ia. Então, a gente movimentava a cooperativa com o dinheirinho que tinha para aqueles que podiam comprar, os que não podiam ganhava o material.

Maria Antonia: Então, os alunos pegavam esse material direto na escola, seja comprado ou ganhado?

Mariana: Isso, seja comprado ou ganho, era distribuído na escola. Tipo assim, eles iam falar com a diretora, falavam com o professor, a professora falava "conversa com a diretora, ou na cooperativa". Tudo [inaudível] caderno, porque você sabe que aluno é, nossa, terrível. Tinha aluno que acabava com lápis, se abusasse, era meia dúzia por dia. Borracha, comia, mordida toda a borracha, queria borracha. Então, tinha que fazer um controle [risos]. Mas eles... Quem precisava, pedia e ganhava, e quem podia, comprava o materialzinho lá na cooperativa.

Maria Antonia: Entendi, bacana. E sobre o edifício da escola? Porque com o passar do tempo teve algumas reformas, né?

Mariana: Sim, sim.

Maria Antonia: Na época que a senhora trabalhou lá, como que era? Quais as diferenças de hoje em dia?

Mariana: Olha, faz tempo que eu não vou visitar, lá. Mas dá impressão que ela está bem, uma escola bem cuidada.

Maria Antonia: Tipo, já tinha a quadra, aquela outra parte da cantina?

Mariana: Não... A quadra, eu ganhei no nosso tempo.

Maria Antonia: Sério!? Que bacana!

Mariana: Eu ganhei duas quadras, na realidade. Eu ganhei essa do Correia Defreitas, e ganhei a nossa lá do Colégio, também não era nossa¹⁹⁹, era uma quadra que quem quisesse jogar, poderia. Aí, o prefeito da época achou melhor que passasse *para* o Colégio, porque aí eles não poderiam ir lá, as pessoas de fora, pra ficar exclusividade do Colégio. Então, na época que eu estava lá, vice-diretora do professor Z. e atendendo o Primeiro Grau pra ele, nós ganhamos lá, ficou nosso, ficou lá do Colégio. E a do Correia Defreitas, nós ganhamos lá também, ganhamos na época da nossa gestão. Não foi *bem* na época que estava lá, mas nós ganhamos, né? Então, na época também, Maria, uma coisa interessante, não sei como que é agora, mas teve uma época que a escola nossa estava bem deteriorada de pintura, de cortinas, de janelas, de tudo quanto é coisa. Aí, o que que nós fizemos? Nós começamos a consultar o pessoal da comunidade, de marceneiros, pedreiros, costureiras, e nós fizemos... Acho que duas férias de julho e uma de dezembro, pra gente... Eles foram lá, aí sabe quando dá aquela repaginada?

Maria Antonia: Que legal!

Mariana: As costureiras fizeram as cortinas, os marceneiros consertaram as portas, trocaram fechaduras, tudo. Então, nós repaginamos a escola. Porque, agora eu não sei como é que tá, mas naquela época, assim, era difícil vir dinheiro do Estado pra você consertar as coisas que precisava. E vai deteriorando...

Maria Antonia: Tinha que se virar, né?

Mariana: Tinha que se virar. [INTERRUPÇÃO EXTERNA]. Aí, a gente conseguiu até a família do Seu G. B., e agora eu não lembro, eu não vou citar muitos nomes aqui, porque a equipe foi grande, que ajudou na melhoria, pintura, tudo, sabe? Então... É que nós aproveitamos, o Estado mandou a pintura e umas reformas de banheiro, aí nós aproveitamos, assim, consertar a porta, essas coisas que eu falei pra você, essas coisas que estavam estragadas, né?

Maria Antonia: E a senhora lembra o período, mais ou menos, quando que foi?

Mariana: Hmm... 83... 83 que eu entrei lá como diretora. Na época, eu era diretora. 83, ali por volta, acho que de 83. 83, basicamente, acho que não, porque eu entrei em agosto, julho, agosto. Acho que foi em 85 que aconteceu isso daí, mais ou menos.

Maria Antonia: E a cantina, onde que era a cantina? Porque hoje em dia tem aquela parte mais pra lá, né? Era ali mesmo?

Mariana: Ali mesmo. Eu não sei se ela foi ampliada, se ela tá do mesmo tamanho, não sei, porque tem o refeitório... Naquela época, será que... Nem refeitório acho que a gente tinha, eles comiam acho que aonde dava, porque não lembro não de refeitório. Acho que foi feito depois, umas outras reformas. Quando o Estado começou a acudir e atender essa parte de... Que ampliou a cantina, que pôs refeitório pra eles poderem sentar bonitinho, fazer a refeição ali, o lanche direitinho, foi que ampliou, que puxou pra fora ali, né? Mas eu acho que era sempre lá mesmo.

¹⁹⁹ A quadra do Colégio já existia, mas não era posse da instituição escolar.

Era um depósito que tinha no fundo, do lado da cantina, depois a cantina, depois já era a sala de aula ali, né?

Maria Antonia: Aham, e a senhora lembra das festas da instituição, se tinha? Tipo feira, exposição, quadrilha...

Mariana: Ah, tinha festa, todas as datas comemorativas tinha participação da criançada, né? Eles participavam, era jogral, coral, dança... Cada professor organizava com a sua sala um número, ou um teatro, um teatrinho, quadrilha, tudo. As datas comemorativas, *todas* elas eram lembradas, todas, todas elas. Além do canto do hino na entrada das aulas, que eu acho *fundamental, fundamental*, porque o brasileiro infelizmente hoje não sabe cantar o hino da pátria, né? Então [risos], a gente cantava o hino, fazia oração diária, tanto de manhã quanto à tarde. Ah, esqueci de contar que eu trabalhei no supletivo também.

Maria Antonia: Ah, que legal! Como foi?

Mariana: Foi, então, aí a gente comemorava todas as datas, *todas* elas, todo dia das mães, dos pais, quadrilha, 7 de setembro, tudo, todas eram comemoradas, todas, com atividades, né? E no ensino, no EJA²⁰⁰, eu atendia uma parte também que eu gostei bastante de trabalhar com eles, porque são pessoas bem responsáveis, né? E eles... Foi um período bom. Enquanto eu estava diretora lá no Zuleika, trabalhei com eles lá à noite. Então, era manhã, tarde e noite, né? Tinha que subir três vezes na escola.

Maria Antonia: Três períodos? [riso]

Mariana: Três períodos, sim. Foi muito bom.

Maria Antonia: E a senhora lembra se tinha desfile cívico nas datas, assim, aniversários da cidade, 7 de setembro?

Mariana: Ah, tinha!

Maria Antonia: Como que era?

Mariana: Era tudo... Ah, a gente sempre reunia o pessoal pra gente resolver o que que nós íamos fazer, né? Que nós íamos... Qual o tema, né? E na época, assim, bem no começo, era a professora M. D., que foi uma pessoa que trabalhou, que gostou muito sempre de organizar os desfiles, né? E depois a gente reunia com os professores, resolvia os temas e organizava os desfiles, né? Tanto do aniversário da cidade, quanto do 7 de setembro. Eram os dois, né? Mais marcantes desses dois, né?

Maria Antonia: Sim.

Mariana: Tá?

²⁰⁰ Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Maria Antonia: E a senhora lembra, nessa época que você trabalhou lá no Correia Defreitas, alguma coisa sobre a cidade? Tipo assim, em questões de política, economia, cultura, alguma característica, assim, de como que era o contexto, assim, da cidade?

Mariana: Como era o contexto?

Maria Antonia: Por exemplo, hoje em dia, Ribeirão, ele é bem focado no turismo, né? Teve uma época que foi café. Não sei se você lembra de alguma característica forte, assim, da cidade da época.

Mariana: Ah, tá. Ah, era um ensino, assim, globalizado. Então, assim, a gente aproveitava mais as datas cívicas, né, da cidade pra gente desenvolver algum trabalho. Mas não tinha muito, como eu falei pra você, como era um ensino mais tradicional, era mais difícil, como agora, se você programar uma excursão, você pede um ônibus, um micro-ônibus, alguma coisa, e leva o teu pessoal naquele lugar que você tá querendo que seja visitado. A gente tinha, assim, a gente tinha visitas, assim, principalmente com a Educação Infantil, a gente ia muito fazer visitas, além de fazer os passeios. Então, a gente visitava igreja, visitava prefeitura, visitava... – agora tem Jesus Amigo, naquela época não – asilo... Então, a gente fazia, mais recente, mais agora, mas mais antigamente já era mais passeios, assim, pra você mostrar pra eles, então, tipo assim, Água e Esgoto, né, Água e Esgoto, prefeitura, igreja, mais a Católica, né? Outras religiões, se convidasse, a gente ia. Agora eu acho que tá mais diversificado, se as outras religiões permitirem e convidarem, a gente até acredito que participem, né?²⁰¹

Maria Antonia: Verdade.

Mariana: Mas era mais, assim, de informação mesmo, informação. Ou algum pontinho, quando chegava no terceiro e quarto ano, que a gente dava pra localização do município, os pontos turísticos, né? Esse tipo de atividade.

Maria Antonia: Bom, as perguntinhas que eu tinha eram essas, daí tem alguma coisa que a senhora lembra, que eu não perguntei, que a senhora gostaria de contar sobre o Correia Defreitas?

Mariana: Sobre o Correia Defreitas?

Maria Antonia: Alguma memória, alguma lembrança?

Mariana: É... Um período bom, muito bom lá, que eu convivi com as minhas colegas, os que não estão aqui, até eles fizeram uma homenagem: Mulheres do Correia²⁰². É. Mulheres do Correia

Maria Antonia: Que legal!

²⁰¹ A Mariana entendeu que a pesquisadora se referia a aspectos escolares.

²⁰² A Mariana pega um porta-retrato da mesa central de sua sala, que ganhou em uma homenagem há alguns anos, da Escola Municipal Correia Defreitas. No porta-retrato, há, aparentemente, um poema.

Mariana: Que a gente teve, acho que antes da pandemia, a gente foi convidado pra uma manhã com lanche, pra gente se encontrar.

Maria Antonia: Que bacana!

Mariana: É que a turma toda é novata²⁰³, né? Toda a turma é novata. Tem umas do meu tempo, tem algumas, não vou citar porque, enfim, tem algumas que é do tempo que eu estava lá, que continuam lá, que ainda não cumpriram a tarefa deles, né? Pra se aposentar. Mas foi um período bom, agradável, como eu falei pra você antes, a gente tem contratempo, né? Não desavença, tem... Não é do jeito que a gente pensa, do jeito que a gente quer, ou do jeito que é o ideal. Mas...

Maria Antonia: É aquela coisa: teoria e prática, né? Na teoria é uma coisa, na prática é outra. [riso]

Mariana: Ah, é bem... Isso aí, na teoria, a prática é outra. Na prática é... Na teoria, a prática é outra, né? Porque isso aí que eu batia bem com meus alunos lá na faculdade. Na teoria, prática é outra. Como é difícil, você tá com a mão na massa, né? A mão na massa não é fácil. Então, acho que às vezes, sabe, Maria, eu me policio assim. Me aposentei em... Acho que foi em 97, depois ainda trabalhei lá na faculdade até o 2000, trabalhei lá na faculdade, que ia todo dia e voltava à noite. Então, às vezes eu falo assim, puxa vida, eu acho que no fundo, no fundo, eu teria um potencial para ter trabalhado um pouco mais, poderia. Mas aí quando você faz um concurso, né, eu teria que ter feito mestrado, teria que ter feito, porque aí a faculdade não ia permitir mais que o professor fosse só um professor de Pedagogia, coisas assim. Então, acho que às vezes o concurso até que embarranca um pouco a situação da gente, né. Acho que às vezes você tem um potencial, mas você é podada pelo regulamento, que tem regulamento nesse contexto, né. Então, acho que é isso aí, eu teria um potencial. Mas, eu agradeço a Deus o meu tempo de contribuição. Foram 38 anos na minha vida que eu dediquei pra escola. Então, a gente não pode se lamentar, reclamar do que passou, porque passou. O que passou foi bom. Porque como eu falei com você, não faz muito tempo não, passou um rapaz aqui de bicicleta, de moto, eu estava no portão conversando com uma outra pessoa. Ele falou, "oi, Dona M., tudo bem?", "tudo bem e você?", falei, "não estou sabendo quem que você é", ele falou, "Fulano de Tal, que fui aluno da senhora no segundo ano". Eu falei, olha, no fim ele acabou descendo da moto, veio conversar comigo no portão, mas eu não lembro dele, que eu tive tantas turmas, então, você não lembra, né? Então, você tem, assim, lembranças boas do tempo que você... Eles lembram da gente. Vocês jovens é mais fácil lembrar de nós, mais velhos. Nós, não é que a gente esquece. Quando você pega um documento, alguma coisa, você começa a ver nomes, nossa, Fulano, Ciclano, [inaudível] beleza, né? Mas é...

