

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSA MARIA REIS

**DE GRUPO ESCOLAR AO ENSINO DE 1º GRAU (1965-1975):
ESCOLA ESTADUAL EFFIE ROLFS EM VIÇOSA-MG**

**UBERABA-MG
2024**

ROSA MARIA REIS

**DE GRUPO ESCOLAR AO ENSINO DE 1º GRAU (1965-1975):
ESCOLA ESTADUAL EFFIE ROLFS EM VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE, sob a orientação do Prof. Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e Seus Fundamentos

UBERABA-MG
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

R277d Reis, Rosa Maria.
De grupo escolar ao ensino de 1º grau (1965-1975): Escola Estadual Effie Rolfs em Viçosa-MG / Rosa Maria Reis. – Uberaba, 2024.
133 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo.

1. Instituições de ensino. 2. Educação – História. 3. Escolas públicas. I. Araújo, José Carlos Souza. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.01


Rosa Maria Reis

DE GRUPO ESCOLAR À ENSINO DE 1º GRAU (1965-1975) ESCOLA ESTADUAL EFFIE
ROLFS EM VIÇOSA - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 13/11/2024.

BANCA EXAMINADORA


Prof.º Dr. José Carlos Souza Araújo
(Orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.


Prof.ª Dr.ª Betânia de Oliveira Laterza
Ribeiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia.


Prof.ª Dr.ª Giseli Cristina do Vale Gatti
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Dedico este trabalho em memória aos meus pais, Ananias Reis e Olinda Gonçalves Reis, que foram exemplos de força, determinação e coragem. Seus ensinamentos sobre vida e trabalho permanecem como um legado inestimável, inspirando-me sempre. Que essa homenagem reflita a gratidão e o respeito por tudo que construíram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conceder a sabedoria necessária para alcançar meus objetivos.

Ao meu orientador, Prof. José Carlos, pelas orientações e pelo apoio na realização desta pesquisa.

Aos meus familiares — irmãos, sobrinhos, filhos e esposo — principalmente ao meu irmão Dr. Efraim Lázaro Reis, por todo o incentivo que me ajudou a superar mais essa etapa da minha vida profissional.

Manifesto também minha imensa gratidão às companheiras do Sind-UTE, Elisete Moraes, Lourdes Viana e Márcia Andrade, pelo apoio e pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis e que me impulsionaram a seguir em frente.

Agradeço, ainda, aos colegas da Turma 21 e aos professores, por quem tive o privilégio de ser acompanhada e com quem compartilhei essa jornada.

TRABALHO DESENVOLVIDO COM O APOIO DA SEE/MG, NO ÂMBITO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS SERVIDORES DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, TRILHAS DE FUTURO - EDUCADORES, NOS TERMOS DA RESOLUÇÃO SEE Nº 4.707, DE 17 DE FEVEREIRO DE 2022.

RESUMO

REIS, Rosa Maria, M.Sc., Universidade de Uberaba, julho de 2024. De Grupo Escolar ao ensino de 1º grau (1965-1975) Escola Estadual Effie Rolfs em Viçosa-MG. Orientador: José Carlos Souza Araújo.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado acadêmico da Universidade de Uberaba – UNIUBE e possui auxílio financeiro do Projeto Trilha de Futuro - Educadores, da SEE/MG, SEE/ MG. O estudo associa-se ao âmbito da História da Educação, vinculado à linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos. Tematicamente, está vinculado à História das Instituições Escolares. Dentro dos referenciais teóricos podemos citar: Romanelli (1999); Saviani (2021); Nosella e Buffa (2013); Gatti Júnior (2002); que nos oferecem uma visão abrangente da história da educação e examinam os saberes e práticas educativas ao longo da história, enfocando os contextos sociais, políticos e culturais em que ocorreram. A referida pesquisa possui o objetivo de investigar o processo de criação da Escola Estadual Effie Rolfs, instituição criada em 1965 como Grupo Escolar Effie Rolfs e consolidada como ensino de 1º grau em 1975, além de refletir sobre o panorama político e educacional pertinente ao recorte temporal, compreender a sua criação no interior de uma universidade estadual e analisar a participação dos diversos atores do período em questão. Localizada dentro do campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV) foi criada num contexto e motivações específicos visando atender aos operários da UFV (classes anexas) e seus filhos, na época em que essa ainda era Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Do ponto vista metodológico, a investigação se desdobrou como pesquisa documental, oral e bibliográfica e está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo discorre sobre o contexto político e educacional brasileiro nas décadas de 1960 e 1970. O segundo capítulo investiga o período que antecedeu a fundação da escola. No terceiro capítulo aborda a fundação e os primeiros passos do Grupo Escolar Effie Rolfs. A análise demonstrou que a escola foi fundada para atender a uma demanda específica: a formação dos filhos dos trabalhadores da UREMG e, posteriormente, a expansão para os trabalhadores das fazendas vizinhas e mesmo moradores da cidade.

Palavras-chave: Instituições de Ensino. História da Educação. Escola Estadual Effie Rolfs.

ABSTRACT

REIS, Rosa Maria, M.Sc., University of Uberaba, July 2024. From School Group to 1st grade education (1965-1975) State School Effie Rolfs in Viçosa-MG. Advisor: José Carlos Souza Araújo

This research is linked to the Postgraduate Program in Education, academic Master's degree course of the University of Uberaba - UNIUBE and has financial support from the Project Path of the Future - Educators, of SEE/MG, SEE/ MG. The study is associated with the scope of linked to the research line Educational Processes and its Foundations. Thematically, it is linked to the History of School Institutions. Within the theoretical references we can mention: Romanelli (1999); Saviani (2021); Nosella and Buffa (2013); Gatti Júnior (2002); which offer us a comprehensive view of the history of education and examine the knowledge and educational practices throughout history, focusing on the social, political and cultural contexts in which they occurred. The research has the objective of investigating the process of creation of the State School Effie Rolfs, institution created in 1965 as Grupo Escolar Effie Rolfs and consolidated as a first degree education in 1975, Besides reflecting on the political and educational panorama relevant to the time frame, understand its creation within a state university and analyze the participation of the various actors of the period in question. Located within the campus of the Federal University of Viçosa (UFV) was created in a context and specific motivations to meet the workers of UFV (classes attached) and their children, at the time when this was still Rural University of the State of Minas Gerais (UREMG). From the methodological point of view, the research was developed as a documentary, oral and bibliographic research and is divided into three chapters. In the first chapter, it discusses the Brazilian political and educational context of the 1960s and 1970s. The second chapter investigates the period before the foundation of the school. In the third chapter, it discusses the foundation and first steps of the Effie Rolfs School Group. The analysis showed that the school was founded to meet a specific demand: the education of the children of UREMG workers and, subsequently, the expansion for workers from neighboring farms and even residents of the city.

Keywords: Educational Institutions. History of Education. Effie Rolfs State School.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASB – AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS
CFE – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CNMC – COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO
EAPES – EQUIPE DE ASSESSORIA AO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR
EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EMC – EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
ESA - ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA
ESAV – ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA
FUNABEM – FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEN ESTAR DO MENOR
FGTS – FUNDO DE GARANTIA POR TEMPO DE SERVIÇO
GECASB – GRUPO ESCOLAR CORONEL ANTÔNIO DA SILVA BERNARDES
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES
OEA – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
PSD – PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO
SEE – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
UDN – UNIÃO DEMOCRÁTICA NACIONAL
UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
UNE – UNIÃO NACIONAL ESTUDANTIL
UNESCO – ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
SAM – SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA A MENORES
UREMG – UNIVERSIDADE RURAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS
USAID – AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Referências das pesquisas direcionadas às instituições educacionais na cidade de Viçosa e microrregião.....	15
Quadro 2 - Documentos do arquivo da Escola estadual Effie Rolfs.....	20
Quadro 3 - Funcionários nomeados de 1965 a 1973.....	84
Quadro 4 - Distribuição dos alunos nas Classes em 1965.....	93
Quadro 5 - Disciplinas do Curso Complementar	99
Quadro 6 - Tópicos do roteiro da entrevista.....	102
Figura 1 - O Conteúdo do ensino de 1º e 2º graus.....	47
Figura 2 - Localização da cidade de Viçosa-MG.....	50
Figura 3 - Vista panorâmica do Campus da Esav.....	54
Figura 4 - Lançamento da Pedra Fundamental.....	56
Figura 5 - Despesas (pagamento de professores)	59
Figura 6 - Aula Noturna para Operários da ESAV-1928	60
Figura 7 - Lista dos Operários na Escola Noturna anexa a ESAV	62
Figura 8 - Escola Infantil situada nos terrenos da ESAV	63
Figura 9 - Effie e Clarissa Rolfs visitando casebre na área rural.....	64
Figura 10 - Conferência de Certificados aos empregados das Escolas primárias.....	65
Figura 11 - Classe do 1º Ano da Escola Noturna Dr. Rolfs.....	67
Figura 12 - Solenidade de transformação da ESAV em UREMG – Julho 1949.....	69
Figura 13 - Ofício de solicitação de permanência das Classes Anexas na UREMG.....	71
Figura 14 - Convênio para construção do Grupo Escolar.....	76
Figura 15 - Construção do novo prédio do Grupo Escolar Effie Rolfs.....	77
Figura 16 - Prédio do Grupo Escolar Effie Rolfs (vista frontal)	77
Figura 17 - Comunicado ao Governador Magalhães Pinto.....	79
Figura 18 - Inauguração do Grupo Escolar Effie Rolfs – 1965.....	79
Figura 19 - Termo de inauguração do prédio.....	80
Figura 20 - Ata de abertura das aulas do Grupo Escolar.....	82
Figura 21 - Termo de Posse.....	85
Figura 22 - Termo de Visita.....	88
Figura 23 - Assinatura do ponto diário	90
Figura 24 - Assinatura do ponto diário das professoras – Livro 05.....	91
Figura 25 - Solenidade da Associação Feminina Effie Rolfs	112

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Locais de residência dos alunos em 1965.....	97
Gráfico 2 – Análise do número de matrículas da escola (1965 a 1970).....	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: UMA ANÁLISE DO PANORAMA POLÍTICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 e 1970	23
1.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 .	24
1.2 O GOVERNO CIVIL-MILITAR	30
1.3 O MILAGRE ECONÔMICO	34
1.4 OS ACORDOS MEC – USAID	38
1.5 A REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS - LEI Nº 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971	44
CAPÍTULO 2: GRUPO ESCOLAR EFFIE ROLFS: O INÍCIO DA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO	50
2.1 VIÇOSA - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E ASPECTOS GERAIS.....	50
2.2 ESAV - A ESCOLA DE VIÇOSA (1926 A 1948)	54
2.3 UREMG – 1948 A 1969 – DE ESCOLA PARA UNIVERSIDADE.....	69
CAPÍTULO 3: DA EDIFICAÇÃO A IDENTIDADE INSTITUCIONAL	74
3.1 A FUNDAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR EFFIE ROLFS	74
3.2 CORPO DOCENTE E EQUIPE ADMINISTRATIVA	84
3.2.1. Livro de Ponto	90
3.2.2. Reuniões Pedagógicas	92
3.3 OS DISCENTES	93
3.3.1 O Curso Complementar	99
3.4 A VIDA ESCOLAR DIÁRIA: RELATO DOS ENTREVISTADOS	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
ANEXO 1	127
ANEXO 2	129
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL EFFIE ROLFS	131
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135

INTRODUÇÃO

Compreendendo a escola como um ambiente social essencial para a aprendizagem e a experiência fascinante da construção da cidadania, e motivada pela minha função como professora, abordo o tema desta pesquisa, que se concentra na investigação das questões relacionadas à história da criação da Escola Estadual Effie Rolfs (1965-1975).

A E.E. Effie Rolfs foi criada em 1965, pelo decreto nº 3365 de 19/03/1965, e atualmente oferta o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA-Educação de Jovens e Adultos. A história institucional da Escola está profundamente entrelaçada com a Universidade Federal de Viçosa.

Inicialmente concebida e estabelecida no seio da Universidade Rural de Minas Gerais, a escola surgiu para atender às necessidades dos funcionários dessa instituição. Com a federalização da universidade, a escola manteve sua posição no Campus Universitário, onde foi originalmente fundada.

O interesse em realizar um estudo abrangente para investigar a história da Escola Estadual Effie Rolfs e compreender as singularidades inerentes à sua implantação se deu por dois motivos. O primeiro foi devido a essa temática estar diretamente ligado à minha atuação como professora na rede estadual de ensino e, após algumas pesquisas preliminares, percebi uma lacuna significativa na historiografia local, especialmente no que diz respeito à história da Escola Estadual Effie Rolfs.

O segundo motivo surge do desejo de contribuir para as interpretações sobre a história da escola, ao mesmo tempo em que se pretende colaborar com as pesquisas em andamento sobre as instituições escolares em Viçosa e região.

Para esta pesquisa, adotaremos um recorte entre 1965 e 1975, o que evidencia a criação da instituição em 1965 como Grupo Escolar Effie Rolfs até a consolidação do funcionamento do Ensino de 1º grau em 1975, adotando o nome de Escola Estadual Effie Rolfs, cujo estudo será nosso objeto de investigação, tendo como questão central a investigação de como se deu o processo de criação, organização e consolidação da escola.

A proposição tem por objetivo geral investigar o processo de criação da instituição em 1965 como Grupo Escolar Effie Rolfs à consolidação do funcionamento do Ensino de 1º grau em 1975.

Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa delineou alguns que guiaram a verificação dos dados.

- ✓ refletir sobre o panorama político e educacional pertinente ao recorte temporal;
- ✓ compreender os motivos que levaram a criação de uma escola no interior de uma universidade estadual;
- ✓ analisar a participação dos diversos atores atuantes durante a trajetória do período em questão.

Com isso, chegamos a um outro ponto que se refere às origens das instituições escolares que são bastante diversificadas e, também, específicas. A Escola Estadual Effie Rolfs, localizada dentro do campus da Universidade Federal de Viçosa (UFV), foi criada num contexto e motivações específicos visando atender aos operários da UFV (classes anexas) e seus filhos, na época em que essa ainda era Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Isso ressalta a importância de considerar o contexto histórico, social e político para analisar as razões do estabelecimento da instituição.

Em conformidade com Oliveira,

Recebeu o nome de “Effie Rolfs” em homenagem à esposa do primeiro diretor da Escola Superior de Agricultura e Veterinária - ESAV, Dr. Peter Henry Rolfs e originou-se das “Classes Anexas”, pois atendia aos filhos de operários e funcionários da então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Nesta época, havia também o ensino supletivo (noturno) para atendimento aos operários que, após o expediente de trabalho, se dirigiam diretamente para a escola (Oliveira, 2015, p. 58).

O estudo associa-se ao âmbito da História da Educação, vinculado à linha de pesquisa, Processos Educacionais e seus Fundamentos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Tematicamente, está vinculado à História das Instituições Escolares. Metodologicamente, a investigação se desdobrou como pesquisa documental, oral e bibliográfica, esta última como procedimento inicial para fundamentação dos contextos e conceitos históricos necessários à compreensão dos processos político, econômico e educacional que engendraram a história da Escola Estadual Effie Rolfs.

A pesquisa historiográfica passou por diversas inovações ao longo do tempo, refletindo as mudanças de perspectivas teóricas e metodológicas que segundo Gatti Júnior (2002), foi motivado pela necessidade de superar uma historiografia que possuía uma narrativa predominantemente focada nos eventos políticos e, que também, promovia análises que priorizavam os aspectos econômicos da vida social, negligenciando outras esferas da produção social (p. 6).

Nas últimas décadas, observa-se um crescente interesse pela História das Instituições Escolares, o que se deve a um reconhecimento da importância dessas instituições como espaços privilegiados de análise e compreensão das práticas educativas e dos processos de formação.

De acordo com Nosella e Buffa (2013), os estudos sobre instituições escolares desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos de 1990, sendo possível evidenciar três momentos dessa pesquisa: o primeiro entre 1950 e 1960, período que antecede a criação dos programas de pós-graduação; o segundo momento nas décadas de 70 e 80 tendo como marco a criação e expansão dos programas de Pós-graduação em Educação; e o terceiro momento na década de 90, distingue-se pela consolidação da pós-graduação.

Esse aumento significativo nos trabalhos sobre instituições escolares é destacado também por Gatti Júnior:

De um número restrito de investigações na origem da pesquisa em História da Educação no Brasil, passou-se a um número expressivo de investigações dedicadas à História das Instituições Escolares na atualidade, o que se deve, muito provavelmente, ao fenômeno vivenciado, desde a década de 1990, de expansão da pós-graduação em Educação em todo Brasil, bem como à criação de um bom número de linhas de pesquisa nesses programas que foram direcionadas para a área de História da Educação (Gatti Júnior, 2015, p. 341).

A legitimidade da História das Instituições Escolares no Brasil decorre do reconhecimento de que essas instituições são agentes ativos na construção e transformação da sociedade. Estudar as instituições escolares permite compreender como elas se inserem nos contextos históricos, políticos, sociais e culturais, bem como analisar suas relações com outros atores e instituições.

Sobre as pesquisas direcionadas às instituições educacionais na cidade de Viçosa e microrregião encontramos alguns trabalhos:

Quadro 1. Referências das pesquisas direcionadas às instituições educacionais em Viçosa e microrregião

N	Título da obra	Autores
1	Ginásio Vera Cruz: criação e consolidação de uma instituição escolar em Teixeira, Minas Gerais (1954-1965)	Laryssa Sampaio Ferreira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.
2	O Ginásio Santo Antônio em Cajuri - MG: constituição, organização e funcionamento (1961-1975)	Thayná Luana Borges. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

3	A história da educação: mapeando os espaços escolares do Município de Viçosa (1930-1964)	Paulo Vitor do Vale Cunha. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2020.
4	Dinâmicas locais e atos parentais de escolha de estabelecimento de ensino público estaduais reputados em Viçosa (MG)	Leonardo Rodrigues de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, 2015.
5	Inter-relação entre o capital social, o capital informacional, o processo de escolha da escola e o ingresso na educação superior em Viçosa (MG)	Eliázaro Augusto Ferreira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

FONTE: Elaborado pela autora

As duas primeiras obras citadas, por tratarem do estudo da criação, consolidação, organização e funcionamento das instituições educacionais em cidades do entorno de Viçosa, tornam-se relevantes por oferecerem esclarecimentos sobre a história local e regional da educação.

Ao examinar essas instituições, as autoras fornecem informações valiosas sobre como essas escolas foram estabelecidas, como evoluíram ao longo do tempo, quais foram os desafios enfrentados e como contribuíram para o desenvolvimento educacional na região. Essas obras permitem uma compreensão mais ampla do contexto educacional específico dessas localidades, destacando a importância do estudo das instituições de ensino para entender a história da educação em nível local e regional.

A terceira obra tem como objetivo mapear os espaços escolares na região de Viçosa entre 1930 e 1964. Enquanto isso, a obra seguinte investiga os motivos e critérios pelos quais os pais optam por matricular seus filhos em determinadas escolas públicas, consideradas de boa reputação na cidade.

O autor se concentra na análise da Escola Estadual Effie Rolfs como uma das opções de escolha. Ao examinar essas dinâmicas locais, a pesquisa busca identificar fatores como a qualidade percebida da educação, a proximidade geográfica, o perfil dos alunos e professores, a infraestrutura escolar, entre outros elementos que influenciam a decisão dos pais em relação à escolha da escola para seus filhos.

Por fim, o último estudo citado tem como objetivo compreender fatores como o capital social e o capital informacional influenciam as escolhas educacionais dos alunos e, conseqüentemente, seu acesso ao ensino superior em Viçosa. Para alcançar esse propósito, foram coletados dados sobre o local de residência, sexo e cor/raça dos estudantes da Escola Estadual Effie Rolfs matriculados no terceiro ano regular do ensino médio.

Salientamos que no município de Viçosa e microrregião, foram conduzidos outros estudos no âmbito da História da Educação, no entanto, escolhemos citar apenas aqueles de interesse específico.

A evolução das instituições escolares está intimamente ligada à evolução das sociedades e das concepções de educação ao longo do tempo. De acordo com Libanio,

Um dos impasses experimentados pela sociedade atual está ligada a perda do referencial teórico. A história passada tende a cair no esquecimento, a medida em que as ações presentes se tornam cada vez mais dinâmica (LIBANIO, 2014, p. 03).

Para enfrentar esse impasse, é importante promover a educação histórica e o pensamento crítico e incentivar o estudo da história, não apenas como uma lista de datas e eventos, mas como uma narrativa que ajuda a compreender o presente, preservando e valorizando a memória do passado.

A preocupação sobre a perda do referencial teórico na sociedade atual e o rápido ritmo das mudanças e a dinâmica das ações presentes podem, de fato, levar ao esquecimento ou à negligência da história passada tendo como consequência, a perda de identidade cultural e a dificuldade em compreender o contexto histórico que moldou a sociedade e também as instituições.

Originária do termo latino, *institutio, oni*", a expressão, *instituição*, conforme destacado por Saviani (2007), engloba uma diversidade de significados que podem ser categorizados em quatro acepções: "1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina".

Observa-se que o conceito abrange, em suas diversas interpretações, a noção de educação, uma vez que implica a instituição de uma estrutura de pensamento e comportamento desejáveis pelos grupos sociais que gerenciam a instituição. No entanto, o uso da expressão, instituição escolar aparenta possuir uma conotação distintiva, visando a aprimorar a precisão na comunicação (Gatti Júnior, 2007, p. 181).

Na definição de Gonçalves; Carvalho (2020) sobre o termo *instituição*, temos que:

As instituições, como o próprio termo indica, referem-se ao que é instituído, algo considerado fundamental para a estabilidade e continuidade de uma organização social. Não se referem a entidades episódicas ou de caráter secundário ou suplementar, mas àquelas que realmente asseguram os elementos centrais, os pilares de uma sociedade. E essas instituições espalham-se pelas diferentes áreas que compõem o tecido social, como política, economia, cultura, saúde e, importante para o nosso caso, educação, entre outras (Gonçalves; Carvalho, 2020, p. 54).

Em acordo com Gonçalves; Carvalho (2020), o termo "instituição" pode ter diferentes significados dependendo do contexto em que é utilizado. Pode referir-se a estruturas ou conceitos fundamentais que moldam a vida social e cultural, a padrões de comportamento, conjunto de regras, normas ou estruturas sociais duradouras, aceitas e reconhecidas por uma sociedade.

Buscando ampliar as perspectivas, é possível explorar a concepção proposta por Justino Magalhães (2004) ao definir o termo instituição. Na compreensão desse autor:

A ideia de instituição consagra uma combinatória de finalidade, regras e normas, estruturas sociais organizadas, realidade sociológica envolvente e fundadora, relação intra e extra sistêmica; é, por consequência, uma ideia mais ampla e mais flexível do que a de sistema. Consagra ainda a ideia de relação/comunicação e de categoria social, como condições instituintes que, no plano educativo, compreendem alteridade, automatização, participação e implica materialidade, representação, apropriação, normaticidade (Magalhães, 2004, p. 58).

Documentar a história de uma instituição implica compreender e explicar os processos e os compromissos sociais. Isso demanda a análise dos comportamentos, das representações e dos projetos individuais em conexão com a realidade material e sociocultural do ambiente circunstante (Magalhães, 2004).

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (Magalhães, 1996, p. 2).

Pesquisar sobre instituições escolares e conhecer a história de uma instituição escolar é fundamental para compreender seu propósito, sua evolução, suas práticas educacionais e seu impacto na comunidade. Ajuda a entender as motivações, os desafios e as conquistas da instituição, construindo uma identidade coletiva e um sentido de pertencimento, fortalecendo o senso de comunidade e o orgulho institucional onde professores, funcionários e membros da comunidade podem se sentir conectados com a trajetória e as realizações da escola.

Desse modo:

São exatamente esses elementos que motivam a pesquisa sobre as instituições escolares: analisar a trajetória da instituição, das pessoas, das ideias, das celebrações, dos enfrentamentos, da cultura, enfim, que se desenvolveram nessas entidades ao longo do tempo, bem como suas interações com o universo que as cerca – o mundo em que vivemos – no passado e no presente (Gonçalves; Carvalho, 2020, p. 55).

Levando-se em conta essa perspectiva, é pertinente destacar que o atual estudo leva em consideração o contexto histórico e as circunstâncias específicas relacionadas à criação, instalação e evolução da Escola Estadual Effie Rolfs.

Considerando os fenômenos a serem estudados, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (Chizzotti, 2003).

São caracterizadas por Ludke e Andre (2013) como estudos que se desenvolvem de forma flexível em situações naturais, com dados descritivos detalhados, de modo a focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. As autoras afirmam que o pesquisador é o principal instrumento da coleta de dados.

Temos então, que a pesquisa qualitativa busca compreender e descrever a complexidade e as nuances de um fenômeno específico, no caso, as instituições escolares. Ao adotar uma abordagem qualitativa, os pesquisadores podem coletar dados descritivos por meio de técnicas como entrevistas, análise de documentos e análise de artefatos culturais. Esses dados qualitativos são analisados de forma aprofundada e interpretativa, permitindo uma compreensão detalhada do contexto, dos processos e dos significados associados às instituições escolares.

A investigação acerca da história da Escola Estadual Effie Rolfs pautará em diversas categorias de análise, a saber: contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola, origem, edifício, corpo docente e administrativo, alunos, saberes, regimentos.

Estas categorias representam elementos cruciais que facilitam a análise de aspectos essenciais do funcionamento da escola, contribuindo para a construção de um conjunto substancial de perspectivas. As categorias abordadas neste estudo estão incluídas entre as diversas listadas por Nosella e Buffa (2013), conforme mencionado:

contexto histórico e circunstancias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles (Nosella e Buffa, 2013, p. 20).

Diante das diversas opções de escolha de categorias, foram selecionadas aquelas que melhor poderiam representar o objeto de estudo, levando em conta também aquelas que se relacionavam com as fontes acessíveis para o estudo.

Transitar pelo campo do conhecimento científico exige percorrer uma sequência de etapas tangíveis, respaldadas por um conjunto de técnicas, procedimentos e fontes. A prática científica é caracterizada por sua sistemática, planejamento e organização, sendo guiada por uma metodologia que desempenha um papel crucial que orienta os caminhos da pesquisa.

Para a coleta de dados, o primeiro instrumento metodológico utilizado foi a análise de documentos históricos, registros administrativos, regimentos, atas, ofícios, legislação, entre outros.

Neste sentido, a análise de documentos pode representar acesso a uma fonte rica de dados para, em primeiro lugar, possibilitar a compreensão histórica do objeto de pesquisa e, em segundo lugar, servir de ferramenta no processo de construção das hipóteses a serem investigadas (GIL, 2002)

A pesquisa pelos documentos escolares nos arquivos da instituição resultará na compilação de um conjunto de fontes primárias. Essas serão sistematicamente organizadas conforme o Quadro 1.