Maria Antonia: É que para o aluno é um professor, né? Mas para o professor é...

Mariana: É, são muitos... Lá na faculdade, 14 turmas que eu tinha. Então, como é que você vai lembrar? Enquanto você está trabalhando, você sabe, você faz chamada...

²⁰³ A Mariana refere-se aos profissionais atuais da escola.

Maria Antonia: No dia a dia, né?

Mariana: No dia a dia, né? Depois que você sai, né? [riso]

Maria Antonia: Verdade! Mas bom, é isso...

APÊNDICE I – Transcrição da Entrevista 5

Maria Antonia: [CONVERSA INFORMAL]. É basicamente uma conversa, não tem perguntas propriamente ditas, apenas alguns pontos pra eu me guiar e eu vou pedir pra você falar, assim, o que você lembra. O que você lembra e o que você estiver à vontade pra dizer, tá bom?

Rodrigo: Tá.

Maria Antonia: Então, você pode falar um pouquinho pra mim sobre a profissão do seu pai e da sua mãe?

Rodrigo: O meu pai e a minha mãe, eles são agricultores, né? Trabalharam com café a vida inteira, né? Sempre moraram no sítio, em Ribeirão Claro mesmo. E os dois, né... Minha mãe dona de casa, ajudando meu pai na roça a vida inteira. Então é isso, eles foram agricultores.

Maria Antonia: Aham. E a escolarização deles, você se lembra até que grau eles estudaram, se estudaram?

Rodrigo: Ah, eu lembro mais ou menos. Eu acho que a minha mãe fez até a quarta ou quinta série. E o meu pai fez até a sexta série, talvez. Mas não é mais do que isso.

Maria Antonia: Tá bom. E fala um pouquinho pra mim sobre a sua família, quantos irmãos você tem. Depois, né, foi passando os anos, você se casou, se teve filhos... Desde a sua infância...

Rodrigo: [INTERRUPÇÃO EXTERNA].

Rodrigo: Em relação à minha família, a gente era em cinco. Meu pai, minha mãe, os meus irmãos. Minha irmã mais velha e meu irmão do meio. Eu sou o caçula. E agora, todos casados, eu também tenho minha esposa e minha filha, de quase três anos agora, a E.

Maria Antonia: E o seu percurso escolar, como que foi? Desde a sua infância também.

Rodrigo: Nossa, é longe, né? [riso] Ah, eu fiz todo o Ensino Fundamental... O Fundamental I eu fiz no Correia Defreitas, né? O Fundamental II no Rocha Chueiri²⁰⁴. Todos em Ribeirão, né? Em Ribeirão Claro. O Ensino Médio eu estudei em Jacarezinho²⁰⁵, no antigo Colégio Alfa²⁰⁶, com bolsa de estudo, enfim. E eu fiz

²⁰⁴ Colégio Estadual Dr. João da Rocha Chueiri, escola ribeirão-clareense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Finais.

²⁰⁵ Cidade vizinha de Ribeirão Claro.

²⁰⁶ Instituição escolar privada, aparentemente, não mais existente.

graduação em Filosofia pela UENP. Eu fiz mestrado em Filosofia pela Unesp²⁰⁷ de Marília²⁰⁸. E eu fiz doutorado em Filosofia pela PUC de São Paulo. É isso.

Maria Antonia: E depois que você se formou, quais foram as suas principais atividades profissionais? Locais, tempo de trabalho?

Rodrigo: Eu sou professor já há dez anos. Eu trabalhei todos esses dez anos em Ribeirão Claro. No Adrega, né, no Colégio²⁰⁹. E nos últimos cinco anos, talvez, eu sou professor da UENP também, de Jacarezinho, no curso de Filosofia. É isso. Majoritariamente o que eu fiz durante a minha vida: eu dei aula.

Maria Antonia: Professor...! Agora, vamos falar um pouquinho sobre as suas lembranças do Grupo²¹⁰, né? Você lembra como era? Como os alunos... Como que eles agiam? Como que se comportavam? Quais que são as suas lembranças, assim, em relação aos alunos de quando você estudou lá no Grupo?

Rodrigo: Ah eu acho que... Se for pra gente comparar com os alunos de hoje, né? Talvez olhando com esse olhar de professor, a gente era muito comportado, assim, né? Não existia nenhum tipo de... Algazarra ou nada do tipo. As salas eram lotadas, tinham muitos alunos, né, pelo que eu me lembro. Ou eu, que era muito pequeno. Mas, assim, parecia que tinha muita gente na sala. E eu me lembro de a gente ser interessado e prestar atenção e estar lá fazendo as atividades, né? Sempre escutando o professor e tal. Tendo um respeito muito grande pelo professor.

Maria Antonia: Você identifica mudanças, então? Se for comparar com hoje.

Rodrigo: É complicado... Uma comparação entre a minha realidade, que é o Ensino Médio, né, e o Ensino Fundamental. Mas... Pelo que eu ouço nos corredores das escolas, assim... A dificuldade de aprendizagem hoje é muito maior, né? Ou, não sei se a gente olhou, começa a olhar pra isso com mais... Entende? A gente começou a olhar com outra visão. Tipo, começar a notar as dificuldades que o aluno tem, ao invés de passar por cima. Talvez antes era um pouco mais... Um pouco mais frouxas essas coisas, né? De desenvolver síndrome de aprendizagem, esse tipo de coisa, né? A gente não tinha muito critério pra isso. E hoje acho que é melhor. Mas parece haver uma mudança. Pelo menos no trato com o aluno.

Maria Antonia: E os professores? O que você lembra deles?

Rodrigo: Eu me lembro muito bem da C., que foi minha professora, a C. M., porque ela foi minha professora durante três anos. Ela pegou minha turma desde o segundo do Fundamental, né, o segundo, terceiro e quarto ano. Mas eu me lembro de todos eles.

Maria Antonia: Basicamente todo o Ensino Fundamental...

²⁰⁷ Universidade Estadual Paulista (Unesp).

²⁰⁸ Câmpus de Marília.

²⁰⁹ Colégio Estadual Prof.º Joaquim Adrega de Moura, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Médio.

²¹⁰ Nome comumente utilizado para referir-se à atual Escola Municipal Correia Defreitas, objeto de estudo desse trabalho.

Rodrigo: É, basicamente todo. Desde o segundo até o quarto ano foi ela que pegou minha sala. Ela gostava muito da minha sala. Minha sala era muito boa. Era uma sala bastante boa de aprendizagem. Então, ela seguiu com a gente todos esses anos. Mas eu me lembro de outros. Eu me lembro da professora do primeiro ano, que era a M. Eu me lembro do Pré²¹¹, que era a B. M. Enfim, eu me lembro que eu comecei no Pré. Então, eu me lembro de todas elas.

Maria Antonia: E você lembra como elas eram? Por exemplo, eram mais rígidas? Eram mais boazinhas?

Rodrigo: Ah, eu acho que eu não consigo ter... Eu nunca achei elas... Minha referência maior é a C. Mas eu nunca achei elas muito rígidas. Talvez a C. fosse um pouco mais, assim, de segurar, de querer as coisas mais certas. Mas assim, rígidas, bravas, aquelas pessoas que gritam, assim... Eu não me lembro de elas serem desse modo.

Maria Antonia: Aham. E da diretora, você lembra? Como que ela era?

Rodrigo: Eu me lembro da I. A I., que... Era esse o nome dela? Inclusive, nem o nome eu me lembro. Mas ela morreu há muito tempo. Ela morreu há muito tempo. E eu lembro que ela era extremamente brava, extremamente grossa. Era um horror, assim. Eu não me lembro quem foi depois. Eu não me lembro quem foi depois. Se foi a D... Eu não me lembro. Mas eu me lembro muito dela. Eu lembro de ela ser muito brava. E eu era muito novo ainda, quando ela era diretora. Talvez eu estivesse no primeiro, na primeira série, no primeiro ano. E eu me lembro dela ser brava. Mas depois eu não me lembro quem foi mais a diretora.

Maria Antonia: E dos funcionários? Por exemplo, as cozinheiras, os zeladores. Você tem lembranças disso?

Rodrigo: Das cozinheiras, não. Eu me lembro de um deles. Aliás, lembrei dele agora, que você comentou. Eu não me lembro o nome dele. Eu lembro que a gente chamava ele de tio. Era "o tio alguma coisa". E ele era muito legal, assim. Inclusive, agora que me veio à mente, eu queria saber quem é esse cara, se esse cara existe ainda. [risos]

Maria Antonia: O que será que aconteceu com ele? [riso]

Rodrigo: É, pois é. Porque ele era um senhor, assim. E ele... Era aquela ideia do zelador, do cara que tá cuidando das crianças no pátio, tá ali, né, olhando. Mas eu nunca mais o vi, pensando assim. Nem sei dizer quem ele é.

Maria Antonia: Mas ele era legal? Você tem lembranças boas dele?

Rodrigo: Era legal. Ele era um cara que exigia bastante da gente, assim, também.

Maria Antonia: Ele era, tipo, o cuidador ali, zelador?

Rodrigo: Sim, sim. [INTERRUPÇÃO EXTERNA].

²¹¹ Atualmente, este nível de ensino denomina-se Educação Infantil.

Maria Antonia: Quantos anos você tem agora?

Rodrigo: Eu tenho 30.

Maria Antonia: E você lembra qual período você estudou lá? Com quantos anos?

Rodrigo: Eu te disse que foi 2008? Não. 98 que eu comecei lá.

Maria Antonia: 98?

Rodrigo: É, então eu tinha seis anos.

Maria Antonia: Ah, tá.

Rodrigo: Então, sete no Pré... Não, sete na primeira série. Fiz seis, sete, oito, nove, dez. Saí de lá com dez anos. Então, quatro anos, né?

Maria Antonia: Aham.

Rodrigo: Mas tem que ser mais cinco, porque minha primeira, segunda, terceira, quarta... Saí de lá com dez anos. É isso mesmo.

Maria Antonia: Ah, tá. Bom, você lembra sobre as matérias? Tipo, as disciplinas? Português, Matemática?

Rodrigo: Era Português, Matemática. Majoritariamente. E eu me lembro que aí, acho que na terceira série, tinha... História... Geografia... Acho que Ciências Sociais. Que eu acho que Geografia e Ciências Sociais eram juntos. Não me lembro mais. Mas era isso. Era Português, Matemática, Ciências Sociais... Eu acho que teve uma época que teve Educação Física... Mas era bem pouquinho, assim.

Maria Antonia: Aham. E você lembra se tinha livros didáticos?

Rodrigo: Ah, eu não me lembro, mas... Pelo que eu me lembro, não.

Maria Antonia: Era só mais, tipo, caderno e quadro?

Rodrigo: A professora passava no caderno, algumas atividades impressas, mas livro didático não existia.

Maria Antonia: Aham. E os métodos que os professores utilizavam? De ensino. Você tem lembranças?