Quadro 2. Documentos do arquivo da Escola Estadual Effie Rolfs entre 1965 a 1973.

N	Tipo de Documentos	Possíveis investigações
1	Atas de instalação do Grupo Escolar Effie Rolfs	Compreensão do processo de implantação da escola, número de turmas atendidas.
2	Livro de registro de matrícula	Informações sobre a matrícula dos alunos, ingresso na escola, identificação dos pais.
3	Livro de ponto	Frequência dos funcionários, horário de funcionamento da escola
4	Livro Termo de Posse dos funcionários	Identificação dos funcionários.
5	Livro Termo de visitas	Regularidade das visitas para inspeção da escola
6	Livro de Ata de reuniões pedagógicas	Orientações pedagógicas, informações gerais sobre assuntos do dia a dia da escola.
7	Calendário Escolar	Datas importantes, como início e término de semestres, feriados, eventos especiais e atividades programadas.

FONTE: Elaborado pela autora com base nos documentos da Escola Estadual Effie Rolfs.

Como segundo instrumento metodológico, adotou-se uma entrevista semiestruturada, cujo propósito foi obter informações acerca dos eventos investigados, buscando uma abordagem mais voltada ao diálogo do que a formalidade, visando estabelecer uma relação de confiança e empatia entre o entrevistador e o entrevistado,

podendo resultar em respostas mais autênticas e detalhadas, encorajando a participação ativa do entrevistado e permitindo que eles expressem suas opiniões, percepções e experiências de maneira mais aberta.

Isso pode levar a esclarecimentos mais genuínos e valiosos. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado pelo Parecer nº 6.552.860. Foram entrevistados 1 (uma) ex-professora, 02 (dois) ex-alunos e 01 (uma) diretora. A amostra foi definida por se tratarem de pessoas que testemunharam e vivenciaram o dia a dia escolar no Grupo Escolar Effie Rolfs entre os anos de 1965 e 1973.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada em geral:

é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo e interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

A abordagem da história oral, não apenas estabelece uma ligação entre os relatos das entrevistas e os documentos examinados, mas também contribui para revelar eventos do cotidiano que só poderiam ser compreendidos por meio das memórias das pessoas que vivenciaram a história da escola.

Com base nos objetivos delineados e nas considerações expostas, este estudo está estruturado em três capítulos distintos:

No primeiro capítulo, será abordado o contexto político e educacional brasileiro nas décadas de 1960 e 1970. A criação do Grupo Escolar Effie Rolfs em 1965 aconteceu dentro dessas transformações mais amplas, especialmente sob a influência do regime civil-militar e das alterações na legislação educacional da época. Serão explorados pontos cruciais para a compreensão dessa relação durante os anos de 1960 e de 1970.

O segundo capítulo, intitulado, Grupo Escolar Effie Rolfs: Início da História da Instituição, concentra-se na história da criação da instituição. Será apresentado o período que antecedeu sua fundação, contextualizando os motivos que levaram à sua criação no interior de uma universidade estadual.

No capítulo três, exploraremos a respeito Da Edificação à Identidade Institucional. Este tópico abordará a fundação e os primeiros passos do Grupo Escolar Effie Rolfs, detalhando os objetivos, as circunstâncias históricas e os atores envolvidos em sua criação. Serão discutidos aspectos relacionados ao corpo docente, incluindo os

procedimentos legais para a contratação, bem como elementos relevantes sobre os discentes, permitindo uma melhor compreensão do perfil dos estudantes que frequentaram a escola.

Além disso, serão realizadas entrevistas com alunos, professores e funcionários, cujos relatos e depoimentos fornecerão uma visão detalhada do cotidiano escolar. Investigaremos aspectos da vida escolar diária, como as relações interpessoais, os desafios enfrentados e as oportunidades percebidas, com o objetivo de oferecer uma perspectiva interna sobre como a rotina escolar contribui para a construção e consolidação da identidade institucional do Grupo Escolar Effie Rolfs.

Esta pesquisa pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação, no curso de Mestrado acadêmico da Universidade de Uberaba – UNIUBE e possui auxílio financeiro do Projeto Trilha de Futuro¹ - Educadores, da SEE/MG.

¹ Trilhas de Futuro – Educadores é um projeto do Governo do Estado de Minas Gerais que visa ofertar aos servidores, gratuitamente, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação lato sensu (especialização e MBA), na modalidade EaD, e vagas em cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), nas modalidades presencial e semipresencial, por meio do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação.

CAPÍTULO 1: UMA ANÁLISE DO PANORAMA POLÍTICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO ENTRE AS DÉCADAS DE 1960 E 1970

A palavra, panorama, refere-se a uma visão ampla e geral de um cenário ou situação. Pode ser utilizada tanto no sentido literal, para descrever a vista de um local, quanto de maneira figurada, para se referir a uma visão abrangente de um conjunto de circunstâncias, eventos ou informações. Em um contexto mais amplo, a palavra, panorama, é usada para descrever uma perspectiva completa ou específica de algo, permitindo uma compreensão mais abrangente e inclusiva. Nesse sentido, podemos falar em panorama político ou educacional, para descrever a totalidade das questões políticas e educacionais em determinado período ou região.

A Escola Estadual Effie Rolfs foi criada no ano de 1965 e nossa proposta de análise se estende até o ano de 1975, ano de consolidação da instituição. Durante este período, diversos fatores históricos estiveram presentes e podem ter relação com a fundação e consolidação da escola. Para compreendê-los, foi necessário contextualizar esses fatores.

O contexto fornece a conjuntura histórica no qual algo ocorre, permitindo uma compreensão mais completa e precisa do que está sendo observado, discutido ou analisado. Entender o contexto é essencial para interpretar de maneira adequada informações, eventos ou expressões, uma vez que muitos significados dependem das condições em que estão inseridos. O contexto pode incluir elementos históricos, sociais, culturais, geográficos, políticos e outros aspectos que contribuem para a compreensão de determinado fenômeno.

Devido ao escopo temporal que será abordado neste estudo, 1965 a 1975, em relação às bases legais que orientaram a educação durante o período, torna-se essencial examinar a legislação educacional delineada pelas Leis 4024/61 e 5692/71. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, embora já estivesse em vigor antes do período em questão, manteve todos os seus efeitos plenamente ativos até ser alterado pela Lei 5692/71, que promoveu a reforma do Ensino de 1ª e 2º graus.

Para abordar o contexto político brasileiro desse período, iremos começar pelo Governo Civil-Militar.

A leitura geopolítica predominante afirmava que era necessário deter o avanço comunista na América Latina. No entanto, a análise de Carlos Fico (2008) questiona essa visão, indicando que o golpe foi também um instrumento de controle social e manutenção

de privilégios locais. O período ditatorial é comumente analisado através da lente dos abusos dos direitos humanos, contudo, é igualmente importante examiná-lo como parte de uma política de Estado que procurou uma modernização conservadora. Essa modernização tinha como objetivo promover a transformação econômica sem efetuar mudanças substanciais nas estruturas sociais, preservando assim a integridade da pirâmide social.

Além disso, vamos analisar o Milagre Econômico. Um período que não pode ser analisado apenas como de crescimento, mas também como uma fase de agudização das desigualdades (Singer, 1975). É importante demonstrar a quem serviu esse milagre, e qual foi o seu preço social e político. Enquanto a economia crescia, o regime se tornava mais repressivo e os índices de desigualdade aumentavam.

Abordaremos também, os Acordos MEC-USAID que podem ser interpretados como uma ferramenta de *soft power*² dos Estados Unidos no território brasileiro. Ainda que a justificativa fosse a modernização do sistema educacional, o caráter desses acordos estava alinhado com os interesses políticos e ideológicos dos Estados Unidos, como observado por Saviani (2005). Gadotti (2014) vai além e discute como essa "cooperação" comprometia a formação de uma consciência crítica, adequando a educação brasileira às necessidades do mercado e da política internacional.

1.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

A Constituição de 1946 já estabelecera a exigência de novas legislações educacionais para substituir as anteriores, consideradas desatualizadas diante do novo cenário econômico e político que o país estava atravessando, marcado por expressivas discussões sobre o direcionamento do sistema educacional.

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional decorreu da exigência do art. 5º da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946 (Saviani, 1996, p. 31), onde foi atribuída à União a prerrogativa de fixar as Diretrizes e Bases da Educação

² *Soft power* (em português, poder brando, poder de convencimento ou poder suave) é uma expressão usada na teoria das relações internacionais para descrever a habilidade de um corpo político — um Estado, por exemplo — para influenciar indiretamente o comportamento ou interesses de outros corpos políticos por meios culturais ou ideológicos. O termo foi usado pela primeira vez pelo professor de Harvard Joseph Nye, no final dos anos 1980. Ele desenvolveu o conceito em seu livro de 2004, *Soft Power: The Means to Success in World Politics* (em português, "Soft Power: Os meios para o sucesso na política mundial").

Nacional. Em conformidade com essa disposição constitucional, o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, formou uma comissão composta por educadores de vertentes antagônicas, uma progressista/renovadora e outra conservadora.

O anteprojeto elaborado pela comissão sofreu algumas modificações pelo ministro, e resultou no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Saviani (2016) nos convida a pensar que, quando a educação se torna questão de interesse público, o estado é instado a prevê-la através da abertura e manutenção de escolas. É o que expõe o autor quando diz:

A Constituição Federal de 1946 ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946 (Saviani, 2016, p. 5).

Ainda de acordo com Saviani (1996), o processo começou com o envio do primeiro projeto de lei pelo poder executivo ao legislativo em 1948, e a elaboração do texto final demandou um longo período de treze anos de debates e discussões. Assim, foi iniciado o processo de regulamentação da educação em todo o território brasileiro, abrangendo todos os níveis e modalidades.

O projeto elaborado pela comissão liderada pelo Ministro Mariani, tinha natureza descentralizadora, alinhando-se à tendência vigente naquele período. Por esse motivo, o relator do projeto, o ex-ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, conhecido por sua postura centralizadora, desde o início teve a intenção de obstruir a tramitação do projeto, ou, pelo menos, criar obstáculos para sua aprovação. Conforme enfatizado por Saviani, “desde sua entrada no Congresso, o projeto original da Diretrizes e Bases da Educação Nacional esbarrou na correlação de forças representadas pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional (Saviani, 1999, p. 35).

Para compreender esse cenário, é necessário levar em conta que Clemente Mariani era membro da UDN, e Gustavo Capanema, do PSD, o qual esteve envolvido no governo do Estado Novo, o que o levava a fazer oposição ao projeto, empenhando-se em dificultar sua tramitação no Congresso, afirmando que não havia intenções pedagógicas e, sim, políticas. Com parecer contrário à aprovação do projeto, ele consegue o arquivamento em 1949.

O pedido de desarquivamento foi feito pela Câmara em julho de 1951. No entanto, devido ao extravio do processo, foi decidido proceder com a reconstituição do mesmo. Na sessão de 29 de maio de 1957, a discussão em plenário teve início. O projeto em questão, ao contrário do que fora apresentado à Câmara em 1948, encontrava-se completamente alterado.

Em 1958 foi encaminhado um substitutivo, que ficou conhecido como “substitutivo Carlos Lacerda”. O substitutivo preparado pelo deputado Carlos Lacerda tem suas raízes no III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, e tinha o intuito de defender os interesses das escolas particulares (Saviani, 1998).

A partir desse momento, a dinâmica das forças passou a se manifestar mais em termos de alinhamento ideológico do que através dos partidos políticos. O projeto apresentado não era o original; ao longo de sua tramitação na Comissão de Educação e Cultura, incorporou diversos dispositivos que eram defendidos na proposta de Lacerda.

A etapa conclusiva do processo marcou o momento em que as deliberações sobre as questões educacionais, com foco principal na escola pública, alcançam o domínio da opinião pública em geral. A Igreja mobilizou seus membros em apoio à educação privada, enquanto a imprensa tomou posição, com alguns defendendo a escola privada e outros apoiando a escola pública. Sobre esta questão, Saviani afirma que a Revista Vozes³, órgão da Igreja Católica, perfilha obviamente a posição desta. Entre janeiro de 1957 e fevereiro de 1962 publica em torno de oitenta e quatro matérias relacionadas com o problema das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Revista Anhembi⁴, por sua vez, empalma a campanha em defesa da escola pública pondo em circulação, entre março de 1957 e setembro de 1961, cerca de trinta artigos. A mesma posição é assumida pelo jornal O Estado de São Paulo que, na verdade, se colocou à frente da campanha em defesa da escola pública com mais de sessenta matérias divulgadas sobre o assunto entre janeiro de 1957 e março de 1962.

O Correio Paulistano, de São Paulo, e a Tribuna da Imprensa, do Rio de Janeiro, colocam-se ao lado da corrente privatista, ao passo que A Tribuna de Santos e também,

³ A Revista Vozes nasce da necessidade de uma linguagem bíblica. Como não existia tipografias (por serem proibidas desde o período do Império brasileiro), pressionados pela necessidade de livros didáticos, catequéticos e culturais, os franciscanos, criaram em 1901, a Tipografia da Escola Gratuita São José. Nessa escola, eram testados os livros escolares antes de serem impressos (Pasinato, 2018, p. 03)

⁴ Revista *Anhembi*, publicada em São Paulo entre dezembro de 1950 e novembro de 1962, perfazendo um total de 144 números, ininterruptos, conforme levantamento de Plínio Doyle, dono que foi de uma invejável coleção de periódicos

de certo modo, a Folha da Manhã (Folha de São Paulo), Jornal do Brasil e Correio da Manhã, embora não monoliticamente, engrossam a campanha da escola pública. Praticamente todos os jornais brasileiros publicaram no período alguma matéria sobre o assunto (cf. Saviani, 1999, p. 41).

Conforme Romanelli (1999), na história da educação no Brasil um projeto de lei nunca foi tão debatido e experimentou tantos entraves como este, tendo os resultados agrupados em duas ordens: aqueles associados ao produto final resultante da promulgação da lei, que fora prejudicial ao avanço do sistema educacional brasileiro, e aqueles vinculados à própria batalha que precedeu a promulgação da lei. Estes, de acordo com a autora, foram altamente positivos por revelar aos educadores da geração de 30, disposição para continuidade da luta iniciada antes.

A referida LDB foi uma legislação fundamental para a educação no Brasil, que teve influência significativa nas políticas educacionais dessa época, estabelecendo as bases para a organização do sistema educacional do país e moldando as estruturas educacionais subsequentes.

Foi promulgada no contexto de um Brasil que passava por profundas mudanças sociais, políticas e econômicas, representando um esforço para modernizar e unificar o sistema educacional do país, consolidando o ensino em todos os níveis e buscando garantir a qualidade e a igualdade de acesso à educação.

A LDB de 1961 instituiu a obrigatoriedade do ensino primário (atual Ensino Fundamental I), mas sua aplicação e efetivação dependeram da atuação dos governos municipais e estaduais. Cada ente federativo tinha autonomia para organizar seu sistema educacional de acordo com as diretrizes gerais da lei, o que permitiu a flexibilidade na implementação das políticas educacionais (Brasil, 1961, art. 11º).

Os objetivos buscados na promulgação da lei estabelecem uma base sólida para a compreensão da educação como um direito social, vinculado a valores de liberdade, solidariedade humana e com objetivos que vão além do desenvolvimento individual, abrangendo a formação de cidadãos conscientes e aptos para o trabalho. É o que está exposto no seu artigo primeiro:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade

humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Brasil, 1961).

No Título II – Do direito à educação, no seu artigo 2.º, tem-se que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”; “a família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos” (Brasil, 1961). O texto garantiu à família escolher que tipo de educação oferecer aos filhos, constituindo um direito da família sendo a escola somente uma extensão da própria instituição familiar, cabendo ao estado oferecer recursos para que as famílias pudessem se eximir do ônus da educação (Saviani, 1998, p. 19).

O direito à educação é garantido por duas vertentes: obrigatoriedade do poder público, significando que é responsabilidade do governo proporcionar condições e recursos para a oferta de educação em todos os níveis e a liberdade da iniciativa privada em oferecer serviços educacionais em todos os graus, desde que esteja consoante com a legislação aplicável (Brasil, 1961, art. 3º).

Já Horta argumenta que, a partir de 1961 e, mais intensamente, após 1964, o debate educacional no Brasil se centrou em dois campos principais: a legislação e o planejamento educacional. O primeiro, tradicionalmente o território de atuação dos educadores, teve grande destaque no Conselho Federal de Educação. Já o segundo, relacionado ao planejamento da educação, tornou-se dominado pelos economistas, especialmente pelos tecnocratas do Ministério do Planejamento, que exerceram grande influência na formulação das políticas (Horta, 1998)

Quanto à obrigatoriedade do ensino primário ela é defendida pelos dois lados, embora justificada por razões diferentes. Para o Conselho Federal de Educação ela baseia-se no direito à Educação; os planos educacionais, sem negar explicitamente este direito, justificam a universalização do ensino primário por razões de ordem econômica. Para os educadores, o ensino primário é condição essencial para tornar-se um bom cidadão, exercer direitos políticos e poder econômico e viver decente e dignamente; para os tecnocratas, o ensino primário é um requisito indispensável para o acesso ao parque produtivo e o integrante fundamental da mão-de-obra qualificada (Horta, 1998, p. 22).

Quanto a estrutura tradicional do ensino na lei foi mantida a seguinte organização: ensino pré-primário seria ministrado em escolas maternais e jardins de infância; o ensino primário com, no mínimo, 4 séries anuais; ensino médio em dois ciclos, o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, e abrangeria os cursos de formação de professores para o

ensino primário e pré-primário; o ensino técnico com os cursos: industrial, agrícola e comercial; e o ensino superior: graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (Assis, 2012, p. 7).

Anteriormente, até o ano de 1953, apenas o ensino secundário proporcionava acesso a qualquer carreira no ensino superior. Os outros ramos do ensino médio concediam acesso apenas às carreiras que lhes eram associadas. Adicionalmente, se um aluno desejasse mudar de um ramo para outro no ensino médio, ele perderia os estudos já realizados, sendo necessário começar novamente no novo ramo (Saviani, 2016).

Na LDB/1961, o exame de admissão foi mantido. Conforme o art. 36º, o ingresso na primeira série ginásial dependia da aprovação nesse exame de admissão, onde era demonstrada satisfatória educação primária e o educando deveria ter onze anos completos ou alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Quanto à obrigatoriedade do ensino primário descrita no artigo 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (Brasil, 1961).

Sobre a obrigatoriedade do ensino, Saviani (2016) nos fala que [...] basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a “insuficiência de escolas”.

Sobre isso, Romanelli (1999) nos diz que algumas conquistas da legislação anterior foram abandonadas. Podemos verificar que o artigo 27 que propõe a obrigatoriedade do ensino primário foi praticamente anulado pelo parágrafo único do artigo 30 (Romanelli, 1999, p. 180). O parágrafo ficou assim redigido:

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança (Brasil, 1961, art. 30)

Na redação do artigo 30, fica evidente que houve uma isenção do poder público em prover as condições necessárias para o cumprimento da obrigatoriedade do ensino,

acarretando um aumento significativo de pessoas de 7 a 14 anos que não frequentavam escolas, muitas vezes, por falta delas.

Sobre a distribuição de recursos, a Lei 4.024/61 estabeleceu que estes seriam preferencialmente destinados para a manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, porém, incentiva a concessão de bolsas, o auxílio financeiro da União aos estados, municípios e à iniciativa particular na forma de subvenção ou assistência técnica e financeira (Saviani, 2016, p. 77). Com essa lacuna, o setor privado acaba por se estabelecer na educação, porque ele poderia arcar com aquilo que o estado não poderia.

Assis (2012) ressalta que:

no entender de Romanelli (1996), em essência a lei não mudou nada exceto pela vantagem de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para o país em cada nível e ramo. Houve, portanto, uma quebra da rigidez e certo grau de descentralização, pois foi concedida a possibilidade dos Estados e dos estabelecimentos incluírem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pela legislação. O que se percebeu na prática, no entanto, foi que as escolas acabaram constituindo seu currículo conforme os recursos materiais e humanos de que já dispunham, mantendo o mesmo programa de antes” (Assis, 2012, p. 8).

Isso, sem dúvida, representou um avanço no âmbito legislativo. As escolas mantiveram o currículo inalterado, alinhado com os recursos materiais e humanos disponíveis. Saviani (1996) nos aponta que “o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação” (p. 47).

1.2 O GOVERNO CIVIL-MILITAR

O período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) representa uma época turbulenta na história do país, caracterizada por uma mudança drástica na ordem política e social. 31 de março de 1964 marcou o início dessa fase com o golpe militar que depôs o então presidente João Goulart, um líder de esquerda democraticamente eleito. O golpe foi apoiado por grandes setores da sociedade, incluindo a mídia, a Igreja e a classe média, temerosos do "fantasma do comunismo" em meio à Guerra Fria (Gaspari, 2014).

Os militares, que assumiram o poder com o compromisso de salvar o Brasil do comunismo e da corrupção, instauraram um regime autoritário que durou mais de duas décadas. Este regime caracterizou-se pela supressão das liberdades civis, pela perseguição política e pela censura rígida à imprensa e às artes.

Durante esses anos, o governo militar criou uma série de Atos Institucionais⁵, sendo o mais grave deles o Ato Institucional Número 5 (AI-5), decretado em 13 de dezembro de 1968. Este ato deu ao presidente poderes extraordinários, como o direito de fechar o Congresso Nacional, intervir nos estados e municípios, suspender direitos políticos de qualquer cidadão, e aplicar medidas de censura na imprensa e nas artes (Gaspari, 2014).

A repressão política era intensa e brutal, caracterizada pela disseminação generalizada da prática de tortura, resultando em mortes e desaparecimentos. Os mais visados eram as organizações de esquerda, artistas, intelectuais e estudantes. Dessa forma, diferentes artistas e intelectuais enfrentaram a censura e a repressão do regime militar. O período foi marcado por músicas e obras que se tornaram um meio de protesto e resistência, expressando o descontentamento do povo brasileiro e clamando por liberdade e justiça.

Neste contexto de intensa repressão e resistência, muitas das publicações, obras de arte e músicas eram codificadas, trazendo significados não tão claros, que no fundo eram críticas à forma como o governo civil-militar conduzia o país. Livros, letras de músicas e outras obras, muitas vezes ambíguas, tornaram-se um meio de criticar o regime e expressar a luta do povo brasileiro (Napolitano, 2004).

Apesar do cenário repressivo e autoritário, é importante ressaltar que o período do governo civil-militar também foi marcado por um intenso processo de modernização econômica. Alinhado a uma visão tecnocrática de desenvolvimento, implementou políticas agressivas de desenvolvimento industrial e expansão da infraestrutura do país (Fico, 2017).

É nesse contexto que se insere o modelo econômico chamado de Milagre Econômico, que vigorou entre 1968 e 1973, e que será discutido com maior profundidade no próximo tópico. Noutro sentido, Napolitano (2015) traz uma reflexão sobre a complexa relação entre história e memória no contexto da ditadura civil-militar brasileira. Em sua análise, ele destaca que a memória e a história não são categorias estáticas, mas estão em constante interação e transformação.

⁵ Os Atos Institucionais eram decretos com poder de Constituição e foram utilizados pelos militares para darem legitimidade as violências e ilegalidades cometidas durante o Regime Militar. Ao todo, foram emitidos 17 atos institucionais, entre 1964 a 1969. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br> Acesso em 13 maio de 2024.

Nesse sentido, ele aponta como a memória social pode estabelecer novos significados para ações do passado, influenciando a identidade política e social do presente. Por outro lado, a história, como uma operação intelectual baseada em convenções científicas, é vista como algo mais estável, mas que ainda assim pode se embaralhar com a memória.

A discussão de Napolitano (2015) sobre a verdade como um problema na delimitação entre história e memória é especialmente relevante. Ele esclarece que a história não é uma ponte direta para "aquilo que realmente aconteceu" (p. 11), assim como a memória não é necessariamente uma ficção imaginativa sem compromisso com a realidade. Isso implica que a questão da verdade é complexa e problemática, especialmente no contexto da ditadura civil-militar brasileira, quando os eventos históricos foram contestados e interpretados de várias maneiras.

Napolitano (2015) também discute a questão do conflito político e da memória, indicando que a superação de conflitos políticos marcados pela violência extrema é um processo que envolve a revisão da história, a ação reparatória e autocrítica dos Estados e o direito à memória das vítimas. Ele destaca que a reconstrução das instituições democráticas e dos direitos fundamentais dos cidadãos passa necessariamente pelo enfrentamento do legado e dos traumas do passado conflituoso.

No contexto da ditadura civil-militar brasileira, isso envolveu um confronto com a violência do Estado contra seus opositores políticos, bem como uma reavaliação das narrativas oficiais que justificavam essa violência em nome da "defesa da ordem" (Napolitano, 2015, p. 13). Este mesmo autor esclarece que, nas democracias contemporâneas, é intolerável a violência contra opositores políticos, e a memória social desempenha um papel fundamental na construção de uma narrativa mais justa e precisa do passado.

Em sentido semelhante, Motta (2016) apresenta uma análise cuidadosa e matizada da política e cultura durante a ditadura civil-militar brasileira. O autor aborda como as universidades e a comunidade acadêmica foram afetadas pelas políticas do regime, sugerindo que as respostas a tais políticas foram muito complexas, em vez de serem simplesmente divididas entre resistência e colaboração.

Se é verdade que os militares estavam no cerne do poder durante esse período, é igualmente verdadeiro que o regime foi coadjuvado por setores da sociedade civil que se beneficiaram dessa configuração de poder. É crucial, portanto, não perder de vista a complexidade das alianças que sustentaram a ditadura. A construção de uma "base

institucional" e a busca de uma aparência de legitimidade, conforme Napolitano (1998), não foram tarefas apenas dos militares, mas também desses setores da sociedade civil que foram cúmplices na manutenção do *status quo*.

Além disso, a ruptura da democracia em 1964 aconteceu em um momento particular da história brasileira. Santos (2017, p. 20) nota que o golpe se deu após um período de "relativa estabilidade democrática" e que a ditadura subsequente interrompeu projetos políticos e ideologias diversas. Esse apontamento é importante porque faz questionar os limites dessa democracia anterior, que acabou sendo facilmente suplantada pela aliança civil-militar.

Uma das explicações para essa aparente fragilidade está associada ao fato de que o regime democrático pré-1964 já carregava, de certo modo, as sementes de sua própria dissolução, como descrito em Motta (2016). As elites estavam insatisfeitas com as reformas de base e com a crescente mobilização popular, o que acabou por criar um clima de cultura favorável à interrupção democrática (Fico, 2004).