Rodrigo: Não, vagamente. Eu me lembro de algumas... Como eu disse, passava no quadro, uma leitura dos textos, aí ia ali explicar alguns questionamentos. Eu me lembro que eu enchia muito o saco, porque eu perguntava muito.

Maria Antonia: É? [risos]

Rodrigo: É [risos]. Eu me lembro, assim, de perguntar bastante. E aí, atividades, né, pra resolver... Projetos, tinha alguns projetos. Acho que naquela época o Agrinho tava começando, então, assim, sempre tinha projeto pra fazer. Sempre tinha alguma redação pra escrever.

Maria Antonia: Entendi. E sobre as normas da escola? Por exemplo, se tinha algum regimento? Se tinha prêmios e castigos? Você tem lembrança disso?

Rodrigo: Ah, eu me lembro de ganhar uma coisa ou outra, assim. Com essas redações, por exemplo. Sempre tinha alguma... Lembro que uma vez a gente fez uma paródia de uma música, a escola inteira fez e tal.

Maria Antonia: E, por exemplo, você lembra se tinha alguma norma, por exemplo, alguma regra que tinha que seguir?

Rodrigo: Especificamente, eu não me lembro agora. Não. Não lembro. Uniforme, né? Essas coisas básicas. Cantar hino no começo da semana. Toda segunda-feira tinha que cantar o hino nacional, ficar lá no pátio. Ah, me lembro que a gente tinha que ficar na quadra, todo mundo chegava, formava uma fila na quadra, e aí o professor ia lá, chamava a gente para entrar. Tinha todo esse ritual, assim.

Maria Antonia: É um ritual [riso]. É verdade. E sobre a merenda da escola, você lembra? Se tinha merenda na escola, se os alunos levavam?

Rodrigo: Não, tinha merenda na escola. Eu nunca fui muito comer na escola, mas sempre teve. E a merenda sempre foi muito boa, na verdade.

Maria Antonia: Você tem uma lembrança boa disso?

Rodrigo: Sim, sim. Eu me lembro nos últimos... No meu último ano eu comecei a comer mais, eu lembro que era muito bom. Mas... Sim, sempre teve. A gente levava também algumas coisas, mas...

Maria Antonia: Podia levar?

Rodrigo: Podia levar.

Maria Antonia: E os alunos levavam?

Rodrigo: Podia levar. Eu me lembro de uma vez eu levei miojo. [riso]

Rodrigo: Miojo? [risos]

Rodrigo: É, miojo cozido. [risos]

Maria Antonia: Criativo! [risos]

Rodrigo: Foi horroroso, foi a pior experiência, porque ficou duro, seco, parecia um...

Maria Antonia: Miojo frio é triste. [riso]

Rodrigo: É horroroso. Mas a minha mãe fez, coitada, eu levei. Eu me lembro disso.

Maria Antonia: Tá certo. E até você comentou sobre os uniformes, né? Como que era? Tipo, era obrigatório?

Rodrigo: Era obrigatório, né?

Maria Antonia: A família tinha que comprar?

Rodrigo: É, a família comprava. A família comprava. Eu me lembro que o símbolo do Grupão²¹², eu acho que hoje até ainda é o mesmo²¹³. E eram três crianças voando num lápis. Não sei se você conhece?

Maria Antonia: Sim, agora é pequenininho, né?

Rodrigo: É, na minha época era no meio do peito aqui²¹⁴, aquele símbolozão: "CORREIA DEFREITAS", né, e as crianças voando num lápis. E eram três crianças. Aí eles incluíram um menino negro²¹⁵.

Maria Antonia: Olha só!

Rodrigo: É, que tinha um espacinho no meio certinho, eles colocaram uma criança negra ali. Na época a gente não percebeu, né? E hoje a gente...

Maria Antonia: Gente, eu nunca tinha parado pra pensar nisso.

Rodrigo: É, quando eu comecei a estudar, não tinha aquele menininho negro.

Maria Antonia: Olha só, é a inclusão...

Rodrigo: Era só as três crianças. E eu me lembro disso, que foi incluído depois de um tempo, mudou o uniforme, porque eles incluíram uma criança negra.

Maria Antonia: É que antigamente eram todos loirinhos, branquinhos...

Rodrigo: Era o padrão, né?

Maria Antonia: Sim. E o traje dos professores? Você lembra?

Rodrigo: Ah, não. Mas era normal, não era um uniforme. Era normal.

Maria Antonia: Normal. Uhum. E o material escolar seu, dos seus colegas? O que você lembra?

²¹² Nome comumente utilizado para referir-se à atual Escola Municipal Correia Defreitas, objeto de estudo desse trabalho.

²¹³ Atualmente, o uniforme foi padronizado, com outro símbolo, em todas as escolas públicas municipais da cidade.

²¹⁴ O Rodrigo ilustra com as mãos o local e o tamanho do símbolo.

²¹⁵ O símbolo mencionado pode ser visualizado no seguinte endereço:

https://drive.google.com/file/d/1rIPw5WZe49rgwDAjs_XY4DRV6cmlNo0o/view.

Rodrigo: Lembro que era muito gostoso comprar, né? [riso]

Maria Antonia: Uma delícia [risos]. Eu fiquei triste depois que eu cresci, porque não tinha mais graça.

Rodrigo: Não tem mais essa magia, né? Hoje eu fico feliz porque eu vou comprar o material da E., eu fico contente. Eu vou comprar o material dela.

Maria Antonia: É uma delícia, ir em papelaria.

Rodrigo: Exato, exato. Mas... Naquela época a gente não ganhava nada da escola, né? Eu me lembro que tinha algum caderninho ou outro que ficava para aquelas crianças que não tinham mesmo condição de comprar. Sempre tinha um lápis, alguma coisa. Mas assim, eram aquelas listas intermináveis de... Cartolina, giz de cera, massinha. Eu não sei se hoje ainda eles pedem, né? Eu sei que a escola particular pede, mas eu não sei se eles pedem nas públicas.

Maria Antonia: Olha, eu acho que pede, viu?

Rodrigo: Pede ainda, né? Porque é muita coisa, na verdade, que usa, né?

Maria Antonia: Sim. Eu acho que até tem... Assim, hoje em dia eu acho que tem mais pra dar para aqueles que não podem do que antigamente. Mas eu acho que a lista ainda existe, eu acho. [riso]

Rodrigo: Ah, e é uma lista horrorosa. Ela quebra bem as pernas no começo do ano. [riso]

Maria Antonia: Sim. E o edifício da escola? Porque hoje em dia tem a cantina ali, né? Tem algumas outras partes. Você lembra onde que era a cantina? Se já tinha a quadra?

Rodrigo: Já tinha a quadra. Já tinha a cantina, mas ela era menor. Depois eles aumentaram um pedaço dela. Na verdade, hoje onde é a cantina, antes era só um gramado.

Maria Antonia: Ah, era gramado...

Rodrigo: E tinha um pedacinho só que era coberto. Só que faz muitos anos também que eu não vou lá. Eu não sei se foi alterada alguma coisa. Mas eu me lembro dessa mudança porque eu ainda estudava lá quando foi feito. Quando eles aumentaram o refeitório, né? Que eles cobriram aquela parte lá do gramado. Porque ali antes era um gramado e tinha um pequeno pedacinho que era coberto. Então a gente pegava as coisas e ia sentar para os barrancos pra comer.

Maria Antonia: Então teve essa reforma quando você estudou lá?

Rodrigo: Pelo que eu me lembro, sim. Eu lembro que na época tinha inclusive uma... Tinha uma estufa da escola que eles produziam alimento lá dentro.

Maria Antonia: Nossa, que bacana!

Rodrigo: Eu não me lembro quanto tempo, mas eu me lembro da estufa. Tinha uma série de verduras que eles produziam lá.

Maria Antonia: Que legal! E as festas da escola, por exemplo? Você lembra se tinha feiras, se tinha exposição, desfile?

Rodrigo: Desfile, né? Desfile existia. Eu me lembro que eu já tinha participado de exposições uma vez ou outra, de projetos na escola. Tinha as festas tipo junina, que a gente dançava quadrilha. Festa de encerramento, de final de ano. Era bastante comum essa vida festiva.

Maria Antonia: E você gostava de participar? Você ia?

Rodrigo: A gente participava, tinha que ir, né? Vai ter festa? Então vamos! [riso] Porque sempre o professor arruma uma coisa, "você tem que dançar", e "a sala vai fazer tal coisa", os alunos iam.

Maria Antonia: Por exemplo, os desfiles. Você lembra as datas que eram feitas? Por exemplo, se era aniversário da cidade, 7 de setembro...?

Rodrigo: Aniversário da cidade! 7 de setembro eu nunca me lembro de ter participado, mas o aniversário da cidade era sempre. Era sempre muito planejado. Não era só desfilar.

Maria Antonia: Tinha que ensaiar?

Rodrigo: Tinha apresentações. Eu lembro que uma vez a gente foi de pescador. Só que eu não me lembro por quê. Era o tema. Os meninos foram com uma rede. Não sei o que significava aquilo, mas nós fomos.

Maria Antonia: Devia ter algum sentido, né? [riso]

Rodrigo: Ah, com certeza. Devia estar homenageando alguma coisa de alguém de Ribeirão, sei lá. Mas nós fomos.

Maria Antonia: E, assim, você era criança na época, mas você consegue identificar olhando de hoje para lá, alguma coisa do contexto histórico? Por exemplo, a política, cultura da época, economia?

Rodrigo: Ah, é meio complicado, porque nós estamos falando do momento em que... O último mandato da FHC foi quando eu entrei, né, em 1998. E... Eu me lembro, pelo menos, da minha condição econômica ser extremamente baixa. Meu pai fazia lá os rolês dele, trabalhando. E, assim, o pessoal junto comigo era a mesma coisa. Quem estava estudando ali... Embora tinha gente que tinha algumas condições de vida mais amplas, maiores, né? Então era bem misturado essas questões econômicas. Agora... Não sei, não sei. É o que eu consigo analisar pensando nisso agora. Culturalmente falando, eu não consigo...

Maria Antonia: É o que você lembra mesmo...

Rodrigo: Pois é. É bom pensar nesse panorama, mas é isso.

Maria Antonia: Bom, é isso que eu tinha que eu anotei de alguns pontos centrais. Eu queria perguntar agora se tem alguma coisa que você lembra que eu não perguntei em relação à escola, se você gostaria de falar?

Rodrigo: Não, eu acho que não. Eu estava pensando assim... Eu até ia te pedir para mandar antes as perguntas, porque eu fiquei assim... Quando você me convidou, eu fiquei... Cara, mas eu não me lembro de muita coisa. E foi interessante o processo de tentar reviver, porque realmente eu não me lembro. Faz muito tempo, né? Tinha dez anos, sei lá. Então...

Maria Antonia: Sim, até eu fico tentando lembrar da minha época. Mas é difícil lembrar, né?

Rodrigo: Eu consigo lembrar de coisas. Tem memórias...

Maria Antonia: Alguns pontos, algumas imagens, cenas que a gente lembra, mas são lembranças vagas mesmo. Mas é isso mesmo. É normal. Você falou bastante coisa.

Rodrigo: O que me animou é que eu não tenho nenhuma lembrança ruim.

Maria Antonia: Verdade!

Rodrigo: Então eu começo a lembrar as minhas memórias, voltar para elas, e assim, são memórias boas.

Maria Antonia: São alegres, né?

Rodrigo: São memórias da vida escolar mesmo.

Maria Antonia: Sim, você teve um bom percurso escolar, né? Na infância.

Rodrigo: Aparentemente sim. Parece que foi. [risos]

Maria Antonia: Bom... Então é isso. [CONVERSA INFORMAL].

APÊNDICE J – Transcrição da Entrevista 6

Maria Antonia: Você pode falar um pouquinho sobre a profissão do seu pai e da sua mãe?