Outra dimensão crucial é a resistência ao regime, que não deve ser ignorada. O papel da União Nacional dos Estudantes (UNE), de artistas engajados e partidos políticos opositores foram significativos. No entanto, esses grupos enfrentaram um arsenal jurídico e institucional formidável, incluindo os Atos Institucionais que, como Santos (2017) observa, relativizaram ou extinguiram direitos em nome da estabilidade do regime.

Tal resistência levou o governo à edição de decretos, que foram denominados Atos Institucionais, que tinham como objetivo estabelecer, de forma absoluta, o poder dos militares, legalizando as ações políticas, criminalizando determinadas condutas não desejadas pelos detentores do poder, perseguindo os opositores e relativizando ou até mesmo extinguindo direitos dos cidadãos em nome da estabilidade do regime, com o discurso de que seria necessário para o "bem" do país (Santos 2017, p. 20).

Nesse sentido, para Santos, o regime criou um aparato legal através dos Atos Institucionais, principalmente o AI-5, que lhe conferia uma espécie de "legalidade" para a perseguição, tortura e morte de opositores políticos.

Nesse contexto, o conceito de "biopolítica"⁶, formulado por Michel Foucault, é útil para entender as estratégias empregadas pelo regime. Conforme Foucault (2008), o

⁶ A biopolítica emergiu como um conceito revolucionário, transcendendo o âmbito das vidas individuais para abraçar a esfera de autoridade que governa essas vidas. Ela exerce um impacto significativo sobre o corpo e o pensamento social, influenciando diretamente as trajetórias de vida das pessoas. Através da ótica de Foucault citada no livro "Vigiar e punir", compreendemos que a biopolítica não apenas busca o controle

poder não atua somente reprimindo, mas também "produzindo" a vida, gerenciando corpos e populações. O regime civil-militar, de forma análoga, não apenas suprimiu vidas, mas também organizou uma forma de "vida" sob a égide do autoritarismo, criando assim uma espécie de "normalidade" na qual atos de violência extrema eram justificados (Foucault, 2008).

Além disso, a análise de Santos (2017) também elucida os interesses econômicos subjacentes à política autoritária. O governo de então adotou políticas desenvolvimentistas, alinhadas a um capitalismo de Estado, como Castells (2018) destaca, em que a legitimidade do regime se baseava também na promessa de crescimento econômico. Aqui, a teoria da hegemonia de Antonio Gramsci é aplicável, uma vez que o regime buscou criar um consenso cultural e ideológico em torno de seus projetos econômicos, vinculando-os à ideia de "progresso" e "ordem", de modo a minimizar resistências (Gramsci, 2018).

No campo legislativo, o regime fez um uso estratégico do Direito, reformando o campo jurídico do país para adequá-lo aos seus objetivos políticos e econômicos. Santos (2017) coloca em destaque uma série de reformas estruturais realizadas no período, como a criação do Banco Central do Brasil e o Conselho Monetário Nacional através da Lei 4595/64, e modificações na legislação trabalhista com a Lei 5.107/66. Tais medidas evidenciam um Estado empenhado em remodelar os marcos institucionais e regulatórios para atender a um modelo econômico de cunho liberal.

1.3 O MILAGRE ECONÔMICO

O Milagre Econômico é uma das fases mais controversas da história econômica do Brasil. Este período, que ocorreu de 1967 a 1973, é frequentemente destacado por taxas médias de crescimento econômico sem precedentes (Lago, 1990).

Delfim Netto, que foi Ministro da Fazenda na época, é frequentemente associado a esta fase, dada a sua influência na política econômica. A análise desse período, no entanto, exige um olhar crítico que vai além das métricas macroeconômicas, explorando os mecanismos políticos e sociais que moldaram este fenômeno.

social e o monitoramento, mas também se estende à promoção de políticas que afetam os aspectos biológicos e raciais da população.

O crescimento econômico é muitas vezes percebido como um indicador de sucesso inquestionável. No entanto, as estratégias que conduziram ao chamado Milagre Econômico foram nitidamente demarcadas por um projeto de modernização que servia, acima de tudo, aos interesses do regime ditatorial e, mais amplamente, às forças do capitalismo internacional, especialmente dos Estados Unidos (Santos, 2017).

Este período coincidiu com a implementação de políticas repressivas, como o Ato Institucional Nº 5, e com a consolidação de acordos de cooperação internacional, como os acordos MEC-USAID, que serviram para financiar os interesses capitalistas internacionais no Brasil. Essa orientação claramente não era isenta de interesses e foi crucial para sustentar tanto o regime autoritário quanto os interesses capitalistas globais.

A ideia de submissão dos Estados latino-americanos à liderança capitalista estadunidense torna-se palpável quando se considera o alto grau de intervencionismo estatal nas diversas esferas da vida social e econômica do Brasil. Essa estratégia estava em sintonia com a doutrina de segurança nacional que era fortemente influenciada pela geopolítica da Guerra Fria e tinha como objetivo, entre outras coisas, o controle social e a modernização do país para torná-lo um aliado confiável no combate ao comunismo (Santos, 2017).

A nova equipe econômica, que assumiu em 1967, propôs uma estratégia semelhante à do governo anterior, que incluía uma busca pelo crescimento econômico através do aumento dos investimentos em setores diversificados e uma diminuição do papel do setor público, conforme indicado por Lago (1990). Aqui, é importante ressaltar que os desdobramentos desse Milagre não foram uniformemente distribuídos na sociedade. Enquanto certos setores prosperaram, outros padeceram sob as políticas repressivas e os cortes nos gastos sociais.

Além disso, vale destacar a questão da sustentabilidade do modelo. O Milagre Econômico não foi capaz de criar uma economia robusta e autossustentável. O crescimento foi alimentado, em parte, por dívidas externas que teriam graves repercussões nos anos subsequentes. O endividamento foi uma das heranças mais problemáticas dessa fase, levando o país a crises econômicas que se estenderiam por décadas.

No entanto, apesar dos altos índices de crescimento, essas políticas econômicas também levaram a um aumento das desigualdades sociais e econômicas. A concentração de renda se agravou, com a maior parte dos benefícios do crescimento econômico indo para os setores mais ricos da sociedade.

Além disso, a política de estímulo à industrialização e à infraestrutura foi acompanhada de uma política de repressão aos movimentos sociais e sindicais, o que limitou a capacidade dos trabalhadores de lutar por melhores salários e condições de trabalho (Draibe, 1985).

A modernização que o regime buscava não era apenas econômica, mas também um projeto ideológico que tinha como escopo o fortalecimento do próprio regime e da ordem capitalista a qual estava inserido. Quanto ao balanço de pagamentos e o envolvimento estrangeiro, especialmente dos Estados Unidos, Santos (2017) indica que o regime civil-militar brasileiro estava em cooperação próxima com agências como a USAID. Esse relacionamento não era apenas econômico, mas também ideológico, servindo para fortalecer a hegemonia dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria.

As mudanças no sistema financeiro, incluindo a criação do Banco Central e o estabelecimento de novos mecanismos de poupança, como o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), foram cruciais para fornecer a infraestrutura financeira necessária para o desenvolvimento econômico (Simonsen; Campos, 1974). No entanto, essas mudanças também solidificaram um modelo de desenvolvimento dependente de crédito e financiamento que acabou contribuindo para a futura crise da dívida na década de 1980.

No tocante à abertura ao exterior, a flexibilização da Lei de Remessa de Lucros e os incentivos às exportações mostram um modelo voltado para a integração ao sistema capitalista global. Contudo, essa integração não foi isenta de problemas. A renegociação da dívida externa e o estímulo ao ingresso de capitais estrangeiros também prepararam o terreno para a subsequente crise da dívida externa, que viria a se tornar um dos principais obstáculos ao desenvolvimento econômico brasileiro nas décadas seguintes.

Dessa forma, a abertura do mercado para empresas multinacionais e o endividamento externo foram medidas que visaram atrair investimento estrangeiro. Além disso, houve uma distinção clara no tratamento dado às empresas nacionais e multinacionais. Enquanto as empresas nacionais foram relegadas a atividades de menor valor agregado e intensa exploração de mão-de-obra, as multinacionais foram incentivadas a investir em atividades de alta tecnologia e maior valor agregado.

Este dualismo também se refletiu na força de trabalho. As empresas nacionais pagavam baixos salários e exploravam uma força de trabalho menos qualificada. Em contrapartida, as multinacionais demandavam uma força de trabalho mais especializada

e qualificada, reforçando a necessidade de uma educação voltada para atender aos requisitos do mercado e do liberalismo econômico que se expandia no país.

A busca desenfreada por crescimento econômico resultou em concentração de renda e em declínio do poder aquisitivo da classe trabalhadora. A contenção salarial adotada nas décadas de 1960 e 1970, combinada com repressão, intensificou as disparidades sociais. O governo civil-militar argumentava que a prioridade era elevar a renda nacional, deixando a redistribuição para um momento posterior. As políticas de desonerações e incentivos fiscais favoreceram aqueles setores alinhados com o regime, em detrimento da vasta classe trabalhadora.

No que se refere à industrialização e à urbanização acelerada, o governo civil-militar não só foi agente, mas também difusor da ideia de que o progresso e o desenvolvimento estavam inexoravelmente ligados à vida nas cidades. Esse discurso serviu para legitimar o fomento às políticas de incentivo à migração do campo para a cidade, consolidando um modelo de desenvolvimento urbano-industrial que já estava em marcha, mas que se intensificou durante o período.

Esse processo de migração não foi isento de problemas. Conforme apontado por Freitas (2009), a escolarização tornou-se um instrumento dúbio: ora para fixar o homem no campo, ora para adaptá-lo à vida urbana, em um momento de explosão demográfica nas cidades. Nesse sentido, a população rural, ainda majoritária no início deste período, foi seduzida por uma narrativa que projetava a vida urbana como o cerne da modernidade, acelerando assim um êxodo rural que já vinha em marcha desde meados do século XX (Freitas, 2009).

Sobre essa migração Santos, nos diz:

Esse êxodo rural aliado à ideia de modernização através da industrialização, que aumentou sobremaneira a população das cidades, influenciou a condução da implantação das políticas educacionais durante o regime civil-militar, pois se tornou necessário o atendimento da escola a um número expressivo de pessoas que se instalavam na cidade e necessitavam ser inseridas nesta lógica do capital, com vistas à produtividade industrial que representava a modernização e o desenvolvimento (Santos, 2017).

Os resultados desse movimento de migração acirraram problemas já existentes nos centros urbanos, como falta de infraestrutura e moradia. À medida que as cidades inchavam, a demanda por educação aumentava, não apenas como meio de inserção social, mas também como forma de prover ao mercado de trabalho uma mão de obra mais especializada. Isso instigou políticas educacionais voltadas à preparação para o trabalho industrial, em detrimento de uma educação mais integral (Saviani, 2013).

O governo civil-militar intensificou investimentos em educação e formação técnica, com o objetivo de criar uma mão de obra especializada que pudesse ser absorvida pelo crescente setor industrial. No entanto, essa estratégia não levou em consideração as desigualdades sociais e regionais existentes, perpetuando um cenário de exploração e precarização do trabalho, principalmente para os recém-chegados do campo.

Tal urbanização não planejada trouxe consigo um rol de problemas sociais, econômicos e infra estruturais, dentre os quais destacam-se o déficit habitacional, a falta de saneamento básico e a precarização do trabalho. Estes desafios somam-se às crises do capitalismo que afetaram o Brasil, especialmente a crise energética dos anos de 1970. Nesse sentido, o projeto de modernização revelou-se antagônico e incapaz de se sustentar a longo prazo.

Por fim, a crise do petróleo de 1973-1974 aparece como um catalisador que expôs as fragilidades desse modelo. A crise global impactou negativamente a economia brasileira, que já se encontrava bastante endividada e dependente da importação de petróleo. Isso desnudou as falácias do projeto desenvolvimentista, revelando um cenário de vulnerabilidades econômicas e sociais.

1.4 OS ACORDOS MEC – USAID

Os Acordos MEC-USAID se configuram como um ponto de inflexão decisivo na educação brasileira durante o regime civil-militar, ilustrando as relações de poder, geopolítica e economia que permeiam o campo da educação. Com o argumento da modernização e da necessidade de alinhamento do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico, o acordo acabou servindo como instrumento de neocolonialismo, visando a adequação do Brasil aos interesses geopolíticos e econômicos dos Estados Unidos (Pina, 2011).

O contexto histórico do acordo é complexo. Já em 1961, Jânio Quadros estabelece o Conselho Federal de Educação, estreitamente vinculado a organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), a UNESCO e a OEA (Fazenda, 1984). Esta vinculação não foi coincidência, mas sim um reflexo da inserção do Brasil no cenário geopolítico da época, que era marcado pela Guerra Fria e pelas influências neoliberais emanadas dos Estados Unidos.

Os Acordos MEC-USAID foram, em grande medida, uma extensão das diretrizes delineadas na Carta Punta del Este⁷, um documento que, sob a égide de modernização e desenvolvimento, buscava maior intervenção norte-americana nos assuntos internos dos países latino-americanos (Fazenda, 1984). O fato de que os convênios entre o MEC e a USAID⁸ visavam explicitamente à "assistência técnica e cooperação financeira" (Fazenda, 1984, p. 56), revela o intuito subjacente de moldar o sistema educacional brasileiro de acordo com os paradigmas e interesses norte-americanos. Para Romanelli (1986, p. 29 *apud* Pina, 2011, p. 79):

[...] a partir de 1930, a expansão do ensino acabou por acentuar a defasagem entre educação e desenvolvimento, por causa do ritmo e da caracterização da expansão da demanda e, ainda, por causa de fatores de ordem política e econômica. Isso se exprimiu, de um lado, pela falta de oportunidades educativas (defasagem quantitativa) e, de outro, por um desequilíbrio entre os produtos acabados fornecidos pela escola e as necessidades econômicas de qualificação de recursos humanos (defasagem estrutural).

Dessa forma, seguindo a linha de pensamento de Romanelli (1986), pode-se considerar que a crise educacional brasileira foi instrumentalizada como uma justificativa para a penetração de agências como a USAID na estrutura educacional do país. De acordo com a autora, o regime civil-militar, percebendo o agravamento da crise, optou por estratégias que, sob o pretexto de enfrentar essa crise, intensificaram a dependência em relação aos Estados Unidos. Isso reflete uma matriz mais ampla, identificada por autores como o já citado Castells (2018), que aponta como crises econômicas ou sociais são frequentemente apropriadas pelo capitalismo para reestruturar sistemas e relações de poder de forma mais favorável à acumulação de capital.

No campo da educação, o resultado deste acordo foi ambivalente. Embora tenha implementado reformas e modernizações em alguns aspectos, os Acordos MEC-USAID também são vistos como estratégia para alinhar a educação brasileira aos interesses de um capitalismo global e neoliberal. A ênfase na formação de mão-de-obra técnica e

⁷ A Carta de Punta del Este, criada em agosto de 1961, era o delineamento do projeto da Aliança para o Progresso, conclamando os dirigentes latino-americanos a criarem planos de desenvolvimento nacional que seriam auxiliados pelo governo estadunidense.

⁸ United States Agency for International Development (USAID). A locução, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, refere-se a uma agência de desenvolvimento internacional dirigida pelo governo dos Estados Unidos.

profissional em detrimento de uma educação mais crítica e emancipatória é uma das consequências nefastas desse acordo (Cunha, 1988).

Conforme Santos (2005), o ensino superior foi visto como a chave para manter o Brasil alinhado com os Estados Unidos. Neste cenário, a USAID não é apenas uma agência de ajuda ao desenvolvimento, mas também uma ferramenta de *soft power*, cujo objetivo era exportar o modelo americano de educação, cultura e, por extensão, sua ideologia capitalista e sistema econômico (Conterno, 2002).

Romanelli (1999) e Fazenda (1984) esclarecem ainda, que a alteração nominal de um dos acordos entre o MEC e a USAID não significou uma mudança substancial na dinâmica de poder entre os dois países. Era mais uma resposta às críticas do que uma revisão da estrutura subjacente do acordo. O foco continuava sendo o de remodelar o sistema educacional brasileiro de acordo com os interesses americanos, e o MEC tinha pouco poder para direcionar os programas como inicialmente anunciado.

Além disso, a modernização da educação brasileira não era uma via de mão única destinada a beneficiar o Brasil. Como Fazenda (1984) e Conterno (2002) apontam, havia uma falta de mão de obra qualificada no Brasil que poderia absorver e utilizar eficientemente os bens de capital e tecnologia dos Estados Unidos. Portanto, educar a população brasileira de acordo com os padrões americanos também serviria para criar um mercado para produtos americanos e perpetuar o ciclo de dependência econômica.

Não podemos esquecer também que essa "modernização" vinha ao custo de homogeneizar o sistema educacional brasileiro, muitas vezes à custa da diversidade cultural e das necessidades locais. A imposição de um sistema educacional estrangeiro serve também como um meio de assimilação cultural e ideológica, tornando mais difícil para as futuras gerações questionar ou resistir às estruturas de poder existentes (Veiga, 1982).

Neste contexto, seria redutivo afirmar que o Acordo MEC-USAID⁹ foi uma mera imposição dos Estados Unidos. Os questionamentos levantados no Relatório da Equipe

⁹ Os Acordos MEC-USAID, foram implementados oficialmente no Brasil com a promulgação da lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) em nível de ensino superior e com a promulgação da lei 5692/71 (Lei de reforma do ensino de 1ª e 2ª graus). Foram negociados secretamente e só se tornaram públicos após intensa pressão política e popular, que embora reprimidas com violência, questionavam a validade e os supostos benefícios do acordo. “Os ministros que assinaram os acordos entre o Governo brasileiro e a Embaixada Norte-Americana no setor da educação tiveram a consciência exata de que estavam sancionando documentos contrários ao interesse nacional. Este o motivo de haverem procurado sonegar à opinião pública as informações referentes aos acordos” (ALVES, 1968, p. 23, apud Santos, 2017, p. 42).

de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), como apontado por Pina (2011), eram pertinentes e se alinhavam às questões críticas enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro da época. Além disso, esses questionamentos não foram apenas elaborados pelos norte-americanos, mas também consideraram as ponderações da equipe de assessoria brasileira.

A análise de Pina (2011) sobre a importância atribuída ao desenvolvimento das políticas educacionais do acordo é digna de nota. Isso porque, de fato, a educação é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento econômico, mas não se pode negligenciar o fato de que, sob a égide do acordo, ocorreu uma significativa tecnificação e profissionalização do ensino em detrimento de uma formação mais humanística e crítica.

Em outras palavras, a visão de educação promovida era instrumental e funcionalista, primordialmente voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho, em sintonia com o modelo econômico dependente e voltado para exportação que o Brasil adotava na época.

Outro ponto relevante trazido por Pina (2011) diz respeito à gratuidade no ensino superior. Segundo o relatório de 1969, essa gratuidade indiscriminada seria até prejudicial, pois beneficiaria principalmente aqueles que já têm recursos, em detrimento dos que não têm.

Esse fator é como a racionalização para a não expansão do ensino superior público e gratuito, que acabaria por limitar o acesso à educação de qualidade a uma elite já privilegiada. É uma crítica válida a se fazer, especialmente porque as implicações desse modelo reverberam até os dias atuais, com o crescente número de universidades privadas e a elitização do ensino superior.

Como apontado por Frigotto (2010), o contexto em que surgem esses programas de assistência é um momento em que o imperialismo, particularmente norte-americano, se via ameaçado por movimentos de independência e revolucionários em diversas partes do mundo, especialmente na América Latina. Nesse sentido, as ações visavam menos ao desenvolvimento educacional em si do que à manutenção de um estado de coisas que favorecesse os interesses norte-americanos.

Roberto Campos, então Ministro do Planejamento, em uma palestra elucidativa sobre "Educação e Desenvolvimento Econômico", alinhava-se perfeitamente com essa perspectiva, argumentando que a educação deveria estar atrelada ao mercado de trabalho (Ghiraldelli, 1994). Em suas palavras, a agitação estudantil da época decorria de um ensino desvinculado das demandas de mercado.

Tal postura não apenas reduz a educação ao papel de serva da economia, mas também despolitiza o ensino, esvaziando-o de seu potencial como instrumento de emancipação social e cidadania. Este fenômeno é o que Saviani (2013) chama de estreitamento na relação com os Estados Unidos em matéria de planejamento e execução orçamentária da educação.

Ao se observar os preceitos que foram introduzidos nos sistemas de ensino brasileiro, nota-se o apagamento de qualquer ímpeto emancipatório que pudesse ter sido iniciado nos anos anteriores ao golpe militar, especialmente durante o governo João Goulart, como sugere Gatti Jr (2010). A tomada do poder pelos militares representou uma ruptura política que se traduziu em uma reorientação profunda do projeto educacional brasileiro, centrada em torno da teoria do capital humano¹⁰ e da teoria da modernização.

Deve-se considerar sobre a especificidade dos acordos em relação aos diversos níveis de ensino, abrangendo desde o primário até o superior. Essa interpretação fragmentada pode ser compreendida como uma estratégia meticulosamente elaborada para reestruturar completamente o sistema educacional brasileiro, buscando uma maior consonância com os padrões e exigências do modelo norte-americano.

Conforme Santos, o texto apresentava o estado atual da educação primária no Brasil, os propósitos do acordo e as cláusulas gerais. A iniciativa foi conduzida pela agência norte-americana, mas recebeu o respaldo do governo brasileiro, evidenciando concordância em relação à perspectiva externa sobre a educação no país. Santos (2017) destaca pontos desse acordo que demonstram como era analisada a situação da educação no Brasil:

Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), o Brasil está transferindo a responsabilidade direta da organização da Educação, do Governo Federal para os Governos Estaduais. [...] A falta de experiência por parte das autoridades estaduais na formulação e execução de planos educacionais, em nível primário, tornou-se crítica em face da necessidade crescente de melhores e mais extensas oportunidades educacionais para as crianças brasileiras. O Censo Escolar, em estatísticas recentes, mostra que apenas 2/3 das crianças do grupo de 7 a 14 anos estão comparecendo à escola e que o fluxo de crianças através da escola primária está sendo obstado pelas reprovações frequentes e por elevada proporção de evasão escolar, especialmente nas séries mais baixas. Problemas graves quanto ao número de professores habilitados, construções escolares,

¹⁰ Historicamente a partir do século XVIII já haviam teorias que tratavam da importância da formação humana através do conhecimento para valorização do trabalho e investimento individual, sendo estes fatores que possibilitariam melhorias nas condições de vida dos indivíduos, que cada vez mais estariam em consonância com os anseios capitalistas de acumulação de riquezas. Vislumbramos assim, a consolidação cada vez mais efetiva do capitalismo e os primórdios de uma administração estatal pautada no liberalismo, como embasamento teórico-político das relações sócio econômicas (Santos, 2017, p. 32).

oportunidades escolares, currículo, métodos de ensino e material de ensino agravam ainda mais a situação crítica. O Ministério da Educação e Cultura, responsável pela promoção do progresso educacional da Nação e pela aplicação de fundos federais aos Estados para execução dos programas educacionais elaborados pelos Conselhos Estaduais de Educação, dentro do Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação, decidiu que o preparo de autoridades estaduais na formulação e execução de planos educacionais estaduais é condição necessária à reformulação educacional. Ao mesmo tempo, torna-se necessária a realização de cuidadoso estudo do sistema educacional primário, a fim de delinear as dimensões específicas dos problemas existentes. Detalhada análise de cada área-problema deve ser realizada a fim de que sejam descobertas suas causas básicas. Uma vez identificadas as causas, devem ser elaborados planos para a solução destes problemas, dentro do contexto da capacidade de cada Estado. Finalmente, os planos devem ser executados de modo que soluções efetivas sejam dadas a estes problemas. Autoridades do Ministério e do INEP, seu órgão executivo no setor do ensino primário, resolveram que, ao lado dos esforços que vêm sendo realizados e de outras contribuições que estão sendo recebidas pelo Governo brasileiro, a assistência técnica de educadores norte-americanos, com ampla experiência em matéria de ensino primário, concorrerá sensivelmente para o apressamento do estudo e solução (Acordo de Planejamento de Educação Primária MEC-USAID- Seção: Situação Atual) (SANTOS, 2017, p. 46).

Esse acordo foi firmado no contexto de uma ditadura civil-militar, onde já havia um comprometimento do Estado com uma agenda política e econômica que favorecia modelos capitalistas e neoliberais. Como Frigotto (2010) esclarece que o desenvolvimento da ideia de capital humano em países latino-americanos estava alinhado com as relações imperialistas nos âmbitos econômico, político e social. Portanto, o acordo se encaixa em um projeto muito maior de alinhamento geopolítico e econômico que objetivava fortalecer relações de dependência do Brasil em relação a grandes potências.

Os acordos MEC-USAID, por sua vez, contribuíram para a consolidação de uma política educacional voltada para a formação de capital humano, visando mais à preparação para o mercado de trabalho do que à formação crítica e cidadã. Saviani (2013) aponta que essa política educacional viu a baixa produtividade do sistema de ensino como um entrave a ser removido, ignorando questões mais complexas relacionadas à qualidade da educação e à formação humana integral. Esta é uma visão utilitarista e redutiva da educação, que alinha o sistema educacional aos ditames do mercado e às necessidades de uma economia dependente.

Assim, é inegável que os acordos reconfiguraram as prioridades e diretrizes do sistema educacional brasileiro em uma época em que o país vivia sob uma ditadura civil-militar. A importação do modelo tecnicista e o incentivo à formação voltada para o mercado de trabalho demonstram o quanto o Estado brasileiro estava comprometido em desenvolver capital humano, um conceito que, embora pudesse prometer ascensão social

individual, reforçava estruturas de dependência econômica e submissão ideológica. O tecnicismo, nesse sentido, atuava como uma espécie de dispositivo de controle social, normatizando não apenas modos de ensinar e aprender, mas também formas de ser e pensar adequadas ao novo regime econômico e político (Souza, 1981).

De fato, os treinamentos realizados com profissionais da educação brasileira nos Estados Unidos não visavam apenas ao aprimoramento técnico, mas também à "internalização de valores culturais" (Arapiraca, 1982, p. 49). Em outras palavras, tratava-se de uma forma de assimilação cultural e ideológica que reforçava a hegemonia norte-americana no contexto geopolítico da época.

O direcionamento das políticas educacionais pelo viés tecnicista minimizou o ensino em ciências humanas, áreas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, tornando a educação um instrumento de manutenção do status quo, em vez de um mecanismo de mudança social (Freitas, 2019).

1.5 A REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS - LEI Nº 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971

Como já foi dito anteriormente, o contexto histórico educacional pelo qual o Brasil passava na época era de milagre econômico, com industrialização acelerada e expectativa de crescimento. O país precisava de trabalhadores e, assim, a necessidade de mão-de-obra foi o argumento do governo ao conceber a reforma do ensino.

O projeto que deu origem à lei foi elaborado por um Grupo de Trabalho que objetivava estudar, planejar e propor medidas para atualizar e expandir o Ensino Fundamental e Colegial.

Os nove membros desse grupo tiveram um período de sessenta dias para analisar e elaborar os dispositivos necessários para a implementação e monitoramento das alterações resultantes de suas conclusões. Teve caráter de urgência e foi aprovado por unanimidade no Congresso Nacional sem nenhum veto pelo presidente da república (Lira, 2010).

Nesse contexto fica evidente que não houve controvérsias entre Igreja e estado, e entre os adeptos da escola privada e os da escola pública, como ocorreu no período em que tramitava a Lei 4.024/61. A reforma educacional no momento não era prioridade para os grupos de pressão, e as mobilizações se voltavam para a polêmica do regime civil-militar. Através da nova legislação, o Ensino Religioso teve sua posição assegurada, o

respaldo financeiro para empreendimentos privados foi mantido e os valores mínimos que a União seria obrigada a investir na educação foram deixados de lado (Germano, 1993, p. 160).

A Lei nº 5.692/71 está dividida em oito capítulos referentes ao Ensino de 1º e 2º graus; do ensino de 1º grau; do Ensino de 2º grau; do Ensino Supletivo; dos Professores e Especialistas; do Financiamento; das Disposições Gerais; das Disposições Transitórias (BRASIL, 1971). A lei trouxe muitas mudanças para os dois níveis de ensino criados: 1º e 2º graus (equivalente hoje ao Ensino Fundamental e Médio), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, com a duração de 8 anos para o 1º grau, e 3 anos para o 2º grau.

Consoante com Romanelli (1999) essas mudanças na nova lei foram feitas em dois planos complementares:

a) no plano vertical a modificação se fez com a junção do primário com o ginásio num só curso de 8 anos, eliminando um dos pontos de estrangulamento responsável pela seletividade, os chamados exames de admissão.

b) no plano horizontal as mudanças eliminaram o dualismo entre escola secundária e escola técnica, criando uma escola única de 1º e 2º graus. O 1º grau, além da formação geral, promoveria a sondagem vocacional e a formação para o trabalho. E o 2º grau com o principal objetivo de habilitação profissional (Romanelli, 1999, p. 238).

Ainda de acordo com Romanelli, essa integração se fundamenta em dois princípios: o da continuidade e o da terminalidade.

A continuidade é proporcionada na nova estrutura por um conteúdo que parte de uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do primeiro grau, para formação especial e as habilitações profissionais, no segundo grau. Dessa forma um núcleo comum de conhecimentos básicos é garantido em todos os níveis e em todas as regiões [...] a terminalidade é proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal, ou seja, de facultar uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade. Assim a terminalidade é um princípio que se aplica na nova lei, da seguinte forma: uma vez concluído o ensino de 1º grau, o educando já está em condições de ingressar na força de trabalho, se isso lhe for necessário, já que, nesse nível, ele tem uma formação que, se não o habilita, ao menos realiza a sondagem de sua vocação e lhe dá uma iniciação para o trabalho. No nível de segundo grau, a terminal diz respeito à habilitação profissional de grau médio que proporciona as condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretende prosseguir seus estudos em nível superior (Romanelli, 1999, p 238 e 239).

Ao comparar os objetivos da Lei nº 4024/61 e os da Lei 5692/71, nota-se que coincidem em sua formulação, apesar de que os objetivos gerais da educação na Lei

5692/71, não trataram do assunto; o artigo 1º “Dos fins da Educação” da Lei 4024/61 não foi revogado, e sim, incorporado (SAVIANI,1996).

O artigo 1º da Lei 5692/71 determina como objetivo geral da educação de 1º e 2º graus:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Na interpretação de Ghiraldelli (1994), discrepâncias entre as duas leis não podem ser subestimadas, pois a Lei 4024/61 se espelhou em princípios liberais que predominavam na democracia dos anos de 1950, ao passo que na Lei 5692/71 predominaram os princípios da ditadura civil-militar, que forçaram diretrizes voltadas para a racionalização do trabalho escolar e pela introdução do ensino profissionalizante (Ghiraldelli,1994, p. 182).

Dentre as mudanças adotadas pela Lei 5.692/1971 quanto à estrutura do ensino, ampliaram a obrigatoriedade escolar para 8 anos, aumentando as obrigações do estado para com a educação que teria de se adaptar para uma nova realidade que não existia anteriormente (Romanelli,1999).

Cabe ressaltar que em 1961, quase 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola [...] para cada mil crianças que entravam na 1ª série do primário, em 1961, menos da metade chegavam a 2ª série (Germano,1993, p. 167).

A carga horária do ensino de 1º grau, com junção do primário com o ginásial, compreendia 720 horas anuais, e o ensino de 2º grau 2200 horas (para os cursos de 3 anos), e 2900 horas (para os cursos de 4 anos), com formação específica da habilitação profissional.

Nessa nova estrutura, as primeiras séries do 1º grau possuíam uma base de educação geral ampla, ficando as habilitações profissionais para o 2º grau. Após concluir o 1º grau o estudante terá condições para ingressar na força de trabalho e no nível de 2º grau o estudante, ao final, terá formação técnica para exercer uma profissão.

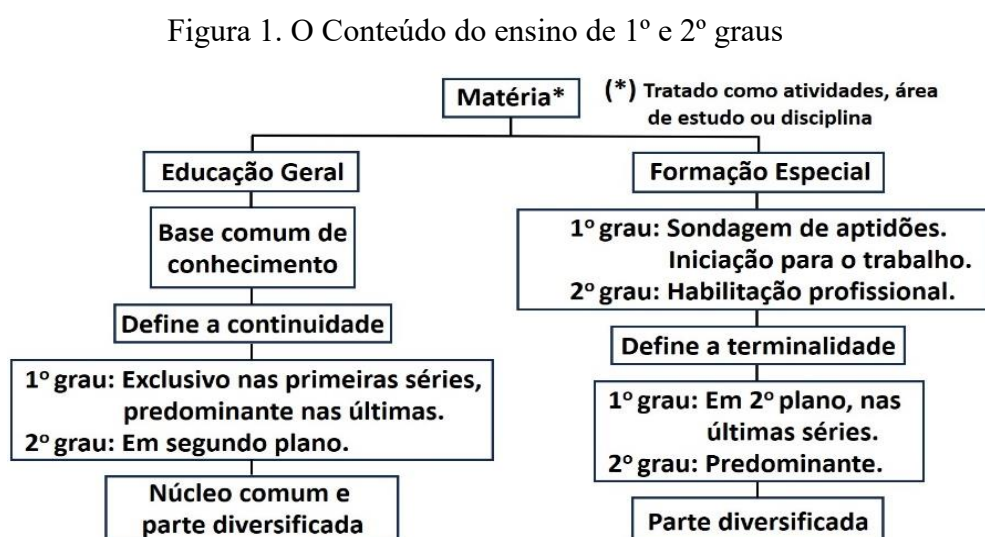
A organização curricular ficou prevista no art. 4º: “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Brasil, 1971).

A fixação dos conteúdos curriculares ficou a cargo do Conselho Federal de Educação definindo seus objetivos e amplitude, bem como de listar para os sistemas de ensino correspondentes as disciplinas das quais cada instituição de ensino pode escolher aquelas que comporão a parte diversificada.

De acordo com o artigo citado, o currículo de 1º e 2º graus teriam uma parte geral - núcleo comum para todos os níveis; e outra de formação especial - parte diversificada conforme reforçado por Romanelli.

A educação geral deve fornecer uma base comum de conhecimentos e será dominante no ensino de 1º grau. A formação especial visa, no ensino de 1º grau, a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, sendo incluída nas séries finais desse nível, em caráter não dominante, e, no 2º grau, visa a habilitação profissional, sendo até dominante nesse nível. Dessa forma, a educação geral definirá a continuidade, e a formação especial, a terminalidade da parte da educação geral, passa a ser fixado um núcleo comum para todos os níveis e para todo o território nacional, em caráter obrigatório (Romanelli, 1998, p. 240).

Romanelli (1999) esquematiza e ilustra os conteúdos do 1º e 2º graus, na esquema a seguir:



Fonte: Romanelli, 1999, p. 240.

Para completar a organização do currículo, a lei reforçou a exigência de incluir as disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos completos das instituições que ofereciam ensino nos níveis de 1º e 2º graus (art. 7º). A normatização da disciplina Educação Moral e Cívica,

foi permeada de conflitos e divergências entre o CFE-Conselho Federal de Educação e a CNMC-Comissão Nacional de Moral e Civismo¹¹.

O CFE propunha que a Educação Moral e Cívica fosse apenas uma prática educativa integrada a todas as disciplinas escolares. Por outro lado, a CNMC advogava pela inclusão da EMC como disciplina curricular específica e obrigatória em todos os níveis de ensino.

Lira vai dizer que:

Os objetivos da Educação, Moral e Cívica representavam uma composição entre o pensamento conservador católico e a doutrina da segurança nacional [...] Apesar do parecer proclamar que a disciplina não deveria ter caráter confessional, proclamava que a religião é que era a base da moral a ser ensinada, “a incorporação das doutrinas tradicionais do catolicismo e de seus quadros não era sequer disfarçada nos textos e diretrizes da Comissão Nacional de Moral e Civismo, nem nos livros didáticos que ela aprovava para uso nas escolas. No curso primário, o conteúdo do ensino estava mais diluído, centrado na categoria de comunidade. No curso médio, entretanto, o conteúdo era mais ideológico, tendo temas como: o trabalho como um direito do homem e um dever social; as principais características do governo brasileiro; a defesa das instituições, da propriedade privada e das tradições cristãs; a responsabilidade do cidadão para com a segurança nacional (Lira, 2010, p. 281).

Germano (1993) considera que a inclusão da Educação Moral e Cívica (EMC) como disciplina obrigatória foi uma "reintrodução" nos sistemas de ensino, pois, a "Instrução Moral e Cívica" fora instituída pela primeira vez em 1925.

Podemos perceber que a disciplina buscava desenvolver o caráter dos alunos segundo os princípios morais, bons costumes e patriotismo defendidos pelo Regime Militar e direcionava para a obediência das leis e do Estado.

Ao impor a profissionalização, a argumentação do governo era que se deveria abandonar o ensino “propedêutico” para capacitar e garantir ao aluno a entrada no mercado de trabalho, já que o país vivia o milagre econômico. Essa medida fez com que a procura pelo ensino superior fosse freada, e os jovens focassem em ter uma profissão que poderia ser adquirida com a conclusão do ensino médio, valorizando este em detrimento da formação superior.

Sobre a profissionalização Lira nos diz que:

Os relatores defendiam a idéia segundo a qual a crescente demanda de ensino

¹¹ A Comissão Nacional de Moral e Civismo [CNMC] surgiu no contexto do regime militar brasileiro e perdurou mesmo depois de findo o governo militar e a volta da democracia. Criada pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e regulamentada pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, era inicialmente um órgão normativo, posteriormente passou a ser órgão colegiado e foi extinta em 1986. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/c3Z4G3yjJYXKwbssGYm3qCS/> Acesso em 22 jan. 2023.

superior era devida ao conteúdo geral do ensino médio, o que obrigava seus concluintes a procurarem naquele uma habilitação profissional, deste modo com a introdução da profissionalização compulsória, a pressão sobre as instituições públicas de ensino superior diminuiriam, pois “muitos estudantes não seriam obrigados a demandarem as escolas superiores (pois já teriam uma habilitação) enquanto que outros, já trabalhando, teriam seu ímpeto diminuído pelo fato de poderem, com mais tranquilidade, financiar novas tentativas” (Lira 2010, p. 280).

O estado viu na reformulação do ensino médio, uma maneira de enfrentar a crise universitária pela demanda de mais vagas e com alunos excedentes. Então, garantindo a formação profissional antes da entrada na universidade, o estudante desistiria de ter uma profissão por meio do curso superior.

Nota-se aqui o interesse em ter uma mão de obra barata, com um certo nível de escolaridade e que fosse produtiva. O resultado seria que os mais capazes ingressariam na universidade e aos menos capazes seria dado a profissionalização no ensino médio.

CAPÍTULO 2: GRUPO ESCOLAR EFFIE ROLFS: O INÍCIO DA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO

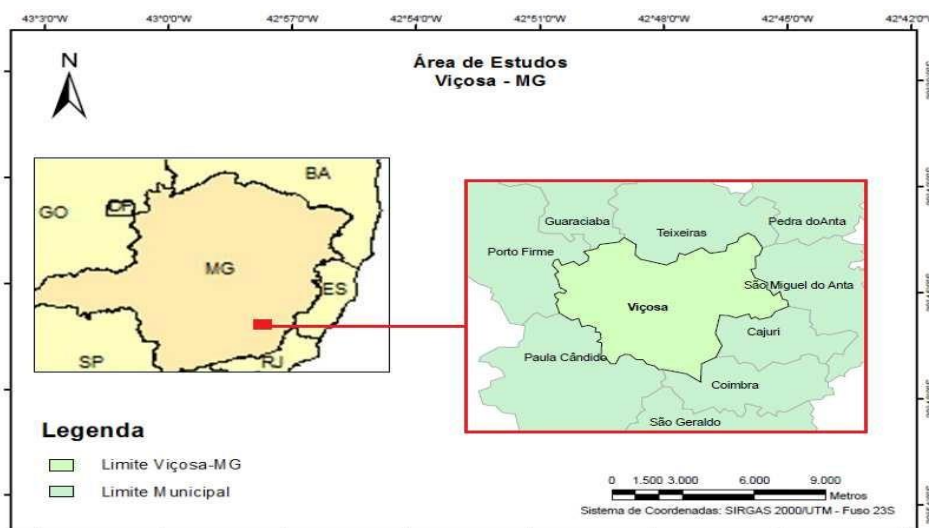
A história institucional da Escola Estadual Effie Rolfs localizada na cidade de Viçosa-MG e o contexto histórico da educação municipal, estão profundamente entrelaçados com as origens da Universidade Federal de Viçosa.

Para entender o fato de uma escola estadual se localizar no campus de uma universidade federal, inicialmente teremos que retroceder no tempo e buscar alguns elementos e argumentos que sustentaram a necessidade de a educação primária ter sido adotada inicialmente no campus da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV¹²), que viria a ser a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e posteriormente a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

2.1 VIÇOSA - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA E ASPECTOS GERAIS

Em relação a seu aspecto geográfico, a Escola Estadual Effie Rolfs se localiza no Campus da UFV - Universidade Federal de Viçosa, na cidade de Viçosa, no Estado de Minas Gerais.

Figura 2 – Localização da cidade de Viçosa-MG



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-de-Vicosa-MG_fig1_296994826

¹² A Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) foi estabelecida em 1926 e manteve esse nome até 1948, quando foi renomeada como Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG). Em 1969, a UREMG foi federalizada, tornando-se a Universidade Federal de Viçosa (UFV), como é conhecida atualmente.

Viçosa, uma cidade do interior de Minas Gerais (Figura 2) localizada na região da Zona da Mata, encontra-se entre as Serras da Mantiqueira, do Caparaó e da Piedade. Com uma área de 299,418 km², a cidade abrigava 76.4300 habitantes conforme o censo de 2022 divulgado pelo IBGE.

Atualmente o município é composto por quatro distritos: Sede, São José do Triunfo, Cachoeira de Santa Cruz e Silvestre. Mas em 1930, a comarca da cidade era formada pelos distritos de Araponga, Canaã, Coimbra, Erval, Pedra do Anta, São Miguel do Anta, São Vicente do Grama e Teixeiras. Todos esses distritos foram emancipados ou anexados a outros municípios, entre as décadas de 1930 e 1960.

No início do século XIX existia uma pequena comunidade que viria a se tornar a atual cidade de Viçosa. Em 8 de março de 1800, um dos residentes, padre Francisco José da Silva, recebeu permissão de Frei Cipriano, então Bispo de Mariana, para construir uma pequena capela dedicada a Santa Rita, a santa de sua devoção. Esse evento levou a comunidade a ser conhecida como Santa Rita e posteriormente Santa Rita do Turvo.

Por meio da Lei provincial n.º 2.216, datada de 30 de junho de 1876, a Vila de Santa Rita do Turvo foi promovida à condição de cidade, adotando o nome de Viçosa em honra ao Bispo D. Viçoso, da Arquidiocese de Mariana, que, naquela ocasião, realizou uma visita à localidade.

No término do século XIX e início do século XX, Viçosa¹³ era uma cidade provinciana cuja principal atividade era a agricultura. A evolução da educação em Viçosa, Minas Gerais, tem uma forte conexão com os aspectos políticos e sociais locais, os quais influenciaram diretamente a formação das políticas educacionais implementadas pelo município.

O setor privado marcou sua presença no campo educacional por meio do Ginásio de Viçosa, uma instituição inaugurada em uma área central da cidade em 1913, sob a liderança do professor Alípio Peres, que foi para Viçosa a convite do Dr. Arthur da Silva Bernardes. A instituição era de grande prestígio e, de 1920 a 1924 era procurada por estudantes de todas as regiões do estado.

Em 1914, uma Escola Normal foi estabelecida em um espaço adjacente ao colégio, com a missão de oferecer às jovens uma formação intelectual e moral alinhada às demandas sociais da época. Em 1917, a escola foi transferida para um prédio próprio, sob

¹³ O município de Viçosa era constituído dos seguintes distritos em 1930: Araponga, Canaã, Coimbra, Erval, Pedra do Anta, São Miguel do Anta, São Vicente do Grama e Teixeiras.

a direção das Irmãs Carmelitas, que renomearam a instituição para Colégio Normal Nossa Senhora do Carmo, tornando-a um espaço exclusivo para o ensino feminino, com características elitistas e cristãs (Cunha, 2020, p. 30).

No começo, apenas as filhas de famílias que podiam pagar as mensalidades frequentavam a Escola Normal, enquanto a educação primária para o restante da população era oferecida pelo Grupo Escolar Cel. Antônio da Silva Bernardes.

De acordo com Cunha (2020), um aspecto relevante é que as instituições privadas de ensino recebiam subsídios da prefeitura por oferecerem uma educação que o setor público não fornecia diretamente, como o ensino secundário e a formação de professores. Essas instituições atendiam as elites ou alguns poucos alunos bolsistas.

Sobre o orçamento anual do município, Cunha vai destacar que:

De acordo com a resolução nº 527¹⁴, do dia 04 de novembro de 1929, temos o orçamento total, fixado para o exercício do ano de 1930 em 250:000\$000 contos de réis. Desse montante, 10:000\$000 (4%), havia sido arrecadado pela caixa escolar. O valor destinado à instrução pública havia sido de 13:500\$000 (5.4%), enquanto as escolas privadas locais recebiam o auxílio de 5:500\$000, representando cerca de 2.2% sobre os valores totais. No ano seguinte, temos as despesas gerais do município orçadas em 280:000\$000, sendo destinado a instrução pública municipal cerca de 13:500\$000 (4.8%), enquanto a subvenção destinada ao Colégio de Viçosa, estava detalhada em 5:000\$000, cerca de 1.8% (Cunha, 2020, 37).

Não era intenção do governo ampliar as redes secundárias, então somente a elite tinha condição financeira em matricular seus filhos na rede particular, o que permitia que somente eles chegassem ao nível superior. Cunha vai destacar que:

[...] foram inúmeras as reformas de cunho educacional no país, destacando a reforma Francisco Campos em Minas Gerais no ano de 1927. Porém, todas as reformas eram regionais e limitadas aos cursos de nível primário, enquanto o nível secundário permanecia nas mãos de setores privados da sociedade, restringindo assim o número de acessos às universidades. Movimento que permaneceu durante as décadas de 1930 e 1940, com a manutenção de discursos oficiais sobre investimentos e melhorias nas condições estruturais do ensino primário, mas que acabou deixando a cargo dos mais ricos, a responsabilização pela educação dos mais pobres (Cunha, 2020, p. 16).

¹⁴ A Resolução nº 52, destinava os valores de 3:500.000\$ (três contos e quinhentos mil réis) ao Ginásio de Viçosa e 2:000.000\$ (dois contos de réis) à Escola Normal Nossa Senhora do Carmo como subvenção (VIÇOSA. Livro do poder executivo municipal.1929, p. 115.)

Em 1916, o governo estadual cria o primeiro Grupo Escolar de Viçosa, sendo instalado em 1922, em prédio próprio, situado na Praça Silviano Brandão, com o nome de Grupo Escolar Coronel Antônio da Silva Bernardes (GECASB).

Em 1927, a Escola Agrícola Arthur Bernardes¹⁵ foi criada por iniciativa de Arthur Bernardes para fornecer assistência a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Ao lado do ensino básico, a Escola Agrícola Arthur Bernardes mantém cursos profissionalizantes para a formação de sapateiros, bombeiros hidráulicos, mecânicos de automóveis, carpinteiros e outros profissionais, dando sempre muita ênfase ao trabalho agrícola e às noções de agricultura. Inicialmente, a própria condição dos menores recebidos pela escola determinou sua orientação básica – educação para o trabalho – e daí decorreram, normalmente, os valores esposados pela instituição. [...] Até 1985, com uma clientela formada em sua maioria por alunos vindos das camadas populares de baixa renda das periferias da cidade do Rio de Janeiro ou por menores desamparados a escola viu a necessidade de, ao lado da educação geral fornecer a seus alunos um início de profissionalização que lhes garantisse um mínimo de subsistência ao deixarem a escola. Veio desse objetivo a característica eminentemente pragmática e utilitarista da educação ministrada embora a valorização da pessoa humana estivesse sempre presente em todos os trabalhos educacionais ali desenvolvidos (Paniago, 1990, p. 145).

A criação e consolidação de novas instituições de ensino no início do século XX, visava atender principalmente as classes média e alta, que tinham acesso ao ensino secundário, normal ou superior. Acredita-se que a criação do Patronato Agrícola Arthur Bernardes, do GECASB, o Colégio de Viçosa e a Escola Normal, contribuíram para um desenvolvimento do setor educacional no município nas primeiras décadas do século XX, colaborando para que o nível de escolarização da população se elevasse (Cunha, 2020, p. 31).

Por conta da presença de políticos influentes residentes na cidade, a educação formal em Viçosa foi gradualmente expandida, tanto na esfera pública quanto na privada. O impulso para a vocação educacional de Viçosa foi particularmente marcado pela

¹⁵ A Escola Agrícola foi criada em 1926. Esteve sob competência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio até 1934, quando recebeu o nome de Escola Agrícola Arthur Bernardes Entre 1941 e 1965, a escola ficou sob a direção da professora Anna da Conceição Saraiva Brandi, conhecida como Dona Nanete, submetida ao Serviço de Assistência a Menores (SAM). Em 1964 passou a integrar A Fundação Nacional de Bem estar do Menor (FUNABEM). Em 1987, passou a integrar à Secretaria do Estado de Minas Gerais e em 1997 foi municipalizada e recebeu o nome de Escola Municipal Dona Nanete. Hoje funciona como sede do Centro Tecnológico de Desenvolvimento Regional de Viçosa. Disponível em <https://www.ipatrimonio.org>vicosa> Acesso em 13 maio 2024.

criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), durante o mandato do viçosense, Dr. Arthur da Silva Bernardes, como Presidente da República.

2.2 ESAV - A ESCOLA DE VIÇOSA (1926 A 1948)

Figura 3 - Vista panorâmica do Campus da Esav



Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV

A ESAV - Escola Superior de Agricultura e Veterinária - também conhecida como a Escola de Viçosa/MG, foi criada através do Decreto Lei nº761 de 6 de setembro de 1920, baixado pelo então Presidente da Província de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes. Bernardes, sugeriu ao Legislativo Estadual a edificação de um centro educativo focado em aprimorar a mão de obra para o setor agrícola.

Com o intuito de concretizar tal empreendimento, um acordo foi firmado com as autoridades dos Estados Unidos para facilitar a chegada de um especialista que assumiria como diretor inicial da Escola. Portanto, a chegada do professor, Peter Henry Rolfs, simbolizou a tentativa do governo estadual de se inspirar no padrão das instituições agrícolas norte-americanas para estabelecer em Minas Gerais um polo propulsor da modernização agrícola, inaugurando o estabelecimento em 1926.

“Então temos a idealização da escola de Bernardes, mas quem fundou foi Rolfs e quem consolidou foi Bello Lisboa (UFV, 2023, 1min:09s¹⁶):

Ele era convicto de que a agricultura e pecuária em Minas Gerais precisavam romper com as práticas antiquadas herdadas dos tempos coloniais e da escravidão, onde a agricultura da região era predominantemente baseada no empirismo, defasada e caracterizada pela repetição de práticas rotineiras. O fazendeiro típico era aquele que absorvia todo seu conhecimento através da tradição familiar, passada de pai para filho ao longo das gerações (UFV, 2023, 1min:54s).

A Lei nº 761 autorizava a criação de uma escola superior de agricultura e veterinária com o “intuito de investigar, pesquisar e disseminar ensinamentos agrícolas úteis e práticos à população rural de MG, em todos os níveis e modalidades” em uma localidade que oferecesse as melhores condições para sediar a nova instituição” (Silva; Borges, 2008) No país, havia uma expectativa depositada na agricultura como a solução para as dificuldades financeiras.

De acordo com Rios,

A ESAV foi criada formalmente pelo Decreto nº 6053, de 30 de março de 1922, sendo inaugurada em 28 de agosto de 1926. Suas atividades acadêmicas iniciaram em 1927, com o oferecimento dos cursos fundamental e médio e, no ano seguinte, do curso superior de agricultura. Para planejar, construir e dirigir a ESAV, o então Presidente Arthur Bernardes trouxe dos Estados Unidos o “scholar” Peter Henry Rolfs¹⁷. Segundo Eduardo Lara Coelho “[...] Rolfs trouxe de sua ‘alma mater’, ‘Iowa State College’, os princípios básicos de ‘Ciência e Prática’, ‘Aprender Fazendo’, e a ideia das quatro pilastras na entrada do ‘campus’, que também existiam no ‘Iowa State College’ [...]” (Rios, 2022, p. 63).

Na realidade, os fundamentos técnicos do "aprender fazendo" e da integração entre "ciência e prática" são características distintivas dos Land Grant Colleges¹⁸, os quais

¹⁶ Vídeo produzido pela UFRV resgatando informações sobre a assinatura do Decreto Estadual nº 6.053, de 30 de março de 1922, que trata da criação da então Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav). UFRV. 1922, o início da história - Memória Viva. You Tube, março de 2022. 19 min:02s. Disponível em: <https://youtu.be/kdq5kToyoak?si=fME3znA1JqtRxu3J> Acesso em: 20 fev. 2024.