Cristiane: Minha mãe sempre foi doméstica, depois que ela casou. E antes ela trabalhou na Santa Casa, ela trabalhava na lavanderia. E depois de casada, ela só trabalhou cuidando dos filhos e da casa. O meu pai, desde muito novinho, trabalhava na roça. Depois, com uns 13 anos, quando ele perdeu o pai dele, ele começou a trabalhar de ajudante no comércio. E quando ele se tornou maior, depois de casado, algum tempo depois de casado, ele conseguiu o próprio comércio. E até os dias... Até os finais dos dias dele, ele trabalhou no comércio próprio, tinha o comércio próprio.

Maria Antonia: E a escolarização do seu pai e da sua mãe, você lembra algo?

Cristiane: O meu pai estudou até o segundo ano primário, mas não terminou. E a minha mãe, ela estudou até a sexta série.

Maria Antonia: Uhum. E a sua família, na época que você era criança, você tinha irmãos mais velhos? E depois que você foi crescendo, você casou? Conta um pouquinho da sua história de vida pessoal.

Cristiane: Eu sou a irmã mais velha de três irmãos. A diferença de idade entre eu e o meu irmão mais próximo é de dois anos, e depois do outro é de quatro anos. A gente teve uma infância [riso] difícil, porque praticamente quando meu irmão nasceu, a minha mãe disse que eu ainda não andava, então ela cuidava praticamente de dois bebês, né? Uma diferença de um ano e seis meses entre eu e meu irmão. E como eu tive problemas pra andar, demorei muito pra andar, então ela ficou com dois bebês praticamente. E nós crescemos os três juntos, porque era uma diferença mínima de idade entre os irmãos. Eu sempre fui a irmã que cuidava dos dois irmãos mais novos. Nós íamos pra escola juntos, depois nós crescemos.... No Ginásio²¹⁶, tinha uma diferença, assim, eu estava na oitava série, o meu irmão estava entrando na quinta. Daí quando eu fui pro Colégio²¹⁷, eu estava saindo do Colégio, o meu irmão estava entrando no Colégio. E o meu irmão mais novo foi até a quinta série só e não quis continuar a estudar, e naquela época podia deixar, né? Depois, a nossa adolescência, a nossa juventude, era sempre junto também. Depois eu entrei pra faculdade, ia completar 18 anos. Foi aí que eu comecei meu primeiro emprego também, porque como eu fazia Pedagogia, e eu trabalhava no escritório de Água e Esgoto, como eu estava fazendo Pedagogia, eu recebi uma proposta de ser estagiária na escola, na José Gavioli²¹⁸. Aí eu pedi a conta do meu emprego na Água e Esgoto para ser estagiária. Fui estagiária dois anos, os dois anos finais da minha faculdade eu fui estagiária na Escola José Gavioli. Depois eu terminei a faculdade em 90, em 91 teve concurso da prefeitura, e eu passei nesse concurso,

²¹⁶ Nome comumente utilizado para referir-se ao atual Colégio Estadual Dr. João da Rocha Chueiri, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Finais.

²¹⁷ Nome comumente utilizado para referir-se ao atual Colégio Estadual Prof.º Joaquim Adrega de Moura, escola ribeirão-clarense conhecida por ofertar o Ensino Médio.

²¹⁸ Escola Municipal José Gavioli, escola ribeirão-clarense localizada na Vila Gavioli.

me chamaram em 92, e eu estou até hoje. Desde 92. Pela prefeitura eu trabalhei um ano na creche, que foi o ano de 92, pedi para sair da creche, porque naquele tempo trabalhar na creche era assim: eu que trabalhava na parte da tarde, eu entrava meio-dia²¹⁹, mas não tinha horário para terminar, porque a gente entrava meio-dia²²⁰, tinha a parte pedagógica, lógico, de tentar alfabetizar as crianças, colocar as brincadeiras e tal, mas a gente também era responsável em dar banho antes de ir embora, de mandar a criança pra casa, de dar a janta, e depois a gente também tinha que sair pra entregar. Hoje é tudo diferente, a professora só faz a parte pedagógica, tem a instrutora que leva o aluno pra casa, que busca. Então como eu entrava meio-dia²²¹, e tinha dias que seis²²² e pouco, e eu ainda estava na rua entregando criança, porque não tinha horário, e como eu sabia que as outras que tinham passado no concurso, que nem eu, faziam horário: uma hora²²³, cinco²²⁴, acabou, então eu pedi para sair, eu e mais duas colegas, que eram do mesmo concurso. Daí a primeira-dama disse que ia resolver o nosso caso, aí em janeiro de 93, eu saí da creche, e eles em fevereiro mandaram eu pro Correia Defreitas, ainda não tinha a opção de escolher qual escola você queria, eles mandaram pra cá, aí eu cheguei aqui, em 93, em fevereiro, a diretora já me apresentou a turma, estava no quadro, distribuído o nome de cada professora com a sua turma, e como a gente não tinha opção de escolha, o meu nome estava num Prézinho²²⁵, aí o primeiro ano que eu trabalhei aqui foi com o Pré, [inaudível] de 93, e já se passaram 30 anos, né?

Maria Antonia: E desde 93 você nunca saiu daqui?

Cristiane: Não. Tive a chance sim, logo depois não, mas alguns anos depois, nós começamos a ter mais direitos, ter direito de escolha da escola que você queria, e eu não quis sair daqui, porque era perto da minha casa, eu entrei aqui em 93, em 95 eu casei, em 97 eu já tinha filho, então para mim foi cômodo ir ficando no Correia Defreitas, mas hoje mesmo se eu tivesse *mil ofertas*, eu não sairia daqui, eu gosto daqui, então fui ficando, e estou aqui até hoje. Assim, já tive ofertas de sair da sala de aula pra ser supervisora, pra ser vice-diretora, acho que foram três ofertas, eu nunca quis sair, sempre quis continuar na sala, lógico que do começo de carreira até hoje, você olha para trás, você vê que você fez algumas coisas erradas, a gente erra...

Maria Antonia: Todo mundo, né?

Cristiane: Todo mundo. Mas assim, algumas vezes foi tentando acertar, hoje tem coisas que eu não faria novamente, mas tem coisas que eu repetiria no meu trabalho. E estou aqui até hoje, muitas colegas que começaram comigo saíram, voltaram, sai um ano, muda de escola, volta, ou se não, vai ser supervisora, volta depois de quatro anos, assume uma direção, volta, mas eu nunca quis isso, sempre quis ficar, estou aqui, assim. Não sei se tenho certeza do que estou falando, mas acho que de professora dentro, na sala de aula mesmo, com mais tempo de serviço,

²¹⁹ 12h.

²²⁰ 12h.

²²¹ 12h.

²²² 18h.

²²³ 13h.

²²⁴ 17h.

²²⁵ Atualmente, este nível de ensino denomina-se Educação Infantil.

do Correia, acho que sou eu, porque todo mundo que ficou aqui muito tempo ia pra supervisão, ia pra direção, ou se não, saia daqui, ia pra outra escola e voltava, que nem uma colega que entrou aqui comigo em 92, ela veio comigo, ela ficou um tempo aqui, depois ela saiu, foi trabalhar de supervisora em outra escola, ela ficou oito anos em outra escola, depois ela voltou, assumiu de vice-direção também, mas assim, eu não, fiquei dentro da sala de aula e não me arrependo de ter ficado, sabe, não me arrependo não de ter ficado. A gente sabe que teve funcionárias mais antigas que ficaram muito tempo aqui também, mas eu acho que não ficaram só dentro da sala de aula.

Maria Antonia: Você tem uma história ali na sala de aula mesmo.

Cristiane: Na sala. Não me arrependo de ter saído.

Maria Antonia: Até quando eu estava procurando professores pra conversar, eu lembrei da R., desde criança eu lembro que ela trabalha aqui, mas antes eu não sabia, daí eu falei com ela, ela falou, "uma professora que eu sei que nunca saiu daqui foi a C.", daí eu entrei em contato com você. Até você lembra que você deu aula para mim também? Eu dava trabalho. [riso]

Cristiane: Eu lembro que você era muito quietinha, né?

Maria Antonia: Eu não queria vir pra escola, e olha pra você ver o futuro, né? Depois fui fazer Pedagogia e estamos aí... Agora você é casada, tem filho...?

Cristiane: Sou casada, faz 27 anos que sou casada, tenho filho, meu filho também já é casado, meu filho estudou aqui, do Jardimzinho²²⁶ até o quarto ano, a quarta série na época, que não tinha quinto ano, então ele participou também da história aqui do Correia.

Maria Antonia: E quantos anos você tem agora?

Cristiane: 52.

Maria Antonia: E fala um pouquinho do seu percurso escolar, desde criança, assim, até quando você foi crescendo, onde você estudou, como foi...

Cristiane: Eu entrei na escola em 77, eu sou de setembro, então eu entrei com seis e ia completar sete anos, hoje é a Escola Zuleika²²⁷, mas antigamente ela se chamava Escola de Aplicação Santa Cecília. Lembro muito bem, assim, da minha primeira professora, dona I. S., acho que faleceu ano passado, muito querida, só que eu lembro, assim, que ela não terminou o primeiro ano com a gente, não sei o que aconteceu, se ela teve problema de saúde, o que que é, ela não terminou. Depois do segundo ano, a Dona M. L. C., que eu sei que está viva ainda, a minha professora. Terceiro ano, uma professora muito querida também, Dona N., que falecida também. Quarto ano, a Dona S., a mãe da professora A. L., que faleceu ano passado, Dona S. também, e também era muito brava, mas muito querida, então,

²²⁶ Atualmente, este nível de ensino denomina-se Educação Infantil.

²²⁷ Atual Escola Municipal Zuleika David Chammas Cassar, escola ribeirão-clareense conhecida por ofertar o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

assim, eu tenho lembranças dos meus professores de primeiro a quarto ano com muito carinho, principalmente a de primeiro ano, depois eu consegui ter aula com ela no Ginásio e ela continuava sendo, assim, uma querida. No Ginásio eu tive professores *muito bons*, principalmente de Língua Portuguesa, que eu guardo, assim, com muito carinho, porque eu lembro que tem uma professora de Língua Portuguesa, que foi ela que despertou em mim o interesse pela leitura, eu era apaixonada... [riso] Até o jeito que ela pegava o livro, manuseava o livro...

Maria Antonia: A gente se inspira, né?

Cristiane: É, é isso que você falou, a gente se inspira. Então eu gostava do jeito que ela fazia a leitura, a entonação de voz, a postura, a impressão que eu tinha é que ela gostava do que ela estava fazendo, então eu peguei amor e me apaixonei pela leitura por causa dessa professora, tenho certeza que foi por causa dela. No Colégio também eu tive excelentes professores, eu falo assim que a gente tem ótimos professores e a gente tem aqueles professores medíocres, né, que também faz parte, são esses professores também que levam a gente a entender bastante coisa, que *vale a pena* estudar, vale a pena se comprometer pra não passar por aquilo que aqueles professores passam, né? Acredito, assim, que hoje em dia mais ainda os professores estão passando por situações difíceis, porque o aluno tem acesso muito rápido à informação, então qualquer dúvida que ele tem, ele busca, não sei se busca em fonte certa, mas se ele²²⁸ não estudar, se ele não se comprometer, ele acaba passando vergonha. E antigamente o que que a gente tinha acesso? Só a livro, só a livro, até quando eu fazia... Depois que eu terminei o Colégio, eu fazia ao mesmo tempo Magistério²²⁹ e um curso à noite chamado Técnico em Contabilidade, quando eu terminei que eu fui pra faculdade em 88, ainda o acesso era livro, então eu sou da era do livro, e assim, eu tento passar pros alunos que você ler o livro físico²³⁰ não é a mesma coisa de você...

Maria Antonia: É verdade! [riso]

Cristiane: Eu tento passar isso pra eles, né? Eu falo assim da grandeza que é, deles virem aqui na biblioteca e ver esse monte de livro e ter acesso, coisas que quando eu tinha a idade deles a gente não tinha, era muito difícil, os livros eram tudo de coleção... Chamava... A Barça, coleção que a gente fazia pesquisa, né? E hoje em dia não, então, você não via um livrinho de história colorido, alguma coisa assim, entendeu? Essa professora minha de primeiro ano, eu lembro que ela levou a historinha da Chapeuzinho Vermelho, com um disquinho da época, contando a historinha, dramatização, então tudo isso ficou marcado. Mas a primeira vez que eu vi um livrinho de historinha colorido foi pelas mãos da professora, na minha casa não tinha, né, e naquela época a gente não tinha acesso de ir à biblioteca escolher um livrinho, coisa que eles têm hoje e não valorizam muito, então eu acho que o papel da professora é valorizar isso.

Maria Antonia: Sim, com certeza. O conhecimento era *do* professor naquela época, né? Tudo que a gente sabia, era vindo do professor.

²²⁸ A Cristiane refere-se ao professor no cenário educacional atual.

²²⁹ Curso técnico (algumas das vezes, integrado ao Ensino Médio).

²³⁰ A Cristiane folheia um livro para ilustrar.

Cristiane: Sim, você não tinha muito o que questionar, né? Você tinha que aceitar, [riso] e era o que o professor tinha para oferecer, você não tinha o que questionar, ele estava certo, pronto, acabou.

Maria Antonia: E a faculdade sua onde que foi?

Cristiane: A minha faculdade é a famosa FAFIJA, de Jacarezinho, né? Eu entrei em 88 e fiquei até 90, eu fazia Pedagogia, era presencial, de segunda à sexta-feira, e no último ano eu fazia uma habilitação que acho que hoje não existe mais, chamada Orientação Educacional, fazia aos sábados, o dia todo. Então eu fiz um ano... Três anos de Pedagogia e no último ano do curso de Pedagogia fazia, paralelo, o curso de Orientador Educacional. Então eu sou formada em Pedagogia com habilidade em Orientação Educacional, mas hoje em dia, assim, não se reconhece mais esse curso, eu acho, né? Não tem mais essa... Ele está, vamos dizer assim, ele está fora de uso [risos] porque eu lembro que a gente podia sair habilitado em Direção Escolar, em Orientação Escolar, em Supervisão Escolar e eu optei por esse lado de ser orientadora, que eu gostava mais, né?

Maria Antonia: Agora eu acho que é meio que tudo, né? Acho que quem... [inaudível]

Cristiane: E só anos mais tarde que eu fui fazer especialização. Daí eu fiz Educação Especial, lá em Santo Antônio, presencial também, aí eu fiz durante... O curso era de dez meses, de Educação Especial.

Maria Antonia: Uhum, então depois você fez essa especialização.

Cristiane: Fiz.

Maria Antonia: Então a sua formação profissional é essa, depois daí a última coisa que você fez foi a especialização. Bom, você já falou, né, que você trabalhou aqui todos esses anos... E conta pra mim agora um pouquinho, focado lá em quando você começou, na década de 90, como que foi a sua atuação, como que era a sua relação com os outros professores, nesse tempo...

Cristiane: Quando eu cheguei pra trabalhar aqui em 93, a escola era estadual, não tinha abertura pra professores do município, né? Eu não sei se ainda não tinha... Se foi o primeiro concurso municipal, eu não lembro da história, eu só sei que quem trabalhava aqui era tudo professora do Estado, todas professoras que já tinham uma certa carreira, né? Então quando a gente chegou [riso], a gente chegou meia, assim, receosa, com medo, né? E as professoras estaduais, aos olhos dela, eu acredito que foi assim, elas olhavam a gente com um certo ar de superioridade, porque elas eram estaduais, já tinham um certo tempo de carreira, e nós, pobres municipais, né? [riso] Tudo era diferente! Até a questão do salário, antigamente o professor estadual ele tinha um nível bom de remuneração, hoje nem tanto, mas antigamente era. E eu lembro assim que de todas as professoras... Tinha bastante professora que trabalhava aqui, estadual, e nós não fomos recebidas bem por todas. Só por três [riso]. Foram três professoras que receberam a gente, assim, muito bem, sabe? Tratavam a gente igual, do mesmo nível, mas as outras não, eu achei assim... A gente até comenta isso de vez em quando, que quando nós chegamos aqui, elas

olhavam a gente tipo assim, "ah, vieram para tomar o nosso lugar" [risos], "vieram para tomar o nosso lugar", o que mais tarde acabou acontecendo mesmo [risos], porque a escola virou municipal e as professoras estaduais tiveram que sair, elas tiveram que se encaixar em prédios estaduais, né? Mas não por culpa nossa [risos], por culpa de... Mas assim, no começo teve resistência delas sim, a maioria, assim, sabe, tipo... Aquele tempo... Um exemplo que eu vou citar: fazia-se matriz, né? Não sei se você lembra disso, matriz era tipo um carbono que você conseguia fazer uma prova ou uma atividade e você rodava no mimeógrafo, que era álcool, era tinta, e você conseguia ali muitas cópias daquilo, né? Elas escondiam a matriz da gente [risos], de medo da gente fazer atividade igual e tal, então assim, no começo foi muito... Elas foram muito reservadas com a gente, depois não, mas no começo sim, teve resistência. Mas teve três assim que tratou a gente desde o começo, *muito bem*, foram muito carinhosas, receptivas, perguntavam se a gente queria alguma coisa, falavam até que não era pra gente dar bola pras outras, que era pra gente tocar... E assim, que eu percebia que elas procuravam sempre se a gente tava fazendo alguma coisa errada, entendeu? Mas daí, depois, foi de boa, sabe? Passou um tempo e daí todas viraram colegas da gente, mas o começo foi difícil.

Maria Antonia: E demorou pra... Olha como que é a vida, né? Elas tiveram que sair depois por uma força maior... E demorou pra isso acontecer?

Cristiane: Demorou um pouco sim, eu não lembro de quando que é a lei, mas daí elas tiveram que sair, então daí foram encaixando, Colégio, Ginásio sabe? Mas elas tiveram que sair. Umas aposentaram, né?

Maria Antonia: E com a direção, você lembra como que era?

Cristiane: Ah, eu já passei por várias diretoras. Quando eu entrei aqui tinha uma diretora, depois ela saiu, entrou a M. F., ficou pouco tempo, depois veio a Dona N. F., ficou pouco tempo, veio a mulher do colega aqui²³¹, do N., essa ficou bastante tempo... Ficou oito anos, saiu porque morreu. Ela era uma pessoa, muito assim, comprometida com o trabalho, sabe? Até nos dias antes dela falecer, ela veio trabalhar, ela tava doente, ela tava aqui, ela falava sempre, assim, uma frase que eu não esqueço da M. I., que ela tinha que dar o exemplo, é isso né, N.? Que a gente falava assim, "vai embora M. I., vai cuidar da sua...", "não, eu tenho que dar o exemplo", e ela não faltava, e ela tava sempre aqui. Ela era uma professora aqui, estadual, mas que daí como ela pegou direção, então ela ficou, né? Porque a direção era um cargo de confiança do prefeito, né? Então a M. I. foi uma que daí ficou aqui com a gente.

Zelador: Ela era estadual, aposentou em 93, aí ela voltou em 97, convidada pelo prefeito.

Cristiane: É, daí ela veio convidada.

Maria Antonia: Que legal!

Cristiane: Então teve a M. I., teve...

²³¹ Zelador da escola que estava na biblioteca, local onde foi realizada a primeira parte da entrevista.

Zelador: E eleita por vocês. Ela foi convidada, mas depois ela teve que ser eleita.

Cristiane: É... Teve outras, já passaram outras, umas por pouco tempo, acho que teve uma que ficou assim... Entrou uma, não deu certo, daí veio outra, daí já tava... Época de mudar a política, daí ela acabou ficando pouco tempo, mas todas que passaram deixaram algum feito, deixaram uma marca deixaram... Sabe? Então todas, assim... Mesmo as que ficaram pouco tempo e aquelas que ficaram um período longo, elas deixaram alguma coisa, assim, de feitio no prédio ou na... Como marca assim pedagógica mesmo, né? O jeito de tratar os alunos, o jeito de tratar as professoras, cada uma tem, assim... Era de um jeito, né? Umas mais... O jeito de tratar mais agitado, outras com mais calma, umas assim com um jeito de tratar as crianças diferente da outra. A gente sempre tá tendo agora sempre de duas, né? Uma diretora e uma vice-diretora, então se uma é... Eu acho que é o equilíbrio ali das duas, né? Uma tem uma posição mais dura com a criança, a outra vai e dá uma amenizada. Em reuniões, uma fala de um jeito, a outra tenta dar uma acalmada, então é assim que funciona, né? A escola, ela é a maior do município, então ela tem muitos funcionários, então é difícil você conciliar, né? É difícil você agradar todo mundo, então tem sempre... Vai ter sempre crítica dos dois lados, né?

Maria Antonia: Sim, é verdade, mas que bacana! E os funcionários, quando você entrou na década de 90, como que era? Tipo, os zeladores?

Cristiane: Hoje, assim, eu vendo desde a época que eu entrei até hoje, hoje tá um número de funcionários, assim, em relação quando eu entrei [riso], muito maior, assim, eu lembro que... E a impressão que eu tenho é que tinha mais alunos, entendeu? Mas eu lembro, assim, de passar... A cantina ter uma merendeira e uma pra lavar prato, e a escola inteira ter três zeladoras. Hoje assim, eu vejo assim, eu falo, meu Deus, o que que aconteceu? Né? Que benção! Abriu um leque pra emprego, né? Porque eu vejo, tem várias funcionárias que antigamente não tinham aqui, né? Então não tinha... Era assim, muito raro você ver... Hoje elas têm... Cada um tem uma função ali, né? Elas dividem a sala pra limpar, se uma varre e tira a pó, a outra limpa o quadro, vai varrer o jardim, vai não sei o que... Antes não, era uma loucura, né? Elas tinham que dar tempo... O prédio funcionava em três turnos: de manhã, tarde e à noite. Hoje não funciona mais à noite. Então eu vejo assim, hoje tem muito mais funcionários, muito mais pra cuidar das crianças, pra atender na cantina, pra atender a parte da limpeza, do que antigamente. Muito mais! E tem muito mais professores também, porque, por exemplo... [INTERRUPÇÃO DE GRAVAÇÃO]²³².

Maria Antonia: Onde que a gente estava mesmo?

Cristiane: Não sei, daqui pra lá eu já esqueci. [riso]

Maria Antonia: É... Ah, dos funcionários, né?

Cristiane: Ah, tá. Os funcionários, então. Hoje tem muito mais funcionários, né?

Maria Antonia: E os alunos, como que era quando você entrou?

²³² A biblioteca foi solicitada por uma professora, por este motivo, passamos a realizar a entrevista em outra sala.