¹⁷ Peter Henry Rolfs, filho de fazendeiro, nasceu em 17 de abril de 1865, no condado de Le Claire, Iowa. Fez seus estudos superiores no Iowa State College, hoje Iowa State University, em Ames. Bacharelou-se em Agricultura, em 1889. Conquistou o "Master of Science", em 1891, e o "Doctor of Science", em 1920. Rolfs foi o "scholar" que o Presidente Arthur Bernardes afortunadamente trouxe dos Estados Unidos para planejar, construir e dirigir a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV), hoje Universidade Federal de Viçosa (UFV) In: Personagens da UFV. Disponível em <http://www.personagens.ufv.br/?area=peterHenry> Acesso em 24 mar. 2024.

¹⁸ Uma universidade de concessão de terras (também chamada de faculdade de concessão de terras ou instituição de concessão de terras) é uma instituição de ensino superior nos Estados Unidos designada por um estado para receber os benefícios das Leis Morrill de 1862 e 1890. Land Grant Colleges In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikipedia Foundation, 2021. Disponível em: www.wikipedia.org/centraldobrasil. Acesso em 09 fev. 2024.

foram materializados na ESAV. Eles indicam a adoção desses princípios, especialmente devido à estreita ligação do especialista americano, ao longo de sua carreira acadêmica, com a filosofia estabelecida pelos *colleges* agrícolas dos Estados Unidos (Silva; Borges, 2008, p. 171).

Bernardes tinha como essencial que a liderança, desde o princípio, fosse confiada a um gestor com formação superior no campo científico, vasta experiência administrativa e, acima de tudo, abrangendo os domínios do ensino, da pesquisa e da experimentação. Ao assumir o compromisso com Minas Gerais, Peter Henry Rolfs visava fornecer uma educação agrícola moderna que fosse adequada às necessidades dos cidadãos.

Figura 4 – Lançamento da Pedra Fundamental



Fonte: Locus - Repositório institucional da UFV

Na figura 04 temos Peter Henry Rolfs ao centro, Bello Lisboa ¹⁹ com o chapéu na mão ao lado do filho João maria Bello Lisboa, no Lançamento da Pedra Fundamental do dormitório da ESAV.

¹⁹ João Carlos Bello Lisboa, o consolidador da ESAV, a convite do engenheiro Mário Monteiro Machado, encarregado das obras da ESAV, assumiu o cargo de Engenheiro Auxiliar, em 14 de setembro, e de Engenheiro-Chefe, em 16 de dezembro de 1922. Foi nomeado Professor de Engenharia Rural e Vice-Diretor do estabelecimento e, a 1º. de fevereiro de 1929, assumiu a sua direção, até 21 de janeiro de 1936. Entre muitas de suas obras como diretor merecem destaque a instituição da Semana do Fazendeiro, do Mês Feminino, da Associação de Ex-Alunos e do Aperfeiçoamento Rural de Professoras Primárias. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6110> . Acesso em: 29 nov. 2024

A ESAV, em sua atenção ao princípio do "Aprender Fazendo", empenhou-se em manter uma proximidade significativa com os agricultores para construir conhecimento, impulsionada pela necessidade premente de promover o reconhecimento das ciências agrárias. Ao considerar os interesses políticos e as medidas voltadas para o avanço da agricultura, a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária emergiu como um espaço crucial para a consolidação de uma metodologia educacional que transcendeu os limites convencionais da sala de aula, adentrando o campo prático.

A preocupação do professor Rolfs com o progresso econômico de Minas Gerais reflete uma visão estratégica voltada para o desenvolvimento agrícola do estado e, por extensão, do Brasil como um todo.

Ao reconhecer a importância fundamental da agricultura na economia brasileira, ele defendia que investimentos na mecanização agrícola poderiam impulsionar significativamente o progresso econômico do país; e além da modernização da agricultura, poderia criar oportunidades de emprego e melhorar as condições de trabalho para aqueles envolvidos no setor agrícola, promovendo assim uma melhor qualidade de vida para as comunidades rurais.

Ouvimos muitas vezes dizer que o Brasil é um país essencialmente agrícola, o que quer dizer que agricultura constitui a mais importante indústria brasileira. Por que então é o rendimento líquido do trabalho agrícola tão ínfimo que os produtos não possam competir em preços com os de outras nações menos favorecidas quanto ao clima e solo? Esta dificuldade é resultado de administração antieconômica do trabalho. Hoje o serviço braçal desnecessário encarece o produto a ponto de não produzir lucros (...) com pequenas modificações nos métodos agrícolas atuais, poderá o estado de Minas tornar-se rico além das expectativas dos mais otimistas dos seus cidadãos. Milhares de trabalhadores a enxada poderiam ser empregados em outras Indústrias lucrativas, ou podiam ocupar-se em uma lavoura rendosa, enquanto hoje ganham apenas uma vida sem conforto (Rolfs, 1928, p. 14 e 15).

Portanto, as ideias do professor Rolfs refletem uma abordagem visionária e pragmática para impulsionar o desenvolvimento econômico através da modernização e mecanização da agricultura, reconhecendo o potencial do setor agrícola como motor de crescimento para o Brasil.

Após o término das etapas de construção e inauguração, começou a oferecer o curso básico em agricultura, com duração de um ano, junto com o curso profissionalizante de nível médio, com dois anos de duração. Em 1928, teve início o curso superior de

Agronomia e, posteriormente, em 1932, foi lançada a primeira turma de Medicina Veterinária.

Rolfs teve um papel fundamental na consolidação da primeira fase da ESAV. Ele tinha uma preocupação muito grande com os funcionários da instituição, e um de seus propósitos era melhorar as suas condições morais, mentais e econômicas, no mais breve tempo possível, porém, nos primeiros anos de edificação da instituição, a realidade descoberta evidenciou que o desafio era mais substancial do que o antecipado. Em 1922, 96% da mão de obra estava contaminada por verminoses, 92% das pessoas eram analfabetas e muitas famílias sofriam com problemas de alcoolismo (UFV, 14min:53s).

Conforme destacado em alguns estudos acadêmicos, em 1922, Bello Lisboa, então engenheiro-chefe, teve a iniciativa de organizar um abaixo-assinado para criar uma cooperativa de trabalhadores conhecida como Caixa Beneficente. O propósito era o de fornecer assistência médica, medicamentos e educação para os trabalhadores e seus filhos, visto que as doenças e o analfabetismo eram os principais problemas enfrentados.

Isso resultou na melhoria das condições de vida dos operários e no progresso das construções. Primeiramente criou-se uma escola diurna para os filhos dos funcionários e depois ampliou-se com cursos noturnos. Uma das despesas da Caixa Beneficente era o pagamento dos professores das escolas diurna e noturna, que é apresentado no item IV da figura 4B. Em 26 de fevereiro de 1923, começou a funcionar a escola da cooperativa, em três horários, atendendo filhos crianças dos empregados diariamente; rapazes e homens adultos, três vezes na semana (Figura 5).

Temos aqui o primeiro registro do funcionamento de uma escola primária noturna e diurna no campus da ESAV.

Figura 5 – Despesas (pagamento de professores)

Arquivo Central e Histórico
Universidade Federal de Viçosa

PESSOAL DA
RA E VETERINARIA

(DEZEMBRO DE 1922)

DESPESA		
I	Gratificação aos senhores medicos pelos bons serviços abnegadamente prestados	5:550\$000
II	Pago ás pharmacias locaes pelo fornecimento de 522 receitas	10:530\$400
III	Pago ao professor de musica pelas aulas e regencia da banda	2:550\$000
IV	Pago aos professores das escolas diurna e nocturna	4:110\$000
V	Pago de diversos saldos a empregados ausentes que os procuraram	558\$305
VI	Indemnisação de uniformes aos musicos que se ausentaram das obras, ficando os mesmos pertencentes á Caixa	588\$000
VII	Compra do instrumental para a banda de musica e uniformes	7:934\$500
VIII	Auxilio a dois operarios e funeral de um	1180\$000
IX	Diversas despesas com pequenos auxilios e assistencia	623\$600

CIDADE DE VIÇOSA

Fonte: Arquivo Central e Histórico – UFV

Por determinação do então, primeiro diretor da ESAV, Peter Henry Rolfs, foi criado um curso noturno que oferecia ensino primário aos operários da construção; o objetivo de tal curso era erradicar o analfabetismo daquele grupo (cerca de 450 operários). Segundo o Relatório de 1927, o percentual de analfabetos chegava a 90% e após a conclusão das principais edificações da Escola (Prédio principal e o Dormitório) foi reduzido para 6%.

Conforme afirmado também por Silva, o segundo diretor da escola, João Carlos Bello Lisboa, aplicou os fundamentos da escola aos operários envolvidos na construção da ESAV. Em um relatório redigido em 1932, o diretor descreveu uma situação de extrema pobreza entre os trabalhadores.

Além de um alto índice de analfabetismo que beirava a 90%, foram observadas condições precárias de moradia, alimentação inadequada, incluindo graves casos de desnutrição, e diversos problemas de saúde. Para combater essa realidade, o diretor

implementou a educação dos operários por meio da alfabetização e do ensino de valores cívicos, morais e de higiene (Silva, 2019, p. 34).

As escolas noturnas surgiram como uma resposta à necessidade de oferecer educação a pessoas que, por vários motivos, não podiam frequentar as escolas tradicionais durante o dia. O conceito de escolas noturnas remonta ao século XIX, quando emergiram mudanças sociais e industriais de uma nova classe trabalhadora.

Muitas dessas pessoas trabalharam durante o dia e, portanto, não tinham tempo para estudar. Para acomodar esses trabalhadores surgiram as instituições que ofereciam aulas à noite com o objetivo de proporcionar oportunidades educacionais e de qualificação para aqueles que não pudessem participar do sistema educacional convencional.

Figura 6 – Aula noturna para operários da ESAV-1928



Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV

A partir da imagem da Figura 6, fica evidente que a alfabetização dos operários ocorria durante a noite e atendia os adultos e meninos-operários. Em várias fotografias do acervo institucional no ACH/UFV, é possível perceber a presença de crianças identificadas como funcionários da ESAV. Essa prática era comum e permitida na legislação da época.

A alfabetização dos operários, além de contemplar uma questão social, teve o objetivo de possibilitar o processo de comunicação no canteiro de obras para a construção e expansão da universidade (Baêta, 2016 p. 256).

Entretanto, essas ações não consideravam os obstáculos enfrentados pelos trabalhadores que, após longas jornadas laborais, encontravam dificuldades para estudar à noite. Essa realidade é descrita por Rios,

Em que pese à importância das tão divulgadas, políticas internas de alfabetização dos funcionários, as classes anexas e a escola noturna de operários, historicamente essa parcela da comunidade acadêmica sempre esteve às margens do processo educativo, ora por não ter tido oportunidade de escolarização na idade adequada, por ter que trabalhar cedo, ora por não conseguir compatibilizar as rotinas de estudo com o trabalho pesado. Desse modo, sem desvalorizar as oportunidades registradas, as condições não eram favoráveis ao acesso à educação dentro e fora da Universidade (Rios, 2022, p. 118).

A escola primária, estabelecida anteriormente à inauguração da ESAV e concebida inicialmente como “classes anexas”, focalizava na importância de promover a formação moral e disciplinar dos funcionários da ESAV. Ademais, a provisão de educação para os filhos e filhas dos empregados estava alinhada a um modelo de expansão e modernização que reconhecia a urgência de erradicar as deficiências sociais do Brasil para alcançar o progresso (Carmo, 2019, p. 50).

As classes anexas eram uma forma de expandir o acesso à educação, surgiram como uma alternativa para fornecer ensino a crianças que não tinham acesso direto às escolas formais, especialmente em áreas rurais ou em regiões com infraestrutura escolar limitada. Foram criadas para atender às áreas onde não havia escolas regulares disponíveis.

O termo "anexas" indica que essas turmas estavam associadas a uma escola principal, mas localizadas em outro local. Geralmente, as classes anexas eram implantadas em áreas rurais ou em comunidades distantes de escolas urbanas. Isso facilitou o acesso à educação para crianças nessas regiões.

Essas aulas, embora separadas fisicamente da escola principal, eram sob a mesma administração. Eles tinham currículos e orientações pedagógicas equivalentes às escolas regulares, mas com algumas adaptações permitidas para a realidade local. As classes anexas costumavam ter menos recursos do que as escolas principais. Podiam contar com menos professores, menos equipamentos ou uma infraestrutura mais simples.

No entanto, eram fundamentais para garantir a presença de uma rede de educação mais ampla e inclusiva. As classes anexas permitiram que muitas crianças, especialmente nas áreas rurais, tivessem acesso ao ensino básico sem a necessidade de se deslocarem grandes distâncias até uma escola central. Eles representaram um esforço para democratizar a educação e alcançar populações menos atendidas pelo sistema educacional.

Em documentos pesquisados encontramos que as escolas primárias noturnas e diurnas eram anexas à Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Figura 7). Na fotografia, tem-se a lista de presença dos alunos da escola noturna no mês de março de 1939. De acordo com o documento, a aula iniciava às 6:30, o que atualmente seria 18:30 horas. A presença do aluno era registrada com a letra “C”, e o atraso era registrado pelo horário que o aluno chegava à escola.

Figura 7 – Lista dos operários matriculados nas escolas noturnas anexas à ESAV

Lista dos operários matriculados nas escolas noturnas anexas à ESAV
 Mês de março de 1939

Nomes	Dia 27		Dia 29		Dia 29		Dia 30		Dia 31		Observações
	6:30	7:00	6:30	7:00	6:30	7:00	6:30	7:00	6:30	7:00	
Jornal de Almeida	C										
Antônio Cruz Cruz											
Francisco Papalio											
Pedro Ferreira					6:55		6:35		6:55		
José Gregório											
Francisco Duvito					6:45				6:45		
Sebastião Pereira B.			6:40		6:35		6:35		6:35		
Antônio Gomes							7:10				
Waldemiro Cruz Cruz											
Paulo Antônio Singh											Esta docente esquecida.
José André Guimarães											
Pedro Pinto									6:35		
Claudio Gomes Bandeira											
Antônio Morais Santos									6:35		
Jairas Paulo Rocha			6:40						6:45		6:40
Antônio Lourenço V.											
Ronaldo Barroso			6:30		6:35		7:10				
Sebastião Lopes											
Waldemiro Procêncio											
Sebastião Sabiano	6:35		6:40								
José Luiz de Lemos											
Miguel Quatrecas											

Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV

De acordo com Santos,

As classes anexas funcionavam como turmas avulsas de escolarização em nível primário, 1º ao 3º ano, sendo a partir do 4º ano era considerado Grupo Escolar. As turmas funcionavam durante o dia para os dependentes de operários e as classes noturnas de operários para alfabetização, visavam atender os trabalhadores no contraturno do trabalho. Em que pese as reais intenções ideológicas intrínsecas na formação do operário e sua família, não se pode negar a importância das classes anexas, como opção formativa dos filhos dos operários com inclusão de educação primária para o grupo sem acesso a esse tipo de instrução (Santos, 2023, p. 117).

A Figura 8 retrata a escola primária diurna que tinha o objetivo de alfabetizar as crianças, filhas dos operários. Não encontramos registros da localização exata da referida escola primária na atual UFV. Também não foram encontrados documentos ou relatos sobre o programa de ensino das escolas diurnas e noturnas. Acredita-se que a foto tenha sido tirada entre os anos de 1922 a 1930.

Figura 8: Escola Infantil situada nos terrenos da ESAV



Fonte: Locus - Repositório institucional da UFV²⁰

²⁰ Locus (Repositório institucional da UFV) O Repositório Institucional da Universidade Federal de Viçosa, denominado Locus, está inserido no movimento mundial de acesso aberto à produção científica. A adoção pela UFV desse modelo de gestão para documentos digitais possibilita maior visibilidade, valorização, preservação e divulgação da sua produção intelectual, o que contribui para a sistematização de uma política de disseminação, bem como a disponibilização à sociedade dos resultados de suas atividades de pesquisa, criação e inovação. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/locus/sobre.jsp>

Desde o seu estabelecimento, a ESAV desempenhou um papel crucial na educação de operários, seus filhos e parte da população das cidades circunvizinhas, algumas distantes até 25 km, os quais viajavam a cavalo em busca de instrução.

Nesse contexto, destacou-se o engajamento da Sra. Effie Rolfs²¹, esposa de Rolfs, que diligenciava visitas aos lares rurais nos arredores da universidade, incentivando os pais a matricularem seus filhos na escola de alfabetização localizada no campus da ESAV (Baêta, 2016, p. 165).

Na figura 9, temos a imagem da Sra. Effie Rolfs e sua filha Clarissa Rolfs²² em visita à zona rural. O papel da Sra. Effie Rolfs foi fundamental nesse processo: ela, esposa de Rolfs, encorajava os pais a inscreverem seus filhos na escola de alfabetização da ESAV. Sua iniciativa ajudou a aproximar a instituição da comunidade local, promovendo a educação e incentivando a participação de mais crianças nos estudos.

Figura 9 - Effie e Clarissa Rolfs visitando casebre na área rural



Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV

²¹ Effie Rolfs, esposa de Peter Henry Rolfs, chegou ao Brasil em 04 de fevereiro de 1921. Na ESAV, buscou construir uma instituição beneficente, porém faleceu em Gainesville, Flórida, em 31 de março de 1929.

²² Filha de Peter Henry Rolfs e Effie Rolfs, chega ao Brasil em 1921. Com formação em Economia Doméstica e botânica auxilia o pai em pesquisas e traduções de trabalhos científicos. Era missionária da igreja metodista dos EUA. Faleceu em 1965.

Conforme indicado no relatório anual da ESAV, durante o período de 1932 a 1935, um total de 556 alunos foram matriculados nas turmas diurnas e noturnas de nível primário na instituição (Cunha, 2019, p. 33).

Na Figura 10, temos o registro da conferência onde os alunos receberam seus diplomas:

Figura 10 – Conferência de certificados aos empregados das Escolas Primárias anexas



Fonte: Locus (Repositório institucional da UFV)

Em relação à organização das turmas da Escola Noturna, encontramos um relatório de classificação escolar dos operários nos documentos pesquisados junto ao ACH/UFV, endereçado ao Sr. Dr. Geraldo Carneiro²³, diretor interino da ESAV, escrito por G. Corrêa.

Embora o registro não contenha data, tudo indica que seja do período entre 1940 e 1946, quando Geraldo Carneiro estava à frente da ESAV. Na carta, menciona-se que em uma reunião com os operários realizada em 28 de setembro, foi feita a seguinte

²³ O engenheiro-agrônomo Geraldo Gonçalves Carneiro é natural de Barra Longa, MG, tendo nascido em 2 de outubro de 1908. Faz o curso primário em escolas particulares e o secundário no Ginásio de Viçosa e no Seminário de Mariana. Forma-se em Agronomia na Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV), hoje Universidade Federal de Viçosa, em 15 de dezembro de 1931. Ingressa na ESAV, onde trabalha como professor de Zootecnia, de 1932 a 1939, e diretor da Escola, de 1940 a 1944. Licenciado do serviço público, assume a Superintendência da Cia. Açucareira do Rio Doce, em 1945 e 1946. Disponível em: - <http://www.personagens.ufv.br/?area=geraldogoncalves>.

classificação: I - operários analfabetos e II - operários que apenas assinam os nomes. É justificado que a separação das turmas permitiu um funcionamento mais eficiente da escola, seguindo os seguintes horários: segunda-feira, das 6h30 às 8h30: 1ª e 2ª turmas; terças e quintas-feiras, das 6h30 às 8h30: 1º e 2º anos; quartas e sextas-feiras, das 6h30 às 8h30: 3º ano.

Além disso, é solicitado que, para manter o funcionamento adequado, a escola noturna necessita de: 50 lápis e 50 cadernos, 25 cartilhas nacionais e cinco livros (Contos Pátrios), assistência contínua aos trabalhos da escola e criação do Caixa Escolar "P. H. Rolfs" (anexo I).

Pelas informações do relatório, percebe-se que ainda na década de 40, havia um grande grupo de operários sem instrução adequada, ficando evidente que não houve erradicação completa do analfabetismo, como informado em alguns documentos pesquisados. Não encontramos registros da organização das Escolas Primárias diurnas, destinadas aos filhos dos operários.

De acordo com Cunha, as escolas anexas funcionavam no porão do prédio principal e com a expansão da ESAV, esse espaço precisaria ser realocado para outros fins, surgindo a necessidade de um espaço específico para a instrução dos alunos. Foi proposta por Bello Lisboa a construção de um edifício específico para as turmas primárias, para o qual já havia uma verba, angariada pelos próprios funcionários da instituição e pelas vendas de instrumentos musicais adquiridos durante a construção da ESAV (Cunha, 2020, p. 33).

Cunha ainda destaca que, até 1948, havia registros de turmas de nível primário na instituição.

Por base nos relatórios analisados, compreende-se que este movimento perdurou, pelo menos até o ano de 1948, quando ainda se encontram registros de turmas de nível primário na instituição, antes dela se tornar, no mesmo ano, uma Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), e explica ao mesmo tempo, a existência de uma escola estadual, no interior de uma instituição federal. Portanto, partimos da hipótese de que a instrução inicial de jovens e adultos, oferecida no interior de uma instituição superior, pode ter de fato relação com o bom índice de alfabetizados registrados na região, entre 1930 e 1960 (Cunha, 2020, p. 34)

Encontramos o registro de uma classe do 1º ano primário (Figura 11) da Escola Noturna Dr. Rolfs, da professora Maria Luiza Alves, datada do ano de 1948, ano em que a ESAV se torna Universidade Rural do Estado de Minas Gerais.

Figura 11 – Classe do 1º ano da Escola Noturna Dr Rolfs

Mes de Março de 1948

Classe 1ª ano - Escola Noturna Dr Rolfs

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Presença
1 Adão Gonzaga	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	25		
2 Adão Mendes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	14		
3 Antônio Campos	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	12		
4 Antônio Francisco de Paula	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	15		
5 Augusto Vieira de Souza																														4		
6 Beneditino Almeida	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	16		
7 Expedito Alberto Ferreira	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	16		
8 Expedito Justino	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	18		
9 Francisco Gregório Paiva	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	17		
10 Fernando Boni	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	11		
11 Francisco Vieira Campos	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	15		
12 Geraldo Adão Ferreira	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	18		
13 Geraldo Roges	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	15		
14 José Gama Barreirinha	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	14		
15 José Rodrigues de Almeida	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	19		
16 Jacinto Inocente Dias	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	14		
17 José Augusto Mascaro	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	16		
18 José Paiva	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	19		
19 José Alcântara	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	19		
20 José Alcântara	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	19		
21 José Vieira de Souza																														4		
22 José Mendes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	19		
23 Sebastião Lopes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	16		
24 Constâncio Alves Mendes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	16		
25 André Inácio dos Santos	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	16		
																															370	

Resumo

Alunos matriculados - 25 Presenças 92%

Alunos frequentes - 23 Soma de comparecimento 270

Atestado de - Lisboa, 31 de Março de 1948
O professor, Maria Luiza Alves Torres

Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV

Embora o ensino público não fosse totalmente gratuito naquela época, as despesas não eram totalmente cobertas pelas taxas e mensalidades dos alunos, requerendo investimentos do poder público estadual. A ESAV necessitava buscar junto às autoridades estaduais os recursos indispensáveis para sua sustentação, como destaca Silva (2019).

Nos primeiros anos da Escola, a gestão dos recursos não era plenamente autônoma e dependia inteiramente dos recursos orçamentários do Estado e estes, não sendo enviados regularmente, resultavam em atrasos nos salários e muitas reclamações.

Durante esse período, o Brasil enfrentava crises econômicas e políticas significativas, que também impactaram a ESAV. A oposição ao governo de Vargas²⁴ e suas políticas interventoras pode ter criado obstáculos para o desenvolvimento e a expansão da instituição. Além disso, as dificuldades econômicas e as instabilidades políticas geralmente têm efeitos adversos nas instituições de ensino e pesquisa, podendo levar a um enfraquecimento de suas atividades e recursos.

Segundo Rios,

Por mais que a ESAV fosse isenta em termos políticos, trazia a marca do “bernardismo” que era uma liderança política e “contrária ao governo de Vargas e de seus interventores, o que acarretou um período de estagnação e de enfraquecimento institucional”. Foi esse quadro de crises econômicas e políticas que marcou a passagem da ESAV para Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) (Rios, 2022, p. 66).

Diante desse quadro de desafios, a transformação da ESAV em UREMG pode ter sido vista como uma resposta necessária para fortalecer a instituição e adaptá-la aos novos contextos políticos e educacionais. A mudança de status para uma universidade rural estadual pode ter sido percebida como uma oportunidade para reestruturar a instituição, expandir suas atividades e enfrentar os desafios emergentes no campo da educação agrícola e veterinária em Minas Gerais.

²⁴ Getúlio Dornelles Vargas foi um advogado, político e presidente do Brasil nascido na cidade de São Borja (RS), no dia 19 de abril de 1882 e falecido em 24 de agosto de 1954. Vargas fez sua carreira política no Rio Grande do Sul e alcançou a presidência da República em 1930. Foi o presidente que mais tempo ficou no cargo em toda história republicana do Brasil. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/getulio-vargas/> Acesso em: 11 maio 2024.

2.3 UREMG – 1948 A 1969 – DE ESCOLA PARA UNIVERSIDADE

Figura 12: Solenidade de transformação da ESAV em UREMG - julho 1949



Fonte: Locus (Repositório institucional da UFV)

A transição da Escola (ESAV) para a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) aconteceu em 13 de novembro de 1948, conforme estabelecido pela Lei Estadual nº 272. A nova configuração da universidade incluía a Escola Superior de Agricultura, a Escola Superior de Veterinária, a Escola Superior de Ciências Domésticas, a Escola de Especialização, o Serviço de Experimentação e Pesquisa e o Serviço de Extensão.

Entre os traços distintivos da UREMG, merece destaque o pioneirismo na fundação da primeira Escola Superior de Ciências Domésticas do Brasil, que iniciou suas atividades educacionais em 1954 com o Curso Superior de Ciências Domésticas, que formava economistas domésticas.

Outro ponto relevante foram as parcerias expandidas e os projetos estabelecidos com organizações nacionais e internacionais para apoio financeiro e cooperação em pesquisa. Dentre essas colaborações, o Projeto Purdue ²⁵ se destacou por suas mudanças e melhorias significativas na UREMG. Realizado de 1958 a 1973, foi fruto de uma

²⁵ O convênio internacional entre a Universidade de Purdue e a Universidade Rural de Minas Gerais (posteriormente, a UFV) de 1958 a 1973, efetuou-se por meio da cooperação entre os Estados Unidos e o Brasil com o objetivo de potencializar a modernização da agricultura em terras brasileiras. A princípio, a ajuda externa consistiu no esforço de desenvolver o potencial agrícola brasileiro por meio da modernização das universidades rurais. Disponível em: [Os convênios internacionais entre a universidade de purdue e uremg/ufv: a ciência em rede \(1958-1973\)](#) Acesso em 30 nov. 2014

cooperação entre os Estados Unidos e o Brasil para acelerar a modernização da agricultura no Brasil.

Esse projeto de colaboração entre a Purdue University e a UREMG facilitou a vinda de profissionais altamente qualificados e possibilitou que professores se especializassem nos Estados Unidos. No jornal “Informativo UREMG”, de 25 de janeiro de 1965, destacou essa parceria:

O projeto cooperativo UREMG-PURDUE é uma atividade da "Aliança para o Progresso²⁶" que vem dando um grande impulso a educação brasileira de nível superior da agricultura. A universidade Rural, com a colaboração da Purdue, assumiu a responsabilidade de adaptar o sistema de educação norte-americano às condições brasileiras (Informativo UREMG, 1965)

Após a transição da ESAV para a UREMG, observamos que as escolas diurnas e noturnas de alfabetização continuaram a funcionar, agora sendo financiadas tanto pelo governo do estado quanto pela própria Universidade, com recursos próprios. A preocupação com a educação prévia dos operários, seus filhos e a população em geral ainda era uma prioridade.

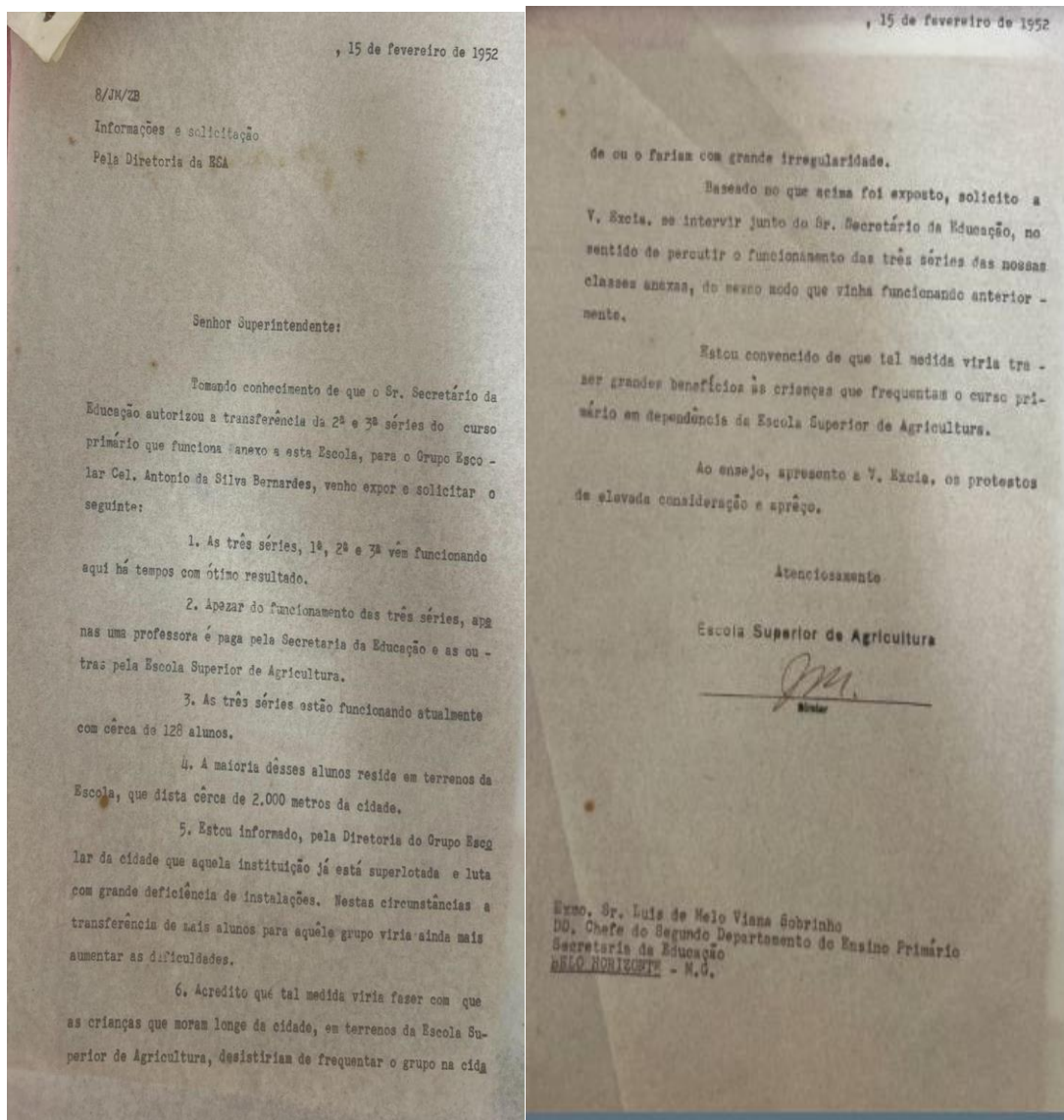
Levando isso em consideração em nosso argumento, encontramos documentação no ACH-UFV, em que um Ofício (Figura 13) foi enviado ao Sr. Luis de Melo Viana Sobrinho, Chefe do Segundo Departamento do Ensino Primário da Secretaria de Educação de Belo Horizonte. O documento está datado em 15 de fevereiro de 1952, indicando o período da UREMG vinculada ao Estado de Minas Gerais, fornecemos abaixo um resumo da transcrição, mantendo a ortografia original:

[...] Tendo conhecimento de que o Sr. Secretário de Educação autorizou a transferência da 2ª e 3ª series do curso primário que funciona anexo a esta escola, para o Grupo Escolar Cel. Antônio da Silva Bernardes [...] solicito a v. Excia, se intervir junto ao Sr. Secretário de Educação, no sentido de percutir o funcionamento das três séries das nossas classes anexas, do mesmo modo que vinha funcionando anteriormente. [...]²⁷

²⁶ Aliança para o Progresso: No início dos anos 1960, com o triunfo do socialismo em Cuba, recrudescou a ofensiva norte-americana para o controle dos demais países da América Latina. Desse modo, em 1961, realizou-se, em Punta del Este, no Uruguai, uma conferência da Organização dos Estados Americanos (OEA), na qual foi assinado o Tratado da Aliança para o Progresso que teria, segundo Lincoln Gordon, embaixador norte-americano no Brasil nos anos 1960, o duplo objetivo do desenvolvimento econômico e do progresso social. Disponível em: [SciELO - Brasil - A USAID e o ensino agrônômico brasileiro: o caso da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais A USAID e o ensino agrônômico brasileiro: o caso da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais](#). Acesso em 30 nov. 2024.

²⁷ Montagem a partir do ofício de solicitação de permanência das Classes Anexas, 1952 - 2 páginas. Arquivo Central e Histórico da UFV.

Figura 13- Ofício de solicitação de permanência das Classes Anexas



Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV (ACH-UFV)

O Ofício apresenta argumentos de que as turmas das 1ª, 2ª e 3ª séries estão funcionando bem, com um total de aproximadamente 128 alunos. Quanto ao pagamento das professoras, apenas uma é remunerada pelo estado, enquanto as outras são pagas pela própria universidade. Outro ponto destacado é que os alunos residem em terrenos próximos ou dentro do Campus e poderiam abandonar a escola na cidade, que fica a mais de 2 quilômetros de distância. É citado também que o grupo escolar da cidade se encontra superlotado e luta com a deficiência de instalações e que, caso os alunos fossem transferidos, aumentaria mais as dificuldades daquela escola. Esses argumentos concluem que essa medida trará benefícios para as crianças que frequentam o curso primário.

Durante os anos de 1948 até 1965, ano da criação do Grupo Escolar Effie Rolfs, as Escolas Anexas continuaram a funcionar no prédio principal e eram mantidas pela UREMG e governo estadual.

Já em 1966, a universidade começa a enfrentar uma série de desafios que afetavam seu funcionamento e sua capacidade de continuar promovendo iniciativas educacionais significativas. É o que nos aponta Silva:

A UREMG vivenciou uma séria crise a partir do ano de 1966, mas antes de entrar especificamente nesse assunto, faz-se necessário interpretar o momento anterior à crise propriamente dita. Nos relatórios do Convênio Purdue, percebe-se nitidamente que existia uma mútua confiança entre o Convênio Purdue-UREMG e o governo estadual que, naquele momento, estava sob a direção do udenista José Magalhães Pinto (1961-1965). O grande ponto ressaltado nos relatórios é a reorganização dos estatutos da universidade e sua consequente aprovação pelo governo do estado: “o governador do Estado, Magalhães Pinto, em 1964, alterou a estrutura da UREMG, a classificação dos funcionários, salários etc”. Há várias menções à reestruturação da universidade iniciada em 1964 e completada em 1965. Para o convênio, essa reestruturação transformou definitivamente a UREMG no modelo do land grant college, com a associação entre ensino, pesquisa e extensão. Um bom parâmetro para isso foi a criação da carreira de pesquisador e extensionista, além do sistema de créditos e diretores para cada área da universidade (Silva, 2019, p. 136).

O substancial investimento dos Estados Unidos não apenas permitiu o treinamento do corpo docente e a expansão das instalações para acomodar o intercâmbio de professores americanos, mas também marcou um período de significativa retenção de recursos públicos por parte do Estado de Minas, liderado pelo principal opositor de Bernardes (Santos, 2022, p. 95) Nesse período, devido à falta de repasse de verbas do Estado e a escassez de recursos financeiros acarretou atrasos nos pagamentos de todos os funcionários da instituição.

Percebe-se a influência de investimentos internacionais, especificamente dos Estados Unidos, sobre a estrutura e os recursos educacionais na instituição, com ênfase em uma dependência significativa de recursos externos para garantir a qualidade e a operação de um programa de intercâmbio de professores.

Esta narrativa sugere uma dinâmica complexa entre a colaboração internacional e a política local, indicando que mesmo com investimentos externos significativos, problemas de gerenciamento interno e conflitos políticos podem prejudicar a estabilidade financeira e a eficiência institucional.

A crise financeira que permanecia desde 1958 foi se agravando conforme relata Rios:

Em 1968, a situação ficou tão complicada que foi cogitado, por falta de apoio do governo do Estado, que a instituição “fechasse as portas”. Para resolver os sérios impasses financeiros e solucionar o problema foi proposta a federalização da instituição, pois o Governo do Estado alegava que não conseguia manter os custos da UREMG, que, conseqüentemente, já resultava em atrasos de mais de seis meses nos pagamentos dos servidores. Assim, o caminho mais viável foi sua federalização para Universidade Federal de Viçosa (Rios, 2022, p. 71).

Na busca por solucionar esses impasses, intervenções junto ao governo estadual foram consideradas essenciais para garantir a "autonomia financeira da instituição". No cenário de crise, que envolvia outros órgãos do governo estadual, surgiu a proposta de federalizar a UREMG.

Finalmente, a federalização da UREMG foi estabelecida pelo governo federal no segundo trimestre de 1968 e oficializada em agosto de 1969. Mediante a interpretação de antigas leis, a UREMG pôde ser reconhecida como uma instituição federal. O Conselho Geral da República analisou as leis nº 1254 de 1950 e nº 2.470 de 1955 e considerou aceitável a incorporação da universidade ao âmbito federal como Universidade Federal de Viçosa (Silva, 2019, p. 146)

CAPÍTULO 3: DA EDIFICAÇÃO A IDENTIDADE INSTITUCIONAL

3.1 A FUNDAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR EFFIE ROLFS

A fundação de uma escola é um processo complexo e significativo, que envolve diversas etapas e a colaboração de múltiplos agentes. Este processo é fundamental para o desenvolvimento educacional de uma comunidade, pois uma nova instituição de ensino pode transformar a realidade local ao proporcionar acesso à educação de qualidade.

Na década de 1960, o panorama educacional em Viçosa englobava todos os níveis de ensino, desde o primário até o superior, que, segundo Cunha (2020):

Os estabelecimentos de ensino apresentavam em 1960, cerca de 5.824 alunos matriculados, e assim distribuídos: Escola Agrícola Arthur Bernardes (Escola de Aprendizado Agrícola e Industrial) - 373 alunos; a Escola Normal Nossa Senhora do Carmo (Cursos primário, ginásial e Formação de normalistas) - 386 alunas; o Colégio de Viçosa (Cursos ginásial, comercial básico, científico, e Técnico de Contabilidade) – 446 alunos; a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - 652 alunos; e os estabelecimentos de ensino primário com 3.947 alunos (Cunha, 2020, p. 91).

O município, em 1964, mantinha o funcionamento de 30 escolas públicas primárias rurais. Então, enquanto o governo local se concentrava na educação por meio da manutenção de escolas primárias em áreas rurais, os estabelecimentos particulares, ao final de 1964, permaneciam as mesmas instituições fundadas no início do século XX (Cunha, 2020, p. 95). O Estado também se fazia presente com 03 grupos escolares, no centro de Viçosa: o Grupo Escolar Edmundo Lins, inaugurado em 1955; o Grupo Escolar Presidente Bernardes, fundado em 1959; e o Grupo Escolar Cel. Antônio da Silva Bernardes, em operação desde 1922 (Cunha, 2020, p. 96).

Apesar da existência de várias escolas primárias, estar próximo à UREMG e ao campus facilitava o acesso dos alunos às aulas. A falta de transporte adequado ou as distâncias longas até as escolas da cidade poderiam tornar a rotina escolar dos alunos bastante complicada, evidenciando a importância de uma escola local. O Grupo Escolar Effie Rolfs surgiu como uma solução para atender a essa demanda específica.

Inicialmente atendendo aos filhos dos operários da UREMG que moravam no entorno da Universidade. Posteriormente essa escola foi expandida com a inclusão de cursos noturnos para os operários da ESAV, bem como, para os trabalhadores das fazendas próximas e seus filhos. Esta escola, ao longo dos anos, foi continuamente ampliada dando origem a atual Escola Estadual Effie Rolfs, como aponta os autores:

[...] ainda no período das construções, Rolfs e Bello Lisboa preocuparam-se com o predominante analfabetismo e criaram uma escola primária diurna para os filhos dos operários. A professora era paga pela Caixa Beneficente, mantida, inclusive, com o desconto de 3 a 4% do salário deles. Mais tarde, a escola foi ampliada com cursos noturnos para os operários e a professora era paga pelo Estado. No fim de 1926 a porcentagem de analfabetos entre os operários havia caído de 90 para 6%. Motivo de orgulho para a Instituição, essa escola foi sendo constantemente ampliada e funciona, até hoje, como escola estadual, no campus da Universidade, com a denominação de Effie Rolfs, uma homenagem à esposa de Peter Rolfs (Borges et al., 2000, p. 50).

Corroborando com Borges et al. (2000) sobre a origem da Escola Estadual Effie Rolfs, Baêta vai sustentar que:

a preocupação com uma preparação educacional prévia de seus operários, extensiva a seus filhos e à população em geral, fez alguns dirigentes da ESAV, antes mesmo de dar início à sua atividade fim, desenvolver várias outras ações. Várias práticas empreendidas durante a construção da Escola tiveram efeitos e desdobramentos nas décadas seguintes. Ainda é possível vê-las em atividade; a Escola Estadual Effie Rolfs, de ensino fundamental e médio presente no campus da UFV, é um desses exemplos (Baêta, 2016, p. 255).

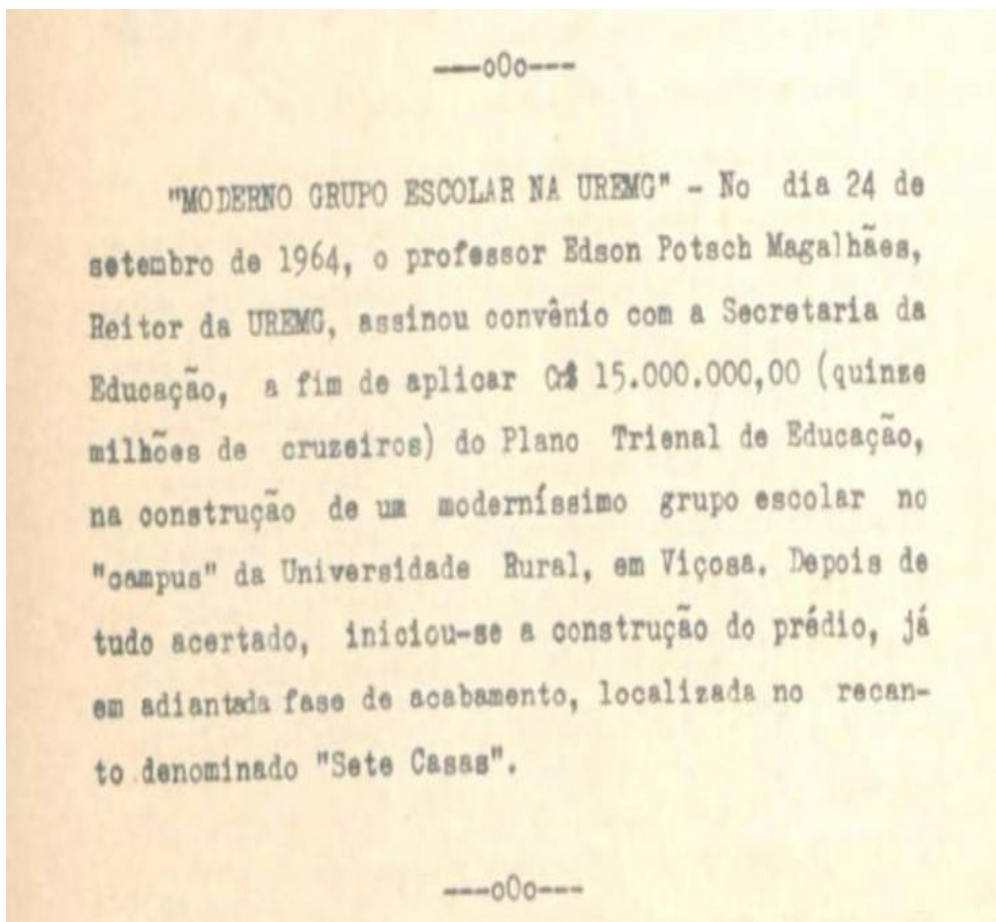
De acordo com Baêta, inicialmente a escola funcionava numa antiga casa do terreno da ESAV; posteriormente, foi alocada no subsolo do Prédio Principal e lá funcionou até 1963. No ano seguinte, o professor Edson Potsch estabeleceu uma parceria com o Governador Magalhães Pinto²⁸ para garantir a continuidade do ensino fundamental e médio pelo estado. Dessa forma, em 1965, o Grupo Escolar Effie Rolfs foi fundado no campus da UREMG (Baêta, 2016, p. 256).

Em “Acontecimentos e Realizações²⁹”, publicado em 1964, a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) registra algumas realizações significativas, dentre elas a assinatura do convênio com a Secretaria de Educação para a construção de um novo grupo escolar nas dependências da UREMG. A proposta era investir Cr\$ 15.000.000,00 (quinze milhões de cruzeiros) na construção de um moderníssimo grupo escolar.

²⁸ Nascido em Santo Antônio do Monte (MG), diplomou-se em Direito. Participou da fundação da União Democrática Nacional (UDN) (1945) e elegeu-se deputado constituinte por Minas Gerais. Em 1961, ascendeu ao governo do Estado. Fazia oposição ao governo de João Goulart e apoiou o movimento militar que depôs o presidente, em 1964. Em 1966, ingressou na Aliança Renovadora Nacional (Arena) e, mais uma vez, foi deputado federal por Minas Gerais. Disponível em <https://www.gov.br/funag/pt-br/chdd/historia-diplomatica/ministros-de-estado-das-relacoes-exteriores/jose-magalhaes-pinto> Acesso em 21 abr. 2024.

²⁹ Acontecimentos e Realizações; publicação que foi editada para fazer lembrar um pouco do muito que a UREMG realizou em 1964. Disponível em <http://atom.ufv.br/index.php/acontecimentos-e-realizacoes-de-1964> Acesso em 27 abr. 2024.

Figura 14 – Convênio para construção do Grupo Escolar



Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV (ACH-UFV)

Este convênio marcou um momento importante para a instituição e a comunidade local, pois estabeleceu as bases para a criação de um espaço dedicado ao ensino primário. Tudo indica que a criação da instituição já era um desejo da universidade para atender aos funcionários e seus filhos.

Aliado a isso, a Universidade atenderia aos preceitos da Lei 4.024/61 que em seu artigo 31 orienta que “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.”

O intuito era assegurar que os trabalhadores e suas famílias tivessem acesso à educação primária sem custo, contribuindo para a alfabetização e formação básica desses grupos. Além disso, poderia oferecer um ensino eficiente e acessível, proporcionando a comodidade de continuar os estudos sem a necessidade de se deslocar para outras escolas um tanto quanto distantes.

As Figuras 15 e 16 retratam a obra do Grupo Escolar Effie Rolfs em estágio de finalização.

Figura 15: Construção do novo prédio do Grupo Escolar Effie Rolfs



Fonte: Locus (Repositório institucional da UFV)

Em um outro ângulo, a referida obra em fase de acabamento:

Figura 16 - Prédio do Grupo Escolar Effie Rolfs (vista frontal)



Fonte: Locus (Repositório institucional da UFV)

No ano seguinte, em 1965, seria inaugurado o Grupo Escolar Effie Rolfs, em homenagem a uma figura notável cuja contribuição para a educação foi amplamente reconhecida.

O convênio entre a UREMG e a Secretaria de Educação exemplifica a importância das parcerias entre instituições de ensino superior e órgãos governamentais na promoção da educação básica. Essa colaboração permitiu a combinação de recursos, expertise e infraestrutura para a construção do Grupo Escolar. A assinatura do convênio representou

um compromisso significativo de ambas as partes em investir na educação primária, destinando recursos financeiros e humanos para garantir a qualidade no ensino.

A escolha do nome Grupo Escolar Effie Rolfs foi uma forma de homenagear Effie Rolfs, uma educadora cuja dedicação e trabalho tiveram um impacto duradouro na comunidade. A denominação dos nomes de estabelecimentos de ensino obedecia a Lei Estadual 2610/1962 que referendava em seu artigo 27 que a denominação dos estabelecimentos só poderia ser atribuída a pessoas já falecidas que tivessem se destacado tanto por suas qualidades pessoais notáveis quanto pelos serviços relevantes prestados à comunidade, especialmente no campo da educação.

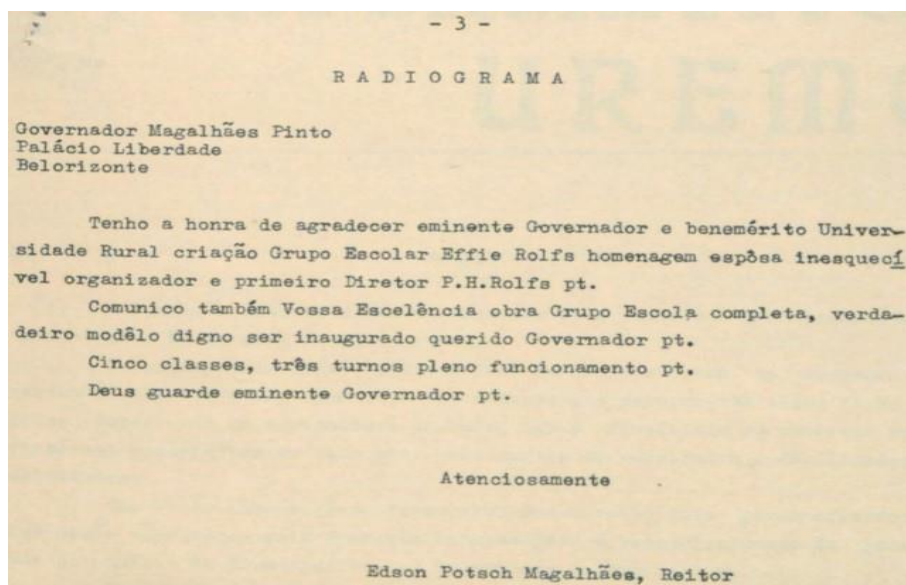
No Informativo da UREMG³⁰ de março de 1965, o Reitor Edson Potsch Magalhães³¹ escreve ao governador de Minas Gerais, Magalhães Pinto, expressando gratidão pela criação do Grupo Escolar Effie Rolfs. Ele comunica que a obra está concluída e convida o governador a inaugurar oficialmente a escola.

O Reitor ainda destaca que a escola possui cinco classes, três turnos e está em pleno funcionamento (Figura 17). O comunicado nos revela que mesmo antes da inauguração oficial do prédio da escola, as turmas diurnas e noturnas já estavam funcionando na nova escola.

³⁰ O início da produção dos jornais impressos ocorreu na segunda fase da Universidade, em 1962, e recebeu o nome de Informativo Uremg; em 1969, ano da federalização da UFV, passou a ser chamado UFV Informa. Em 1992, quando ganhou uma conformação totalmente jornalística, foi transformado em Jornal da UFV, que durou até 2016.

³¹ O professor Edson Potsch Magalhães nasce em Paula Cândido, MG, aos 24 de janeiro de 1914, em dezembro de 1938 recebe o diploma de engenheiro-agrônomo, pela antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). Foi nomeado primeiro Diretor da Escola de Especialização, pelo Governador José de Magalhães Pinto em 1963. Em 10 de novembro de 1964, foi nomeado Reitor da Uremg e em 31 de janeiro de 1965, terminando o Governo Magalhães Pinto, exonerou porque havia acumulado o cargo com o de Secretário de Estado da Agricultura. Disponível em: <http://www.personagens.ufv.br/?area=edsonPotsch> Acesso em: 30 nov. 2024.

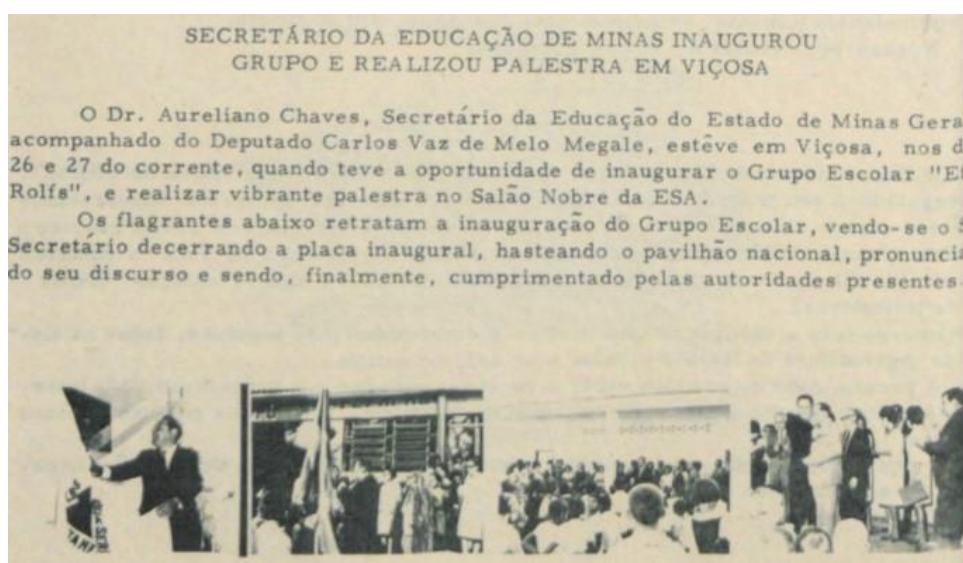
Figura 17 – Comunicado ao Governador Magalhães Pinto



Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV (ACH-UFV)

A inauguração oficial do Grupo Escolar Effie Rolfs em 26 de maio de 1965 foi divulgada no Informativo UREMG, edição nº 26/1965. Foi um evento marcante, celebrando não apenas a conclusão das obras, mas também o início de uma nova era para a educação local, que agora passa a ter uma escola com prédio próprio. Essa nova estrutura proporcionará para os servidores e seus filhos, assim como para os moradores da região, uma instrução de qualidade em um ambiente adequado e bem equipado para o ensino.