Cristiane: Então, quando eu entrei, a minha experiência pra tratar os alunos era pouquíssima, né? Eu tinha o ano da creche e os dois anos de estágio que eu tinha feito lá na escola José Gavioli. Então, eu tinha pouca experiência. Então, os alunos, eles tinham, eu acho que mais... Não é que os alunos tinham mais apoio dos pais, eu acho que os pais apoiavam mais os professores com as atividades que a gente dava, por exemplo, pra casa. Você mandava uma atividade pra casa, o aluno não fazia, você mandava um bilhete pro pai, ou pra mãe, ou pro responsável, então, o pai chamava a atenção da criança, vinha na escola, conversava, perguntava o que que tá acontecendo. Hoje, você manda uma atividade pra casa, a criança não faz... Alguns pais, não são todos, e graças a Deus é a minoria que faz isso, mas eles arrumam mil desculpas porque que a criança não fez a tarefa. Então, tá tudo diferente. A educação que a criança tá recebendo em casa tá bem diferente da educação que ela recebia há 30 anos, né? Então, você arrumar uma desculpa pro seu filho não fazer a tarefa, não é uma desculpa não, são várias desculpas. Então, fica muito difícil pra professora cobrar, porque a criança sabe que não vai fazer e ela vai ter o apoio. Então, tá tudo diferente. Antigamente, a gente percebia que os pais cobravam uma atitude da professora em relação à criança. Por exemplo, "ah, ele não fez? Ah, então deixa ele sem Educação Física. Ah, então deixa ele sem ir no teatro, ou vai na biblioteca e não leva" e tal, como se fosse um castigo mesmo pra ele, né? Hoje, se a gente deixa de levar a criança, por exemplo, num teatro que vai ter, a gente é cobrado, por quê? "por que você não levou meu filho?", "ah, porque ele não fez a tarefa de casa", "ah, mas ele não tem direito a ir?". Então, vem um monte de cobrança, mas graças a Deus não é da maioria, né? É de uma minoria. O que a gente escuta muito também isso, com muita frequência, pai, mãe vir na porta e falar assim, "vê o que você pode fazer que eu não aguento mais com a vida dele". Então, assim, um descontrole total de poder lidar com a criança no sentido de educar essa criança. Então, eles falam claramente que eles não estão mais podendo com a vida do filho e que é pra gente ver o que a gente pode fazer. Então, coisas assim que são atitudes que antigamente você não via isso. O pai tomava atitudes de deixar de castigo, de tirar coisas que a criança gostava de fazer, não deixar brincar. Hoje não, assim, "ah, se ele não fizer tal coisa, então eu não vou dar um celular. Ah, então eu não vou comprar tal coisa". Então é... Pra começar, assim, eu acho que ainda, até agora, essas crianças saem daqui com 11 anos, 10, 11 anos, eles nem podiam ter celular, na *minha* opinião.

Maria Antonia: Na minha também.

Cristiane: Entendeu? Então, é tudo criança com celular...

Maria Antonia: Mas com... Bebezinho já tá, com celular.

Cristiane: Então. Tudo criança com celular, criança baixando coisas que não é pra idade, vendo vídeos que não são adequados pra idade. Nós estamos tendo problema de criança... Eu tô tendo na minha sala três crianças ali que você vê que tá dormindo tarde porque tá ficando no celular, né?

Maria Antonia: Sim.

Cristiane: Não tá acordando pra vir pra escola. Se vem pra escola quer dormir.

Maria Antonia: Dormir.

Cristiane: Porque tá faltando ali, né? A hora de sono. Então, é isso. Antigamente, eu acho que a gente tinha *mais* apoio dos pais pra criança ser mais comprometida com as coisas de escola. Hoje em dia, não. Eu acho que hoje em dia a gente tem menos compromisso da parte dos pais em relação às atividades das crianças que elas têm que fazer em casa e em relação também às atividades que elas têm que fazer dentro da sala, porque às vezes ela sabe que não vai acontecer nada se ela não fizer.

Maria Antonia: É verdade.

Cristiane: Porque os pais não estão nem aí. E ainda bem que é a minoria. Então, mudou muita coisa. Eu acho que a responsabilidade dos pais tá diferente. A responsabilidade que eles estão dando pros filhos, essa responsabilidade é *diferente* da que tinha antigamente.

Maria Antonia: Uhum. E esses alunos daquela época, você acha que eles eram, assim, de que classe social? Eles eram mais humildes? Eram de famílias mais abastadas?

Cristiane: Aqui nessa escola sempre teve de tudo, né?

Maria Antonia: Misturados...?

Cristiane: [inaudível] Ainda hoje tem crianças que têm situação financeira muito ruim, né? Que depende de tudo quanto é programa de governo pra sobreviver. Tem aquelas crianças que têm uma situação financeira média, que os pais trabalham, né? E tem aquelas crianças que têm condição financeira de estudar em escola particular, mas tá aqui, os pais têm condição de mandar pra um colégio particular, mas que preferem mandar pra escola pública. Mas isso sempre teve, né? Eu acho assim que a situação financeira continua do mesmo jeito que era, assim. Sempre teve todas as situações financeiras. Sempre teve os que não tinham condição e sempre teve aqueles que têm condição.

Maria Antonia: Uhum. E como que eram as matérias que eram dadas naquela época?

Cristiane: Então, naquela época... Hoje em dia, funciona assim: eu sou uma professora de 20 horas por semana, mas que eu tenho o direito de ficar 6 horas e 20 minutos fora da sala de aula durante a semana. Então, hoje é um dia que eu fico 4 horas livre pra estudo, né? Pras atividades de correção de prova, pra fazer minhas aulas da semana. Só que antigamente eu ficava as 20 horas dentro da sala, né? Não tinha hora-atividade. Esse tempo aí de correção de prova, de fazer atividades pra dar durante a semana, ou fazia na minha casa ou não fazia, né? Ou a supervisora preparava pra você, enfim, se era o caso que tinha supervisora. Hoje em dia não. Hoje em dia eu divido a sala com vários professores, porque as crianças têm Língua Portuguesa e Matemática comigo e Ensino Religioso, mas eles têm uma professora que dá História, Ciências e Geografia, tem uma professora que dá Arte, tem uma professora que dá Educação Física, tem uma professora que dá Inglês.

Então, eles têm vários professores durante a semana, né? Então, aí fica mais difícil pro professor... Que nem, no caso, eu que sou a regente da sala, e a outra professora que dá História, Ciências e Geografia é a corregente, e pros professores específicos, manter um comportamento adequado na sala, né? Porque, por exemplo, hoje não sou eu que tô lá, então eles estão tendo aula de outra professora. Amanhã eu volto. A professora deixou hoje de um jeito, a hora que eu chegar amanhã vai estar de outro. De segunda-feira eles têm Educação Física, né? Então, a professora é de um jeito. Então, eles têm aula comigo até dez e meia²³³ e depois eles saem pra Educação Física. A sorte assim, é que eles não voltam pra sala [riso], né? Mas tem professor que daí recebe o aluno depois da Educação Física, então é difícil daí você ter... Aí na terça-feira eles vão ter Arte, vão ter Inglês, aí eu pego eles *depois* da Arte e do Inglês. A aula de Arte é bem diferente de aula de Matemática e Língua Portuguesa. É outra...

Maria Antonia: Outra dinâmica, né?

Cristiane: Então, outra dinâmica. Então, fica difícil daí depois você colocar tudo do jeito que você quer de novo. Então, isso também tá diferente. Porque antigamente, há 30 anos, só tinha a professora da sala e eles tinham que obedecer *àquela* professora. Então, hoje eles têm que receber a ordem de vários professores, né? E cada professor é de um jeito. E isso tá vindo desde lá do Prézinho, né? Antigamente só tinha isso a partir do Ginásio. Hoje não. Hoje desde o Prézinho, eles têm Educação Física, eles têm Arte, eles têm... Então, eles têm que obedecer vários professores, né?

Maria Antonia: Sim. [inaudível]

Cristiane: Então, eu não sei te dizer se isso tá sendo muito bom ou se não tá sendo, né? Porque antigamente a gente tinha, eu acho que um respeito maior por parte dos alunos de comportamento, mas eles tinham pouca opção, né? Ou eles obedeciam ou eles obedeciam, eles não tinham... Né?

Maria Antonia: Sim. E quando eu tava fazendo Pedagogia, eu fiz estágio na Gavioli também. E volta e meia eu tinha que ficar na sala pra alguma coisa, né? E eu percebia que a hora que eu entrava, gente, eles viravam outra sala. Porque daí não respeitavam eu. Lá eles eram grandinhos, eles já sabiam que eu era estagiária. Porque lá eles chamavam "a estagiária", daí acho que eles escutavam. Ih, menina do céu, daí... Só que a hora que a professora entrava, eu tinha a impressão que eles respeitavam mais *a regente*.

Cristiane: Sim. É, sim.

Maria Antonia: Porque parece que eles têm como se a professora deles fosse uma só.

Cristiane: Eu acho que eles têm isso de obedecer... Não sei se é obedecer mais. É porque a gente fica a maior parte do tempo.

²³³ 10h30m.

Maria Antonia: É, isso é verdade.

Cristiane: Que nem hoje, a professora que tá lá dando História, Ciências e Geografia, ela entra uma vez por semana. Então é difícil ela manter o controle da sala. Professor de Arte, uma vez por semana, 40 minutos. Professor de Inglês, uma vez por semana... Então fica difícil o controle. Só que também daí fica difícil pra gente que entra depois dessas aulas, né?

Maria Antonia: Sim.

Cristiane: Porque aí é difícil você voltar a ter aquele comportamento que você queria que ficasse.

Maria Antonia: Sim. Você dá aula em qual série agora?

Cristiane: Quinto ano.

Maria Antonia: No quinto? Uhum.

Cristiane: Quinto ano.

Maria Antonia: E naquela época, tinha livro didático?

Cristiane: Só livro didático, né? Era o recurso didático que a gente tinha era o livro. Um apoio muito grande. E os livros eram maravilhosos. Hoje a gente tem a apostila, que eu particularmente sou contra. Eu não gosto. Eu acho que na apostila ela prende você... Aquele conteúdo prende muito. E a maioria... Não sei se é a maioria, mas uma boa parte do conteúdo é fora da realidade das crianças. E você tem que vencer essa apostila porque é um material pago, é um material particular. E eu não concordo porque a escola é uma escola pública, e eu acho que ela não tem que comprar a apostila, entendeu? E a gente recebe da mesma editora, que é a FTD, que fornece a apostila, né? A prefeitura compra da FTD. A gente recebe do governo o livro da mesma editora, o livro didático. A gente recebe de Língua Portuguesa, de Matemática, de História, Ciências e Geografia, toda da mesma editora, com conteúdo semelhante ou até melhor que o da apostila. Mas a gente tem que dar conta da apostila porque a apostila é comprada.

Maria Antonia: Nossa, né? Que complicado.

Cristiane: Eu não gosto da apostila. Sempre fui contra, falo abertamente, pra quem quiser ouvir, não gosto. Eu acho um dinheiro investido *desnecessário*, sabe? Eu acho que se quer manter o ensino do município tudo no mesmo nível, eu acho que o município tem professores competentes pra montar a apostila. Porque a gente tem formação de professores em Ciências, em História, em Língua Portuguesa, em Matemática. Então, se quisesse, assim, eu acho que dava pra fazer diferente. Mesmo porque, conteúdo da apostila tem na internet. Mesmo que a gente não recebesse do governo os livros didáticos, qualquer conteúdo que você tenha interesse em fazer projeto, enfim, qualquer conteúdo, você tem acesso à internet. Então, eu acho, assim, muito desnecessário *pagar* pela apostila. E isso já vem anos,

né?²³⁴ Então, entra prefeito, muda o prefeito, e fala que não vai tirar porque foi um que colocou, outro não quer tirar. Enfim, eu não sei qual que é a... Mas eu só sei, assim, que tiveram a chance de tirar com a pandemia, né? Porque ficou dois anos aí usando aquela apostila que não tinha nada a ver com a realidade da criança, porque a gente tava tendo aula online e era muito difícil. E quando voltou, eles não voltaram... A apostila não mandou pra gente um conteúdo adaptado de dois anos de pandemia. É o mesmo conteúdo que já tava tendo. Então, eu acho, assim, um dinheiro desnecessário e é um valor muito alto que se paga.

Maria Antonia: Então, e acaba até desestimulando os alunos, né? Porque fica preso numa coisa ali que, às vezes, não tem nada a ver com a realidade do aluno. Tira a função do aluno de copiar alguma coisa, de refletir, né? Acaba sendo uma coisa bem mecânica, né?