Figura 18 – Inauguração do Grupo Escolar Effie Rolfs – 1965



Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV (ACH-UFV)

Com a inauguração do Grupo Escolar Effie Rolfs, a comunidade local passou a contar com uma nova instituição de ensino primário, ampliando o acesso à educação para crianças de diversas faixas etárias. A estrutura com três turnos diários permitiu atender a um número significativo de estudantes. Com a nova escola, mais crianças da região tiveram acesso à educação primária. Isso é especialmente importante para as famílias dos servidores e para os moradores locais, garantindo que todos tenham a oportunidade de frequentar uma instituição de ensino.

A cerimônia de inauguração contou com a presença do Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, Dr. Aureliano Chaves e do Deputado Carlos Vaz de Melo Megale e membros da comunidade, destacando a importância da instituição para o desenvolvimento regional (Figura 18)

A presença de diversos membros da comunidade foi um testemunho do entusiasmo e da esperança depositados na nova instituição. Eventos como a inauguração oficial atraem a atenção para a importância da educação e fomentam um senso de orgulho e pertença entre os moradores.

O Grupo Escolar Effie Rolfs foi criado pelo Decreto nº 3365 de 19 de março de 1965, publicado no "Minas Gerais" em 20 de maio de 1965. Como veremos na Figura 19, o Termo de Inauguração do prédio do Grupo Escolar "Effie Rolfs" anexo a Universidade Rural, foi registrado no 1º Livro de Ata da escola no dia 26 de maio de 1965, recebendo na ocasião a bênção do Reverendo Padre Antônio Mendes.

Figura 19 - Termo de inauguração do prédio

Termo de inauguração do
Prédio do Grupo Escolar "Effie Rolfs",
anexo à Universidade Rural

Em vinte e seis dias do mês
de maio de mil novecentos e sessenta e cinco
foi inaugurado, solenemente, na Universidade
Rural do Estado de Minas Gerais, o prédio do
Grupo Escolar "Effie Rolfs", desta cidade, sendo
dada nessa ocasião a bênção do estabelecimen-
to pelo Exmo. e Revdmo. Padre Antônio Ben-
des, contando com a presença das autoridades.
Para constar, lavrou-se o presente termo
que vai assinado pelos presentes:

Picosa, 26 de maio de 1965
Amílcar Llaneza

Fonte: 1º livro de atas do Arquivo da Escola Estadual Effie Rolfs (Foto produzida pela autora)

Com a permanência da referida escola no campus, a Universidade Federal de Viçosa manteve, desde então, um termo de cessão do terreno onde se localiza a escola.

Pela primeira vez, a Universidade Federal de Viçosa (UFV) estendeu a concessão do terreno da Escola Estadual Effie Rolfs por vinte anos. Como a unidade de ensino está instalada dentro do campus, uma área federal, era preciso garantir a permanência da escola no local, por meio de um convênio que era renovado a cada cinco anos. Agora, com a ampliação do prazo, a direção da escola garante que será possível angariar recursos para reformas e ampliações necessárias. De acordo com a diretora, Andréa Renó, o governo estadual deixava de repassar recursos para as obras emergenciais pelo fato de a cessão da sede poder ser interrompida a qualquer momento (Folha da Mata, 2021).

A matéria do Jornal Folha da Mata descreve uma mudança importante na relação institucional entre a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Escola Estadual Effie Rolfs. Anteriormente, o convênio que autorizava a utilização do terreno da UFV pela escola era renovado a cada cinco anos, o que gerava incertezas quanto à continuidade da unidade de ensino no local.

Essa situação de instabilidade dificultava o acesso a recursos estaduais para reformas e ampliações, pois o governo hesitava em investir em uma estrutura cuja permanência não estava garantida.

O texto enfatiza o impacto positivo dessa mudança, destacando como uma decisão administrativa pode contribuir para a melhoria da infraestrutura educacional e a continuidade do serviço público de qualidade.

Encontramos no termo de abertura do livro mais antigo da escola, a lavratura de atas e termos de posse. O primeiro registro se refere à ata de abertura do ano letivo do Grupo Escolar. É um documento de suma importância para a instituição, tanto do ponto de vista histórico quanto administrativo. Este documento não apenas marca o início formal das atividades do Grupo Escolar Effie Rolfs, mas também preserva a memória institucional, fornecendo uma base sólida para a compreensão e continuidade da história escolar.

Figura 20 – Ata de abertura das aulas do Grupo Escolar, anexo à UREMG

Ata de abertura das aulas no
Grupo Escolar, anexo à UREMG, no ano
de 1965

Des 16 dias do mês de fevereiro
de 1965, presentes a aux de Inspeccão, erotildes
da Silva Carvalho, professoras e alunos
matriculados, iniciaram no Grupo Escolar
anexo à Universidade Rural do Estado de
Minas Gerais, em salas cedidas pela
Reitoria, no prédio da ESA, as aulas do
ano letivo de 1965, de acordo com
a portaria de janeiro de 1965.
Para constar, lavrou-se a presente ata, que está
assinada por todos os presentes.

Vicosa, 16 de fevereiro de 1965

Erotildes da Silva Carvalho, aux de Inspeccão
 Maria Lúcia Maujo Carneiro
 Sebastiana S. de Jesus
 Lariza do Carmo Barbosa
 Maria Auxiliadora Lidigal
 Deslinda Garcia Carneiro.
 Maria Aparecida Gonçalves

Vinte. J. L. C. Duarte
 Inspectora Seccional

Fonte: Arquivo da E E Effie Rolfs (foto produzida pela autora)

De acordo com a ata lavrada pela inspetora Erotildes da Silva Carvalho, o Grupo Escolar, anexo a UREMG, iniciou suas atividades em 16 de fevereiro de 1965 e, nesse período, funcionava no prédio da ESA, em salas cedidas pela reitoria (Figura 20) A partir do dia 26 de maio o funcionamento do Grupo Escolar passa a ser em sede própria dentro do Campus. O Grupo Escolar Effie Rolfs em 1965 oferecia a educação primária nos turnos da manhã e tarde, e à noite atendia aos operários da UREMG com o ensino supletivo.

O termo de abertura e as atas subsequentes documentam oficialmente a fundação da escola e o início das suas atividades educativas. Ao estabelecer uma linha do tempo precisa para eventos significativos na vida da escola, esses registros tornam-se uma peça fundamental do patrimônio histórico da instituição.

Eles ajudam a contar a história da escola, desde os primeiros dias de operação, até as mudanças e desenvolvimento ao longo dos anos. Do ponto de vista legal, o termo de abertura serve como prova documental de que a escola iniciou suas atividades de maneira regulamentada e em conformidade com as exigências legais da época.

Como fontes primárias de informação, esses documentos são inestimáveis para historiadores, pesquisadores e educadores. Eles proporcionam dados detalhados sobre a estrutura inicial da escola, a composição do corpo docente e discente, além dos desafios enfrentados no início. Estudos baseados nesses documentos podem oferecer uma visão aprofundada da história da educação e da evolução das instituições escolares.

Os documentos do acervo da E.E. Effie Rolfs estão armazenados em caixas nos armários da secretaria da escola, e encontram-se em bom estado de conservação. Entre os documentos, estão os livros de atas de posse dos funcionários, livro de visitas de inspeção, livro de ponto de funcionários e professores, livro de matrícula, livro de reuniões pedagógicas, livro de atas do Curso Complementar.

Com a colaboração da direção da escola e o auxílio das secretárias, tivemos acesso a esses documentos, o que nos possibilitou obter dados e informações valiosas para a pesquisa. Inicialmente, catalogamos os livros e registramos com fotos os itens mais relevantes, enriquecendo assim a pesquisa com um conjunto robusto de fontes primárias que detalham a administração e a vida acadêmica da escola ao longo dos anos. Esse acervo documental foi essencial para compreender a evolução histórica da instituição e as dinâmicas internas que moldaram a identidade escolar.

3.2 CORPO DOCENTE E EQUIPE ADMINISTRATIVA

O Quadro 3 se refere aos funcionários que atuaram entre os anos de 1965 a 1973 no Grupo Escolar Effie Rolfs e suas respectivas funções:

Quadro 3 – Funcionários nomeados de 1965 a 1973

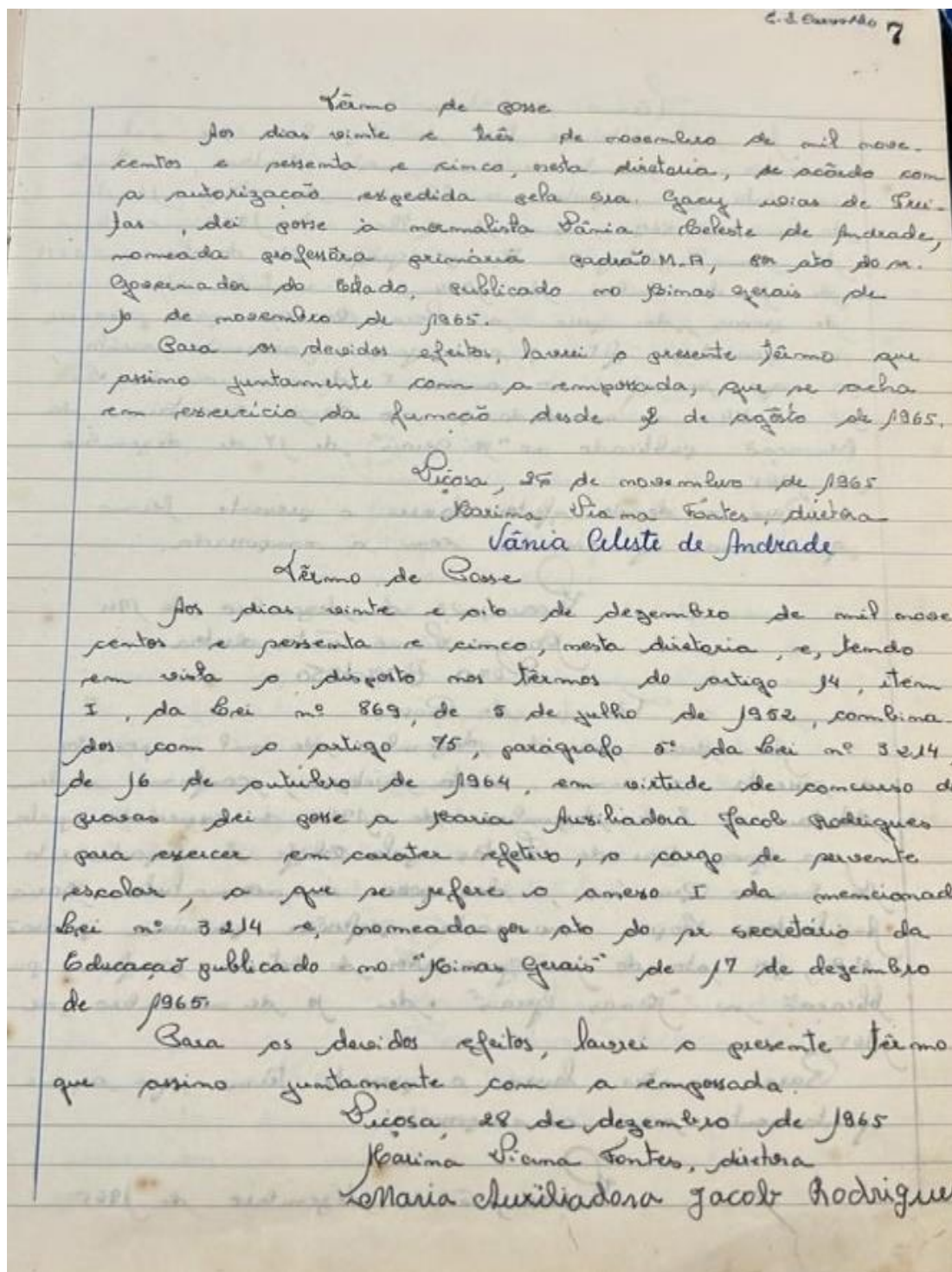
N	Nome	Função/Padrão	Posse e exercício
1	Mariza do Carmo Barbosa	Professora Primária MA	05/04/1965
2	Sebastiana Silva de Jesus	Professora Primária MA	12/04/1965
3	Maria Auxiliadora Vidigal	Professora Primária MA	12/04/1965
4	Maria Lívia Araujo Carneiro	Professora Primária MA	12/04/1965
5	Inês Viana Fontes	professora primária MA	12/04/1965
6	Dirce Cardoso Machado	Professora Primária MA	12/04/1965
7	Rosalina Maria Mota Ramos	Professora Primária MA	01/12/1965
8	Heloisa Helena Machado	Professora Primária MA	18/10/1965
9	Rita Maria de Melo Alencar	Professora Primária MA	26/09/1965
10	Neiva Maria Mendes Machado	Professora Primária MA	01/12/1965
11	Vânia Celeste de Andrade	Professora Primária MA	23/11/1965
12	Maria Auxiliadora Lopes	Professora Primária MA	07/12/1965
13	Regina Célia Guilhermino Reis	Professora Primária MA	28/12/1965 e 07/05/1966
14	Tereza Quintão de Oliveira	Professora Primária MA	28/01/1966 e 07/02/1966
15	Maria José de Sena Maia	Professora Primária MA	07/02/1966
16	Amélia Maria Teixeira	Professora Primária MA	05/02/1966
17	Ione Tavares	Professora Primária MA	30/05/1966
18	Marise Fontenelle	Professora Primária MD	11/05/1969
19	Aleina Madalena de Almeida	Professora Primária MA	11/04/1968
20	Marlene Teixeira de Carvalho	Professora Primária MA	29/12/1967
21	Maria do Carmo Guimarães	Professora Primária MA	29/12/1967
22	Marilena Augusta de Freitas	Professora Primária MA	19/03/1971
23	Lenira Nogueira Bastos	Professora Primária MA	16/02/1972
24	Maria Helena Rigueira	Professora Primária MB	08/02/1971
25	Eva Elizabete Teixeira Lima	Professora Primária MA	09/02/1971
26	Vera Maria Ribeiro da Silva	Professora Primária MA	02/03/1971
27	Jorcelina Maria Ribeiro	Professora Primária MA	11/05/1973
28	Francisca da Silva Viana Coelho	Auxiliar de diretoria	15/09/1965
29	Antônia Correa Soares Brandi	Diretora MB	20/05/1968
30	Marina Viana Fontes	Diretora MB	10/05/1965
31	Maria da Glória Cardoso	Servente Escolar	02/12/1965
32	Maria da Conceição dos Reis	Servente Escolar	02/12/1965
33	Terezinha de Souza Lima	Servente Escolar	07/12/1965
34	Ana Marques	Servente Escolar	07/12/1965
35	Maria Auxiliadora Moreira Leite	Servente Escolar	01/05/1967
36	Terezinha de Oliveira Leite	Servente Escolar	05/02/1966
37	Maria Auxiliadora Jacob Rodrigues	Servente Escolar	28/12/1965
38	Vera Cardoso	Servente Escolar	23/12/1965
39	Zilda Maria da Silva	Servente Escolar	02/12/1965
40	Sylvio Ramos Bortone	Servente Escolar	02/12/1965

FONTE: Elaborado pela autora com base nos arquivos da EE Effie Rolfs

Temos o registro da nomeação feita pela diretora Marina Viana Fontes, dando posse à normalista Vania Celeste de Andrade, nomeada Professora Primária padrão M-A,

e também, dando posse a Maria Auxiliadora Jacob Rodrigues para o cargo de Servente escolar (Figura 21)

Figura 21 – Termo de Posse



Fonte: Arquivo da E E Effie Rolfs (foto produzida pela autora)

Todos os registros de posse e nomeação estão documentados no primeiro Livro de Atas nos arquivos da escola e foram oficialmente publicados no jornal "Minas Gerais". A

publicação no "Minas Gerais" não apenas validou formalmente essas nomeações, mas também garantiu transparência e publicidade aos atos administrativos da escola. Estes registros são fundamentais para entender a trajetória dos profissionais que contribuíram para a construção da identidade e qualidade educacional da atual Escola Estadual Effie Rolfs, durante o período.

Conforme o primeiro Livro de Ata, a nomeação para o cargo de Servente Escolar, atualmente designado como Auxiliar de Serviços Gerais (ASB), era feita de acordo com o artigo 14, item II da Lei 869³² de 05 de julho de 1952, combinado com o artigo 75, parágrafo 5º da Lei 3214³³ de 16 de outubro de 1964.

Ao longo do período em questão, foram contratados 10 (dez) Serventes Escolares. No referido artigo 75, parágrafo 1º, esclarece-se que o número de Servente Escolar nos Grupos Escolares era determinado dividindo-se o número de classes por 6 (seis). Caso o resto dessa divisão fosse superior a 3 (três), o resultado era incrementado em 1 (uma) unidade. Já o parágrafo 5º diz que a “admissão do Servente Escolar será realizada por meio de teste de habilitação e exame de saúde” (Lei 3214, 1964)

Já a nomeação dos diretores e auxiliar de diretoria seguia as orientações do Código do Ensino Primário que está contido na Lei 2610³⁴ de 08 de janeiro de 1962. No artigo 229 a referida Lei estabelece os requisitos das funções gratificadas do auxiliar de diretoria que deveria ter diploma de professor primário e ser indicado pelo diretor do grupo escolar.

O artigo 193 vai tratar da nomeação para o cargo de diretor escolar que [...] “será provido com a nomeação de professor primário, estável, diplomado pelo Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação” [...] (Lei 2610, 1962). Nessa mesma Lei, a nomeação para o cargo de professor primário, de acordo com o Código do Ensino Primário, artigo 188, vai estabelecer:

³² Lei 869 de 05 de julho de 1952 - Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Disponível em: Portal da Assembleia Legislativa de Minas Gerais <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/869/1952/> Acesso em: 05 jun 2024.

³³ Lei 3214 de 16 de outubro de 1964 - Dispõe sobre a reestruturação dos cargos do serviço civil do Poder Executivo, estabelece níveis de vencimentos e dá outras providências. Portal da Assembleia Legislativa de Minas Gerais <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/3214/1964/> Acesso em: 05 jun 2024.

³⁴ Lei 2610 de 08 de janeiro de 1962 – Dispõe sobre as normas que regerão, no Estado, o ensino pré-primário e o ensino primário, dispõe sobre os quadros de pessoal e regula as condições de provimento dos cargos e funções. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-2610-1962-minas-gerais-contem-o-codigo-do-ensino-primario> Acesso em 07 jun 2024.

A nomeação para o cargo de professor primário deverá recair em normalista classificado em concurso de provas e títulos, sujeito o nomeado a estágio probatório, na forma desta lei.

Parágrafo Único. Fica assegurado ao professor leigo, com mais de 5 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério primário ou pré-primário, qualquer que tenha sido a condição de sua investidura, o direito à inscrição no concurso para determinado quadro local ou parcial, quando nenhum candidato normalista a tenha obtido (Lei 2610, 1962).

Ainda sobre as nomeações, estas obedeciam a ordem de classificação dos candidatos no concurso, respeitando cada quadro local ou parcial (Lei 2610, 1962, art. 189)

No Quadro 3, fica evidenciado ao longo dos anos, que foram contratadas vinte e cinco professoras primárias padrão MA; uma padrão MD e uma padrão MB; 2 diretoras padrão MB e uma auxiliar de diretoria. As designações MA, MB e MD se referem aos padrões de vencimento do ensino primário da época. Na Seção X, artigo 59, a Lei 3214 vai esclarecer:

Art. 59 São os seguintes os padrões de vencimento das classes do Ensino Primário:

I - Regente de Ensino Primário MA-1 a MF-1;

II - Professor de Ensino Primário MA a MH;

III - Orientador do Ensino Primário MI a ML;

IV - Diretor de Grupo Escolar MM a MR;

V - Inspetor Seccional de Ensino Primário MS a MU (Lei 3214, 1964).

No anexo VIII da referida Lei, os valores dos padrões e níveis de vencimento do Professor de Ensino Primário são apresentados: MA - Cr\$75.600,00; MB. - Cr\$76.800,00; MC. - Cr\$78.000,00; MD. - Cr\$79.200,00.

No Brasil, diversas reformas educacionais ao longo do século XX impactaram a forma de contratação de professores. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, estabeleceu diretrizes importantes para a formação e contratação de professores.

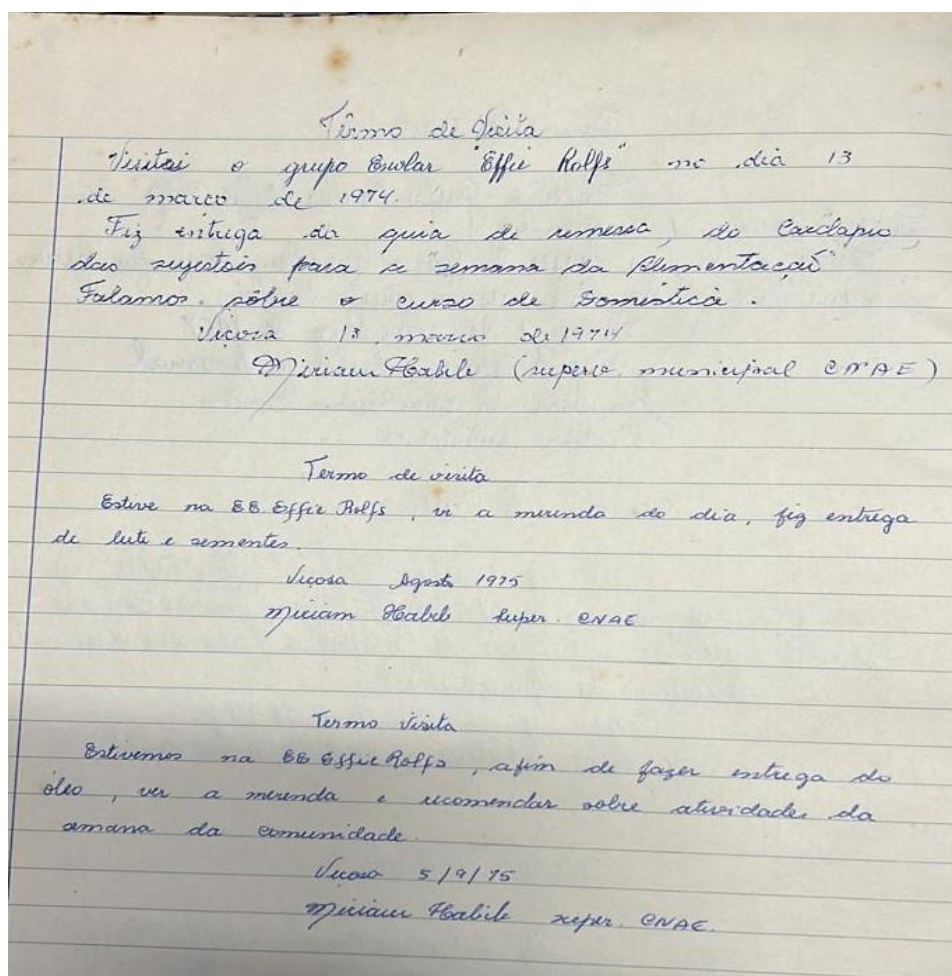
Historicamente, a qualificação mínima exigida para professores primários era o diploma de curso normal. Com o tempo, essa exigência foi elevada, passando a incluir a formação em cursos superiores de Pedagogia. Atualmente o processo de contratação de professores é regulamentado por leis específicas e inclui várias etapas para garantir a transparência e a meritocracia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 no Artigo 61 e seguintes: Define as diretrizes para a formação e contratação de profissionais da educação, exigindo qualificação adequada e regulando as funções.

O Grupo Escolar Effie Rolfs manteve essa denominação até 1975, quando passou a ser chamado de Escola Estadual Effie Rolfs. O processo de extinção dos grupos escolares foi gradual, iniciando-se em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus. Segundo o artigo 1º do Decreto 16.244, de 08 de maio de 1974, “a unidade pública estadual de ensino de 1º ou 2º grau passa a denominar-se Escola Estadual e a identificar-se por título próprio” [...] (Brasil, 1974).

Nos documentos da escola, consta a Portaria SEE 2.042/76, de 13 de abril de 1976, que autorizou o funcionamento da 7ª série em 1976 e da 8ª série em 1977.

Na Figura 22, o "Termo de Visita" apresentado na imagem é um documento que registra visitas realizadas pela supervisora municipal, Miriam Izabel, responsável pelo ENAE (provavelmente um órgão de supervisão educacional).

Figura 22 - Termo de Visita (1974 e 1975)



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Effie Rolfs (foto produzida pela autora)

De acordo com o documento apresentado na imagem, em 1974, a instituição ainda era denominada "Grupo Escolar Effie Rolfs", conforme registrado no termo de visita de 13 de março de 1974. No entanto, nos termos de visita de 1975 (agosto e 5 de setembro), a instituição já é mencionada como "Escola Estadual Effie Rolfs". Essa mudança confirma a transição da nomenclatura de "Grupo Escolar" para "Escola Estadual", refletindo as alterações previstas pela reforma educacional iniciada pela Lei nº 5.692/71, que determinou a extinção gradual dos grupos escolares e sua transformação em escolas estaduais.

Com base nas informações do documento e na legislação vigente, o Grupo Escolar Effie Rolfs foi oficialmente certificado como Escola Estadual de 1º grau em 1975. Essa mudança fez parte do processo de reorganização do ensino promovido pela Lei nº 5.692/71, que integrou o ensino primário e o ginásio, passando a denominar essas instituições como "Escolas Estaduais", com o objetivo de oferecer uma educação mais abrangente.