Cristiane: A secretaria²³⁵ alega também que a maioria dos professores querem apostila. Eu não faço parte dessa maioria, nunca vou fazer. Não que eu acho que a apostila é um material ruim, não é nada disso. O material é excelente. Só que eu acho que é desnecessário você pagar o material sendo que você tem de graça [riso] da mesma editora. E sendo que, mesmo que você não tivesse, você poderia acessar a internet, entendeu? Porque qualquer conteúdo que você quer hoje, você acha na internet, né? Então, a secretaria sempre fala, "ah não, mas a maioria dos professores querem, os pais querem, não sei o quê...". Então, não sei. Então, não adianta a gente falar também, né? Que é uma decisão deles, né? Mas eu sou contra a apostila.

Maria Antonia: Sim. E lá na década de 90, quais que eram, assim, os métodos dos professores, né? O que você utilizava, o que os outros professores utilizavam? Métodos, instrumentos de ensino?

Cristiane: Então, eu fui alfabetizada pelo método do Caminho Suave, né? Não sei se você já ouviu falar.

Maria Antonia: Sim.

Cristiane: Que era o método de copia, copia, copia. [riso]

Maria Antonia: Tinha a cartilha, né?

Cristiane: Isso. Quando a gente entrou, já era o construtivismo, né? O aluno vai... Ele vai construindo o próprio conhecimento, né? Através dos ensinamentos do professor. O professor vai ajudando e vai se construindo. Nada é repetido. E foram aparecendo outros métodos. Mas eu acho que cada método tem uma coisa boa pra você tirar. O Caminho Suave, ele era... O caminho não era nada suave [risos], mas, assim, teve coisas boas do Caminho Suave. Porque, por exemplo, é difícil eu escrever uma palavra errada, né? A minha leitura é boa. Então, teve alguma coisa, assim, de bom. Eu acho que cada método de aprendizagem, ele tem alguma coisa boa e ele tem alguns pontos ruins, né? Algumas pessoas odeiam o método do Paulo

²³⁴ A Cristiane estala os dedos para exemplificar que a situação perdura há anos.

²³⁵ Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Freire. Eu sou super fã, entendeu? Eu gosto muito do método do Paulo Freire. Eu gosto de paixão. Eu já consegui alfabetizar criança pelo método do Paulo Freire.

Maria Antonia: Sério? Que legal!

Cristiane: Um aluno que tinha *muita* dificuldade. Eu não lembro o ano. Ele veio de uma cidade diferente aí, e assim... E ele era do sítio. Tipo um Chico Bento, assim [riso]. Falava muito²³⁶... Né? E daí, eu lembro que eu comecei a trabalhar pra ensinar ele a escrever com coisas do dia a dia, igual o Paulo Freire ensina, né? E ele conseguiu se alfabetizar, sabe? No mundinho dele, lá. Naquele tempo, eu dava aula à tarde e na parte da manhã, antes de vir pra escola, ele ajudava o pai na roça. Então, eu lembro que eu tinha uma ajudante e a gente conseguiu alfabetizar ele com palavrinhas que ele via ali, entendeu? Do cotidiano dele, da enxada, do campo, da colheta lá, que ele falava do milho, das coisas...

Maria Antonia: Que bacana!

Cristiane: Então, a gente conseguiu. Então, eu acho que é um método que funciona, sabe? Só que aqui no nosso país ele é pouco trabalhado, mas eu acho que ele dá certo sim, e dá muito certo.

Maria Antonia: E você lembra mais ou menos quando que foi que aconteceu isso?

Cristiane: Eu acho que foi em 95. Eu não lembro se é o ano que eu... Eu não sei. Eu lembro que a gente conseguiu alfabetizar...

Maria Antonia: Mas foi nos anos 90, mais ou menos?

Cristiane: Sim. Sim. A gente conseguiu alfabetizar ele.

Maria Antonia: Gente, que incrível, né? É muito legal ver na prática, né?

Cristiane: É, muito legal ver na prática.

Maria Antonia: E naquela época, como que eram as normas da escola? Tinha algum regimento? A hierarquia de poderes? A direção, assim, era... Tinham regras pra se cumprir? Como que era?

Cristiane: Ah, sempre tem. Sempre teve regras, né? É... Direção, eu acho que hoje é vista de maneira diferente, mas assim, tinha até uma... Direção, direção, né? Você tem que obedecer, né? Você não vai questionar o porquê da decisão da diretora. Antigamente era assim. Hoje não, né? Tudo você questiona, né? Então, a direção... A diretora faz uma reunião, e ela... A pauta é... Sei lá, tem vários itens lá, e ela faz uma colocação. Todo mundo questiona: “mas por quê?”, né, “mas por que que é assim?”. Antigamente não. Fazia-se reuniões, a diretora falava, ninguém tinha nem coragem de questionar.

Maria Antonia: Falou, tá falado. [riso]

²³⁶ A Cristiane quis dizer que o aluno em questão pronunciava as palavras de forma errada.

Cristiane: Ela falou, tá falado. Hoje mudou tudo, né? Hoje, eu acho que as pessoas, elas... Algumas pessoas fazem muito bem o uso das informações que têm, né? Então, hoje não dá pra você *impor* as coisas pra professora, que ela procura saber se realmente aquilo tá acontecendo, né? Então, por exemplo, a questão do nosso salário: nós descobrimos que nós temos direito a receber um terço em cima de 45 dias de férias, não em cima de 30. Então, o que a gente faz? A gente corre atrás, vai... Antigamente não.

Maria Antonia: Toma iniciativa, né?

Cristiane: A gente não tomava iniciativa de nada. Tudo que trazia pra gente, eles falavam, a gente acatava e ficava numa boa, né? Não tínhamos hora-atividade. Nós sabíamos que o estado tinha hora-atividade, que eles tinham esse horário de planejar, e o município não tinha. E a gente não falava, não fazia nada. Até que um dia alguém... "ah, mas se eles têm, a gente também deve ter direito de ter", e aí a gente descobriu que a gente também tinha esse direito. Então, hoje em dia, eu falo assim que as professoras que estão começando hoje, elas já têm acesso a muitas informações e a muitas conquistas que a gente fez por elas, que elas já pegaram prontas, entendeu? A gente teve que batalhar muito pra...

Maria Antonia: Conquistaram direitos, né?

Cristiane: A gente teve que batalhar muito pra conquistar muita coisa. E elas que estão entrando hoje já pegaram no início...

Maria Antonia: O bonde andando. [riso]

Cristiane: O bonde andando. E elas querem cada vez mais os seus direitos. O que eu não acho ruim, né? Mas elas... A gente conquistou muita coisa até aqui, né?

Maria Antonia: Sim, sim.

Cristiane: Muita coisa. E elas já pegaram pronto.

Maria Antonia: Sim. E naquela época tinha prêmios e castigos para os alunos, assim?

Cristiane: Para os alunos com notas que... Dependia da direção também, né? Mas tinha até medalha, diploma. Aí veio uma época que não podia mais fazer isso porque deixava a criança humilhada. Então, assim, esse negócio de premiar, ele vai e volta, sabe? Tudo depende de direção. Uma época é pra você premiar os melhores, outra época não é pra você premiar. Tem gente que acha que... Alguns educadores acham que isso causa algum trauma na criança, outros educadores acham que isso estimula a criança a querer ser melhor. Então, é tudo uma questão de ponto de vista. Sempre teve, aí para, aí volta. É assim.

Maria Antonia: É verdade. É bem assim mesmo [riso]. E como que era a merenda daquela época?

Cristiane: A merenda era praticamente a sopa de fubá com couve. Hoje, assim, a merenda é maravilhosa, né? Hoje eles têm um acompanhamento de nutricionista. É tudo balanceado, tem o dia para oferecer alguma coisa doce, tem o dia que é pão, tem o dia que é comida seca, tem um dia que é sopa. Eles comem muita fruta, muita salada. Antigamente, não. Era aquela sopa de fubá com couve. Tinha dia que dava leite com bolacha. Hoje, não. É tudo diferente, né?

Maria Antonia: Tá certinho o cardápio, né?

Cristiane: Sim. Eles têm um cardápio pra seguir. E as crianças gostam muito. A gente percebe. Eles tomam suco. As meninas, de vez em quando, fazem uma gelatina. E faz aniversariante do mês e faz um bolo, se a nutricionista deixar. Então, é tudo muito gostoso, muito caprichado. Muito... É feito com muito carinho pras crianças.

Cristiane: Legal! Com o tempo, assim, vai evoluindo um monte de coisa, né? E naquela época, os alunos já tinham uniforme? Era obrigatório? Tinha que comprar...?

Cristiane: Antigamente, o uniforme era comprado. Quem não conseguia comprar, a escola, não sei se com a ajuda da prefeitura ou não, ajudava a comprar. Mas sempre teve o uso de uniforme. De uns anos para cá, acho que de uns cinco anos para cá, as escolas começaram a ganhar o uniforme. É um uniforme muito bonito, aliás. Ele tem as camisetas, a calça, a jaqueta. Eles ganham tênis, ganham meia. É um uniforme muito bonito. Ele vem todo ano, igual pra todos.

Maria Antonia: Era diferente, né, antigamente?

Cristiane: Antigamente, o básico era a camiseta, né? Daí você tinha que... Daí, a calça fazer sempre de cor escura. Mas as meninas, por exemplo, elas têm aquele shorts saia. É muito bonitinho o uniforme delas, né? Shorts saia. Os meninos, uma bermuda mais compridinha. No dia de inverno, eles têm o agasalho, a calça comprida. Eles ganham meia, eles ganham tudo. Tênis bonito.

Maria Antonia: E o traje dos professores daquela época? Você vê alguma diferença? Ou é mais ou menos igual mesmo?

Cristiane: A gente já teve época de tudo. A gente teve época de jaleco... Quando eu entrei, não tinha, era só o jaleco mesmo. Alguns usavam, os outros não usavam. Depois veio a época da camiseta. Fizemos um tempo usando camiseta, que era igual a dos alunos. Depois voltou o jaleco. Hoje, o professor não tem camiseta, não tem nada. Quem quiser, vem de jaleco.

Maria Antonia: E o material escolar dos alunos? Quando você entrou, como que era?

Cristiane: O material era o básico, né? Caderno, lápis, borracha, caneta. E daí tinha o livro didático. Hoje, o material, você pede 10 itens, aparece 20. Eles trazem... Você não pede lapiseira, mas aparece lapiseira. Você não pede corretivo, aparece corretivo. Você não pede canetinha, vem estojo de canetinha, canetas coloridas.

Então, antigamente era o básico. A gente continua pedindo o básico, mas os pais fazem questão de comprar um monte de coisas desnecessárias.

Maria Antonia: Acaba atrapalhando, né?

Cristiane: Acaba atrapalhando.

Maria Antonia: E o edifício da escola? Teve reforma no tempo que você...?

Cristiane: *Muitas reformas.* Do tempo que eu estou aqui, nesses 30 anos, ele já passou por *várias* reformas. Teve até as reformas recentes, uma das salas que eu estou, que a sala foi reformada inteirinha, ela foi posta abaixo. Tiraram todo o reboco, tiraram o forro. Trocou praticamente tudo. Ela está sem porta até hoje, acho que ainda está fazendo a porta, que demora. Mas ela ficou uma sala nova, porque ela foi... Tirou tudo o reboco da parede, quadro foi tirado, foi tirado o forro, rebaixado. Ficou outra sala. Muito bonita a sala que ficou, a reforma.

Maria Antonia: E quando você entrou, já tinha essa parte da cantina aqui?

Cristiane: Quando eu entrei, depois que eu entrei aqui, foi feita essa cantina nova, foi feita a biblioteca, foram reformados os banheiros, já foi trocado o telhado... Essa salinha aqui que a gente está agora, ela é uma sala nova também²³⁷. Foi feito muita coisa.

Maria Antonia: A quadra já tinha?

Cristiane: A quadra é de 94, se eu não me engano. Se eu não me engano, ela foi feita em 94.

Maria Antonia: Legal. Tinha festas, por exemplo...?

Cristiane: *Muitas* festas.

Maria Antonia: Feira, exposição?

Cristiane: Que é tradicional aqui... A gente acho que ficou uns dois anos sem fazer. Não sei se é por causa da pandemia. Tudo depende da direção, né? Mas assim, sempre teve muita festa junina. Os pais sempre participaram muito dessas festas. Teve uma diretora também que fazia umas festas diferentes, ela fez festa da mandioca, ela fez festa do milho na época que ela ficou aqui, que também eram muito boas. Algumas diretoras incrementaram a festa junina fazendo concursos de caipirinha, Miss Caipirinha, Mister Caipirinha... Enfim... Já teve minifeiras de ciências. Tudo depende muito da diretora.

Maria Antonia: E já tinha desde quando você entrou?

Cristiane: Já, desde que eu entrei. A festa junina, que eu sei que é uma coisa bem tradicional da escola.

²³⁷ Os espaços citados podem ser observados nas Fotografias 16 e 17.

Maria Antonia: E desfiles cívicos?

Cristiane: A escola sempre participou. Esse ano vai participar também.

Maria Antonia: E desde aquela época já tinha?

Cristiane: Desde aquela época já tinha desfile. Desde que eu entrei aqui tem desfile.

Maria Antonia: Você lembra assim como que era?

Cristiane: Eu falo que desfile é sempre a mesma coisa, né? [risos]

Maria Antonia: A mesma coisa, né? [riso]

Cristiane: Porque a preocupação é a mesma, é tentar você fazer as crianças entrar naquela fila em ordem e passar ali pelo palanque mostrando o que a escola fez, né? Ou mostrando alguma coisa da cidade, dando o melhor. Desfile é sempre a mesma coisa.

Maria Antonia: E naquela época, quando você entrou, você consegue identificar o contexto histórico da cidade? Por exemplo, alguma coisa sobre a política, sobre a cultura, sobre a economia? Você consegue identificar alguma coisa, alguma característica daquela época?

Cristiane: Que mudou pra cá?

Maria Antonia: Isso.

Cristiane: Ah, eu acho que a cidade mudou muito, né? Ela cresceu muito. A gente vê pelas vilas, pelos residenciais que foram feitos. A cidade ainda, quando eu entrei aqui, ela ainda não era uma cidade turística, isso foi acontecendo. E depois que ela foi considerada uma cidade turística, ela mudou completamente. O olhar das pessoas em relação à cidade mudou completamente. Depois que apareceu os resorts, os hotéis, nossa, *mudou tudo*, completamente. A geração de emprego é outra, é outro campo. Mudou tudo. Começaram a vir pessoas... Há famílias, assim, que vêm de outros lugares, que você nunca teve conhecimento sobre aquela família, que vem em busca de um emprego melhor, de uma vida melhor. A cidade mudou muito, muito, muito, muito.

Maria Antonia: É verdade. Bom, os tópicos que eu tinha eram esses. Daí, tem alguma coisa que você lembra, alguma coisa que você gostaria de dizer que eu não perguntei, né?²³⁸ Não?

Cristiane: Não.

²³⁸ A Cristiane sinaliza com que não com a cabeça.

Maria Antonia: Então tá [riso]. Acho que é isso, né? E eu me comprometo a mostrar a transcrição, pra caso você quiser tirar alguma parte, né? E depois eu me comprometo também a mostrar o resultado final da pesquisa. E é isso.

Cristiane: Eu que agradeço.

APÊNDICE K – Cronologia histórica brasileira de 1969 a 2001

ANO	ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS BRASILEIROS
1969	A Junta Militar assume o governo
	O general Garrastazu Médici é escolhido como presidente pelas Forças Armadas
	Criação da Oban
	Assassinato do guerrilheiro Carlos Marighela
	Circulação do jornal alternativo “O Pasquim”
1970	A oposição ao governo intensifica-se por meio de guerrilhas
	Desenvolve-se projetos de integração nacional, como a Transamazônica, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Mobral
	A população rural é ultrapassada pela população urbana
	Criação dos DOI-CODI
	A militante Dilma Rousseff é torturada
	O Brasil é campeão mundial de futebol pela terceira vez
1971	A repressão começa a desarticular as guerrilhas
	Sequestro e morte sob tortura do ex-deputado federal Rubens Paiva
	Assassinato do ex-capitão Carlos Lamarca
	Publicação de “Sargento Getúlio”, de João Ubaldo
1972	Publicação de “A pedra do reino”, de Ariano Suassuna
	Inauguração da maior refinaria de petróleo do país, em Paulínia
1973	O primeiro trecho da Transamazônica é inaugurado
	Médici assina acordo com o Paraguai, para a construção da hidrelétrica de Itaipu
	O general Ernesto Geisel é indicado para suceder a Médici
	Primeiras obras da série “Cosmococas”, de Hélio Oiticica
1974	Publicação de “As meninas”, de Lygia Fagundes Telles
	Inauguração da hidrelétrica de Ilha Solteira e da Ponte Rio-Niterói
	Geisel assume a presidência
	Vitória expressiva do MDB – partido de oposição – nas eleições legislativas
	Fim do “milagre econômico”
	Dizimação da guerrilha comunista na região do Araguaia
1975	Publicação de “Zero”, de Ignácio de Loyola Brandão, que acontece na Itália, devido à censura do AI-5
	O governo assina acordo nuclear com a Alemanha
	Lançamento do Proálcool
	Início da abertura democrática
	Assassinato do jornalista Vladimir Herzog
	Publicação de “Lavoura arcaica”, de Raduan Nassar
1976	Lançamento do álbum “Ogum Xangô”, de Gilberto Gil e Jorge Ben
	O governo assina o primeiro contrato de risco para a exploração de petróleo com a empresa British Petroleum
1977	Os movimentos civis a favor da democracia intensificam-se
	Greves estudantis paulistas contra a Ditadura Militar
1978	Eleição indireta de João Figueiredo
	Encenação de “Macunaíma”, por Antune Filho
1979	Figueiredo assume a presidência
	A pluralidade partidária é restabelecida e extingue-se os partidos representantes do governo e da oposição, respectivamente, a Arena e o MDB
	Fim do AI-5
	Anistia geral aos exilados, que se estende aos torturadores
	Greves do ABC paulista
1980	Publicação de “O cobrador”, de Rubem Fonseca
	Agravamento da crise econômica
	Multiplicação de greves e movimentos de protesto
	Uma imensa jazida de ouro é descoberta em Serra Pelada
1982	Aprovação de emenda que restabelece as eleições diretas para governadores, a partir de 1982

	O PDS substitui a Arena, e o PMDB, o MDB
	É fundado o PDT e o PTB
	Prisão de Luiz Inácio Lula da Silva, líder das greves do ABC
	Estreia de "Pixote, a lei do mais fraco", de Hector Babenco
1981	Figueiredo enfarta e o vice-presidente, Aureliano Chaves, assume a presidência durante três meses
	Caso Riocentro
1982	A hidrelétrica de Itaipu é inaugurada
	Concede-se o registro ao PT, criado em 1979
	A oposição vence as eleições diretas para governadores e prefeitos em estados como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná
	Filmagem de "Pra Frente, Brasil", por Roberto Farias
1983	Devido à dívida externa, o governo recorre ao FMI
1984	A inflação chega a 223%
	Rejeição da Emenda Dante de Oliveira
	Lançamento de artistas como Beatriz Milhazes e Leonilson, na mostra "Como vai você, Geração 80?"
1985	Eleição – pelo Colégio Eleitoral – e morte do presidente Tancredo Neves
	José Sarney, vice-presidente, toma posse
	Começa a redemocratização
	O direito de voto é estendido aos analfabetos
	Rock in Rio em Jacarepaguá
1986	O PMDB é eleito majoritariamente nas eleições para a composição da Assembleia Constituinte e para os governos estaduais
	Plano Cruzado
1987	A Assembleia Constituinte se instala
	A crise econômica torna-se mais grave e a inflação descontrola-se
	Acidente nuclear em Goiânia
1988	Promulgação da nova Constituição
	Crescimento da violência, no campo e na cidade
	Criação do PSDB
1989	Primeiras eleições diretas para presidente após três décadas
	Eleição de Fernando Collor de Mello
	As grandes cidades são atingidas por surtos de violência
1990	Plano Collor
	O governo assina o tratado de livre comércio com a Argentina
1991	A crise econômica e a inflação se agravam
	Sucessão de sequestros de empresários
1992	Impeachment de Collor, devido a denúncias de corrupção
	Itamar Franco, vice-presidente, assume a presidência
	111 detentos são assassinados na Penitenciária de São Paulo
	Primeira medalha olímpica do vôlei brasileiro
	Gravação de "Tropicália 2", por Gilberto Gil e Caetano Veloso
	Publicação de "Romance negro e outras histórias", de Rubem Fonseca
1993	O presidencialismo republicano vence como sistema de governo em plebiscito popular
	CPI sobre corrupção no orçamento da União
	Extermínio de indígenas ianomâmis na fronteira com a Venezuela
	Massacre da Candelária e do Vigário Geral no Rio de Janeiro
	Lançamento do documentário "Notícias de uma guerra particular", de João Moreira Salles e Kátia Lund
	A inflação chega a quase 2500%
1994	Plano Real
	O Brasil é campeão mundial de futebol pela quarta vez
1995	Primeiro mandato presidencial de FHC
	Começam as privatizações, envolvidas em denúncias de corrupção
1997	A emenda constitucional de reeleição presidencial é aprovada e sofre denúncia de compra de votos
	Lançamento do álbum "Sobrevivendo no inferno", de Os Racionais MC's

	Publicação de “Cidade de Deus”, de Paulo Lins
1998	“Central do Brasil”, de Walter Salles, ganha o Urso de Ouro do Festival de Berlim
1999	Segundo mandato de FHC
	Desvalorização do real e auxílio do FMI
2000	Lançamento de “Dois irmãos”, de Miltom Hatoum
2001	O crescimento econômico é comprometido pelo racionamento de energia
	Lançamento de “Capão Redondo”, de Reginaldo Ferreira da Silva (Ferréz)

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Fausto (2006) e Schwarcz e Starling (2015).

APÊNDICE L – Cronologia educacional brasileira de 1969 a 2001

ANO	ACONTECIMENTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS
1969- 1980	Abertura de uma etapa educacional predominada pela tendência tecnicista
	Publicação do Decreto-Lei n.º 464/69, que vigora a reforma universitária implantada pela Lei n.º 5.540/68
	Publicação do Parecer do CFE n.º 77/69, que regulamenta o estabelecimento da pós-graduação
	Publicação do Parecer do CFE n.º 252/69, que introduz as habilitações técnicas no curso de Pedagogia
	Publicação da Lei n.º 5.692/71, que institui o ensino de 1º e 2º graus
	A luta armada contra a Ditadura Militar iniciada em 1968, com participação do movimento estudantil, continua até 1974
	Aumento do analfabetismo e do desemprego
	Expansão quantitativa da escola pública, em detrimento da expansão qualitativa do ensino
	Formação de uma nova identidade docente, sem prestígio profissional
	Surgimento da visão crítico-reprodutivista
1980- 1991	Elaboração de pedagogias contra-hegemônicas
	Experiências educacionais que tentaram democratizar a escola pública
	Período extremamente produtivo na área educacional
	Movimento acadêmico
	Movimento sindical, formado por professores dos três níveis de ensino
1991- 2001	Crescimento da produção científica no campo da Educação
	Reformas educacionais neoliberais impostas pelo Consenso de Washington
	Preponderância da iniciativa privada na educação
	Ideias pedagógicas centradas em movimentos precedentes: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo
	Publicação da Lei n.º 9.394/96, a nova LDB
Regulamentação do novo PNE	
Acesso escolar às classes populares, mas sem qualidade de ensino	

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Ferreira Junior (2010) e Saviani (2013).