3.2.1 Livro de Ponto

A escola manteve a escrituração detalhada da presença dos funcionários ao longo dos anos, documentados em oito livros de ponto. Esses livros registram as assinaturas dos funcionários em períodos específicos:

- Livro 01: assinaturas de fevereiro a novembro de 1965. De acordo com este registro, ao final de 1965, a escola funcionava em três turnos e contava com um total de 16 funcionários.
- Livro 02: assinaturas de novembro de 1965 a fevereiro de 1967.
- Livro 03: assinaturas de fevereiro de 1967 a maio de 1968.
- Livro 04: assinaturas de maio de 1968 a agosto de 1969.
- Livro 05: assinaturas de agosto de 1969 a outubro de 1970.
- Livro 06: assinaturas de outubro de 1970 a novembro de 1971.
- Livro 07: assinaturas de novembro de 1971 a dezembro de 1972.
- Livro 08: assinaturas de dezembro de 1972 a novembro de 1974.

Além disso, foram encontrados dois livros de ponto específicos para os funcionários do Curso Complementar Agrícola. Esses registros demonstram uma prática consistente de controle de frequência e uma organização administrativa eficaz da escola ao longo dos anos, destacando a importância da documentação dos recursos humanos na instituição.

Figura 23 – Assinatura do ponto diário dos funcionários – Livro 01

Dia 5 - 2 - 1965		Dia 8 - 2 - 1965		Dia 9 - 2 - 1965		Dia 10 - 2 - 1965		Dia 11 - 2 - 1965	
Entrada		Saída		Entrada		Saída		Entrada	
1	Deolinda Glúcia Carneiro	Deolinda Glúcia Carneiro	Deolinda Glúcia Carneiro	Deolinda Glúcia Carneiro	Deolinda Glúcia Carneiro	Deolinda Glúcia Carneiro	Deolinda Glúcia Carneiro	Deolinda Glúcia Carneiro	Deolinda Glúcia Carneiro
2	Sebastiana S. de Jesus	Sebastiana S. de Jesus	Sebastiana S. de Jesus	Sebastiana S. de Jesus	Sebastiana S. de Jesus	Sebastiana S. de Jesus	Sebastiana S. de Jesus	Sebastiana S. de Jesus	Sebastiana S. de Jesus
3	Maria Aparecida Gonçalves	Maria Aparecida Gonçalves	Maria Aparecida Gonçalves	Maria Aparecida Gonçalves	Maria Aparecida Gonçalves	Maria Aparecida Gonçalves	Maria Aparecida Gonçalves	Maria Aparecida Gonçalves	Maria Aparecida Gonçalves
4									
5									

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Effie Rolfs (foto produzida pela autora)

A Figura 23 apresenta uma página do Livro 01 de ponto escolar, datada de fevereiro de 1965, contendo registros diários das entradas e saídas de três funcionários do quadro administrativo. Este documento inclui os nomes e as assinaturas dos funcionários presentes, como "Maria Aparecida Gonçalves", fazendo parte dos arquivos da escola e integrando a série dos oito livros de ponto. Esses registros são essenciais para compreender o funcionamento administrativo da escola naquele período, fornecendo evidências documentais da rotina dos funcionários ao longo do tempo.

A Figura 24 mostra uma página do Livro de ponto número 05, referente a setembro de 1969, que contém registros de presença das professoras do grupo escolar. Os nomes das funcionárias estão listados na coluna da esquerda, enquanto as colunas à direita indicam os dias letivos de setembro e as marcas de presença, representadas pela letra "c". É possível observar variações, como faltas justificadas, exemplificadas pelo registro de "licença" ao lado do nome de uma funcionária.

Figura 24 - Assinatura do ponto diário das professoras – Livro 05

95

Setembro de 1969

Funcionários	Dias letivos																													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1 Antonia Soares Brandi	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
2 Aneliá Maria Teixeira	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
3 Aleina Madalena de Almeida																														
4 Dircê Cardoso Machado																														
5 Heloisa Helena M. Salgado	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
6 M ^{te} Auxiliadora Lopes	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
7 M ^{te} Auxiliadora V. da Cruz																														
8 M ^{te} do Carmo Guimarães																														
9 M ^{te} José de Souza Maia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
10 M ^{te} Lúcia Carneiro S. da Silva	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
11 Marly Fontenelle Soares																														
12 Marlene Teixeira de Carvalho	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
13 Mariza Barbosa Gava	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
14 M ^{te} M ^{te} Mendes Machado	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
15 Rosalina M ^{te} Mota Ramos	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
16 Maria das Graças S. Amâncio	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
17 M ^{te} de Lourdes S. Soares	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
18 Marize Fontenelle	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
19 Francisca Iza S. Carneiro	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
20 M ^{te} do Carmo Soares Carvalho	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
21 Albertina Conia Lacour	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
22 Valina Maria Vitarelli																														

M^{te} do Carmo Soares Carvalho
ausente em virt. 17 dias (4 pag)

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Effie Rolfs (foto produzida pela autora)

3.2.2 Reuniões Pedagógicas

As reuniões pedagógicas eram registradas em um livro específico. Nos arquivos da escola, encontramos o livro que documenta essas reuniões, datados de fevereiro de 1965 a dezembro de 1973.

O conjunto de atas das reuniões pedagógicas do Grupo Escolar Effie Rolfs oferece um panorama abrangente das atividades e decisões que moldaram a rotina escolar e a administração da instituição. Esses registros documentam discussões sobre procedimentos administrativos, pedagógicos e disciplinares, bem como a organização de eventos e atividades extracurriculares.

A seguir, destacamos os principais pontos discutidos nas reuniões de 1965, presididas pela diretora Srta. Marina Viana Fontes:

1. Organização e Cooperação: A diretora enfatizou a necessidade de colaboração entre as professoras, especialmente na ausência de serventes contratadas. Instruções foram dadas sobre a manutenção da limpeza da escola e a organização dos cadernos de chamada.
2. Planejamento de Avaliações: Foram discutidas a pontualidade na entrega de pontos diários e a eliminação de alunos com três meses de faltas. A importância da limpeza foi lembrada.
3. Eventos e Atividades Extracurriculares: Preparativos para o Dia da Independência e a Semana da Comunidade foram abordados, incluindo atividades temáticas e excursões. Também ocorreu a eleição da diretoria da Caixa Escolar e a listagem de alunos necessitados.
4. Disciplina e Comportamento: Analisaram-se as causas de comportamentos problemáticos entre os alunos e estratégias para melhorá-los. Foram estabelecidas regras claras para alunos e professores, proibindo castigos físicos. Eventos como a Semana do Reflorestamento e a Semana da Comunidade foram organizados.
5. Organização Interna e Planejamento de Provas Finais: Reforçou-se a necessidade de manter a limpeza e compilar corretamente os cadernos de chamada. O planejamento das provas finais e os requisitos para a participação dos alunos foram discutidos.
6. Preparativos para o Final do Ano Letivo: Iniciaram-se os preparativos para as provas finais da 4ª e 5ª séries, com certificação e festividades planejadas.

Essas atas fornecem uma visão detalhada da administração e das atividades

pedagógicas do Grupo Escolar Effie Rolfs em 1965, refletindo a preocupação com a disciplina, a limpeza, a organização de eventos comunitários e a aplicação rigorosa das avaliações. A cooperação entre a diretoria e as professoras foi fundamental para manter a ordem e a qualidade do ensino, demonstrando um compromisso contínuo com o desenvolvimento educacional e social dos alunos.

3.3 OS DISCENTES

Consta no Livro de Matrículas que em 1965, ingressaram no Grupo Escolar Effie Rolfs 465 alunos, distribuídos em 15 classes³⁵, contrariando a informação anterior que dizia que iniciou com 5 classes. Essas classes eram do Curso Primário Elementar constituído de 4 (quatro) séries que funcionavam pela manhã e tarde e do Curso Primário Supletivo que funcionava no turno da noite. O Quadro 4 mostra a distribuição dos alunos, detalhando o número de alunos por classe, série e faixa etária.

Quadro 4 – Distribuição dos alunos nas Classes em 1965

Classes	Número de alunos	Série	Idade
1	29	1 ^a	07 a 10 anos
2	25	1 ^a	07 a 11 anos
3	28	1 ^a	08 a 12 anos
4*	29	1 ^a	15 a 38 anos
5	27	2 ^a	08 a 12 anos
6	26	2 ^a	10 a 13 anos
7*	32	2 ^a	13 a 34 anos
8	32	3 ^a	09 a 14 anos
9	31	3 ^a	09 a 15 anos
10*	29	3 ^a	15 a 34 anos
11	31	4 ^a	11 a 15 anos
12*	30	4 ^a	14 a 36 anos
13	41	5 ^a	11 a 14 anos
14*	40	5 ^a	13 a 22 anos
15	39	5 ^a	13 a 19 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos arquivos da EE Effie Rolfs

A análise do quadro permite uma compreensão mais profunda da estrutura educacional e da diversidade etária dos alunos. As aulas regulares (sem asterisco) correspondem as faixas etárias para cada série, provavelmente destinadas a alunos em

³⁵ O conceito de classe está presente no código do Ensino Primário Mineiro no Art. 6º – Classe é o agrupamento de limitado número de alunos da mesma série ou período, regidos por um só professor (MINAS GERAIS, 1962).

idade escolar típica. As classes indicadas com um asterisco incluem uma ampla faixa etária, com alunos que variam de adolescentes a adultos. Por exemplo, a Classe 4 tem alunos de 15 a 38 anos na 1ª série.

Essa diversidade etária é especialmente notável nas classes noturnas, sugerindo um esforço da escola para acomodar estudantes que retornam à educação formal após uma pausa, possivelmente devido ao trabalho ou outras responsabilidades.

A heterogeneidade na faixa etária das classes indicadas sem asterisco também foi verificada. Na primeira série - classe 2, a idade dos alunos varia de 7 a 11 anos, demonstrando um atraso na escolarização inicial que deveria ser aos 7 anos, conforme definido no Código do Ensino Primário de Minas Gerais no artigo 89, [...] “Serão admitidos à matrícula: no curso primário elementar, menores cuja idade se enquadre dentro dos limites de 7 (sete) e 14 (quatorze) anos [...] (MINAS GERAIS, 1962).

As turmas variam de 25 a 41 alunos, com a maioria das turmas tendo entre 25 e 32 alunos. Com isso, verificamos que o Grupo Escolar Effie Rolfs, em 1965, atendeu a uma população estudantil diversa em termos de idade e necessidades educacionais. A presença de classes noturnas para alunos adultos demonstra um compromisso com a educação inclusiva, permitindo que indivíduos fora da faixa etária tradicional também pudessem concluir ou continuar seus estudos.

A distribuição equitativa de alunos nas classes sugere uma boa gestão de recursos e uma estrutura adaptável para atender tanto as crianças quanto os adultos. Esta abordagem inclusiva e diversificada reforça a importância da escola na comunidade, oferecendo oportunidades educacionais amplas e acessíveis para todos.

De acordo com Nosella e Buffa (2013), investigar as instituições escolares através da análise de seus alunos e ex-alunos é fundamental para entender a origem social e o destino profissional dos alunos e entender o impacto social da instituição. Isso ajuda a interpretar a história das escolas, revelando a identidade e a dinâmica das identidades dos indivíduos que fazem parte dessas instituições.

Desse modo:

Finalmente o pesquisador pode estabelecer a conexão objetiva entre as particularidades da escola e a sociedade com base no levantamento e na análise de qualquer dado empírico (documentos, fotografias, plantas, cadernos, livros didáticos etc.), mas, dada nossa experiência, acreditamos que o procedimento mais adequados para alcançar esse objetivo metodológico é analisar as trajetórias dos alunos, ex-alunos e docentes, bem como estudar os conteúdos e as metodologias utilizadas na instituição em pauta. Em outras palavras: é essencial indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir o sentido social da mesma; assim como é

essencial analisar os currículos aí utilizados para se compreender seus objetivos sociais (Nosella e Buffa, 2013, p. 85).

Nesse contexto, de acordo com os registros no Livro de Matrícula, os alunos eram filhos de famílias com uma ampla variedade de profissões, totalizando aproximadamente 40 diferentes ocupações. A profissão de "Lavrador" foi a mais predominante, representando 42% do total. Em seguida, a profissão de "Operário" correspondeu a 12%.

Outras profissões, como Pedreiro, Ronda, Doméstica e Agricultor, cada uma alcançou um percentual de 3%. O restante das profissões foi distribuído entre várias outras atividades, cada uma representando uma pequena parcela do total, refletindo a diversidade socioeconômica da comunidade escolar.

A ampla variedade de profissões, totalizando aproximadamente 40 ocupações diferentes, indica que os alunos pertenciam a uma comunidade socioeconomicamente diferente. Isso sugere que a escola atendia a uma ampla gama de famílias, tanto urbanas quanto rurais.

A profissão de "Lavrador" que foi a mais predominantemente, com 42% dos alunos vindos de famílias envolvidas na agricultura, mostra que na região onde a escola estava localizada tinha uma base agrícola forte. O papel central da agricultura na comunidade influencia a vida escolar, possivelmente refletindo-se em aspectos como a sazonalidade da frequência escolar e os conteúdos curriculares.

A profissão de "Operário" representando 12% dos pais dos alunos, sugere uma presença significativa de famílias envolvidas na indústria ou em atividades urbanas, indicando que também há oportunidades de emprego industrial ou urbana.

Uma variedade de profissões dos pais significa que os alunos trazem uma diversidade de experiências e expectativas para a escola. Isso pode enriquecer o ambiente educacional, proporcionando múltiplas perspectivas e experiências culturais. A diversidade ocupacional também pode apresentar desafios, como a necessidade de uma escola adaptar seu currículo e abordagem pedagógica para atender às diferentes necessidades e contextos familiares dos alunos.

Na Ficha de Matrícula de 1965, além das informações sobre a profissão dos pais dos alunos, também constavam dados sobre a escolaridade, religião e local da residência. A análise dessas informações traz importantes esclarecimentos sobre o contexto socioeconômico e cultural das famílias dos alunos. A maioria dos pais possuía apenas o curso primário.

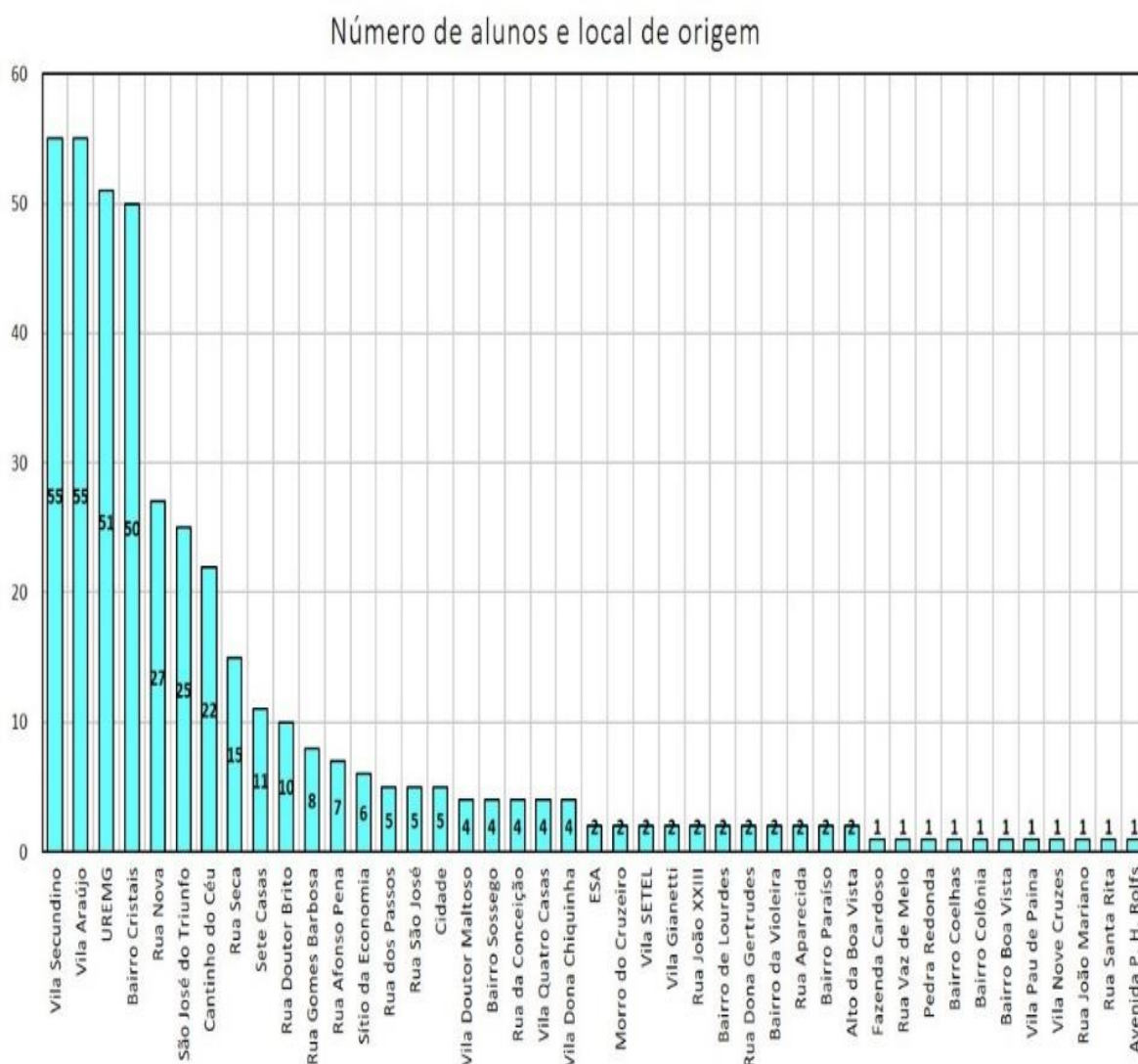
Isso indica que a educação básica era a principal forma de instrução recebida pelos pais, refletindo as limitações educacionais da época. Um número menor de pais tinha concluído o ensino secundário, demonstrando que apenas uma fração das famílias tinha acesso a níveis de educação mais elevados. Apenas dois pais possuíam formação em curso superior.

Este dado mostra a raridade da educação superior entre os pais dos alunos, sublinhando as barreiras socioeconômicas e culturais ao acesso à educação superior naquela época. Alguns pais foram classificados como analfabetos. Isso indica a persistência do analfabetismo, que poderia impactar a capacidade das famílias de apoiar academicamente seus filhos.

A presença exclusiva da Religião Católica nas fichas de matrícula sugere uma homogeneidade religiosa entre as famílias dos alunos. Isso pode indicar uma forte influência da Igreja Católica na comunidade e possivelmente na escola, refletindo a predominância cultural e religiosa da época.

Quanto ao local de residência dos alunos, no Livro de Matrícula referente ao ano de 1965, catalogamos mais de 40 localidades entre bairros e ruas.

Gráfico 1 – Locais de residência dos alunos no ano de 1965



Fonte: Elaborado pela autora com base no Livro de Matrículas

Analisando o gráfico que mostra a localização de residência dos alunos do Grupo Escolar Effie Rolfs, podemos observar que a maioria dos estudantes residia em localidades no entorno da escola. Essas áreas incluem: Vila Secundino, Vila Araújo, UREMG, Bairro Cristais, Rua Nova, Vila 4 Casas, Vila Setel, ESA, Vila 7 Casas, Rua Seca, Sítio da Economia, Vila Doutor Maltoso, Vila Dona Chiquinha e Vila Gianetti. Estas localidades eram predominantemente habitadas pelos filhos dos funcionários da UREMG, o que explica a alta concentração de alunos provenientes dessas áreas.

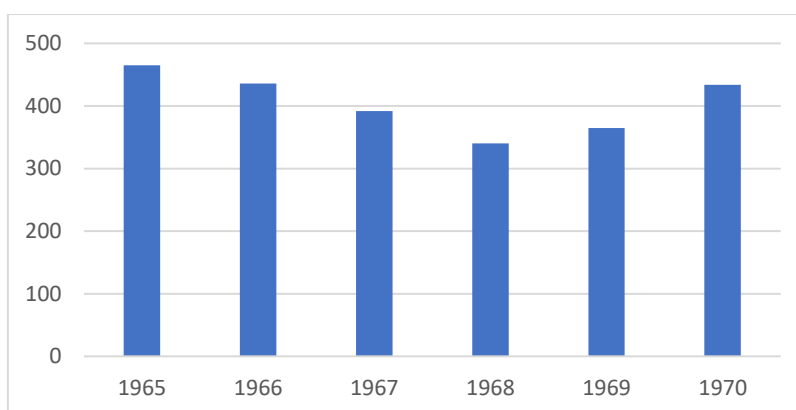
A proximidade das residências com a escola facilitava o deslocamento diário dos estudantes. Além disso, essa proximidade geográfica entre a escola e as residências dos alunos pode ter contribuído para um maior envolvimento dos pais na vida escolar, pois

era mais fácil para eles participarem de reuniões e eventos escolares. A concentração de alunos de uma mesma comunidade também pode ter favorecido um ambiente educacional coeso, onde os laços de vizinhança e amizade entre as famílias se refletiam na convivência escolar.

Essa distribuição geográfica também ressalta a importância do Grupo Escolar Effie Rolfs como um centro educacional e social vital para a comunidade local, especialmente para os funcionários da UREMG e suas famílias. Há uma distribuição mais dispersa de alunos de áreas mais distantes, refletindo uma menor densidade populacional ou uma menor conexão direta com a comunidade escolar.

De acordo com os documentos da escola, desde a sua criação em 1965, o número de matrículas manteve boas proporções. A análise dos dados referentes ao período de 1965 a 1970 revela tendências interessantes no fluxo de alunos matriculados na instituição, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 2 – Análise do número de matrículas da escola (1965 a 1970)



Fonte: Elaborado pela autora com base no Livro de Matrículas (1965-1970)

Podemos observar que 1965 a escola começava com um número relativamente alto de matrículas (465 alunos). Nos anos seguintes, houve uma queda gradual até 1968, quando o número de alunos atingiu seu ponto mais baixo (340 alunos). Após atingir o mínimo em 1968, o número de matrículas começou a aumentar novamente em 1969 (365 alunos), e essa tendência de recuperação contínua em 1970, quando o número de alunos matriculados subiu para 434.

Uma análise dos dados de matrículas de 1965 a 1970 mostra que, apesar de uma queda inicial, a escola conseguiu recuperar e manter uma boa proporção de alunos ao longo do tempo. Isso sugere uma resiliência institucional e uma capacidade de adaptação às mudanças e desafios ao longo dos anos.

3.3.1 O Curso Complementar

Pelo Decreto nº 9459 de 25 de janeiro de 1966, foi criado o Curso Complementar na cidade de Viçosa. Conforme o Livro que contém a “Ata de Instalação do Curso Complementar em Viçosa”, no mesmo ano, no dia 12 de junho, decidiu-se pela instalação do curso no Grupo Escolar Effie Rolfs (Anexo 2).

O curso iniciou com 3 (três) turmas e ao final do ano, os alunos realizavam provas nas disciplinas presentes nos cursos de Técnica Comercial, Economia Doméstica e Educação para a Saúde.

Quadro 5 - Disciplinas do Curso Complementar

CURSO	DISCIPLINAS
Técnica Comercial	Português Comercial
	Aritmética Comercial
	Propaganda e Publicidade e Serviços Gerais de Escritório
Economia Doméstica	Vestuário
	Alimentação
	Administração do lar
	Melhoramentos do Lar
Educação para a Saúde	Noções de Higiene
	Odontologia Preventiva
	Doenças Contagiosas
	Nutrição Dietética

Fonte: Elaborado pela autora com base no Livro de Atas do Curso Complementar

Ainda no Livro de Ata do Curso Complementar, encontramos as disciplinas que faziam parte do currículo do curso: Português, Matemática, Geografia, História do Brasil, Ciências, Educação para a Saúde, Moral e Cívica, Inglês e Educação Física.

No Código do Ensino Primário de Minas Gerais no artigo 53 traz as disciplinas do curso primário complementar: I – Língua Pátria; II – Aritmética e Geometria; III – Geografia e História do Brasil e noções de Geografia Geral e História da América; IV – Ciências Naturais e Higiene; V – Conhecimento das atividades econômicas da região; VI – Desenho e Trabalhos Manuais; VII – Canto; VIII – Educação Física; IX – Instrução Moral e Cívica.

Podemos fazer uma relação entre as disciplinas ofertadas no curso e aquelas estabelecidas pelo Código do Ensino Primário onde Português - corresponde a Língua Pátria; Matemática - corresponde a Aritmética e Geometria; Geografia e História - é uma parte de Geografia e História do Brasil e noções de Geografia Geral e História da América; Ciências Naturais - corresponde a Ciências Naturais e Higiene; Educação para

a Saúde - faz parte de Ciências Naturais e Higiene; Moral e Cívica - corresponde a Instrução Moral e Cívica.

Percebemos que o estabelecimento de ensino tinha uma certa autonomia no oferecimento das disciplinas. Essa conclusão é baseada na observação de que as disciplinas como Técnicas Agrícolas, Noções de Prática de Comércio, Educação para o Lar, e Inglês não são mencionadas no Código do Ensino Primário de Minas Gerais. Essas disciplinas refletem uma adaptação curricular para atender às necessidades locais e específicas dos cursos complementares oferecidos pelo estabelecimento de ensino. As disciplinas relacionadas a práticas agrícolas e comerciais sugerem uma adaptação às necessidades econômicas e sociais da região de Viçosa, indicando que a escola poderia ajustar seu currículo para melhor servir a comunidade local.

3.4 A VIDA ESCOLAR DIÁRIA: RELATO DOS ENTREVISTADOS

No Brasil, a adoção da história oral em centros de pesquisa e documentação começou na década de 1980, mais tarde do que em outros países, que desde os anos 1960 já utilizavam essa metodologia na produção de conhecimento histórico contemporâneo. Esse atraso foi em grande parte devido aos regimes de ditadura civil-militar que prevaleceram no Brasil e em outros países da América Latina entre 1964 e 1985, restringindo o acesso a fontes e discussões políticas da época (Fochi, 2017, p. 110).

Corroborando com as palavras de Fochi (2017), Meihy (2005) afirma que:

Paradoxalmente, o desdobramento do golpe militar de 1964, no Brasil - bem como em vários outros países da América Latina na década de 1960 -, coibiu projetos e registros que gravassem experiências, opiniões ou depoimentos. Em consequência disso, enquanto em muitos lugares do mundo proliferavam projetos de história oral, retraíamo-nos, deixando para o futuro algo que seria inevitável. Em compensação, o germe da repressão militar acabou por favorecer o aparecimento da história oral, que se mostrou potente, inclusive como uma das alternativas para a afirmação da democracia. Como a censura foi um dos pilares da ditadura militar, a reserva de depoimentos orais acabou por ser uma via de acesso à compreensão daquele período da nossa história (Meihy, 2005, p. 100).

Percebemos aqui a contradição presente no impacto gerado pelo regime militar a partir de 1964 no Brasil, que, ao mesmo tempo em que reprimiu projetos e registros de experiências e opiniões, acabou por impulsionar, de maneira indireta, o surgimento da história oral como uma ferramenta essencial para preservar memórias e dar voz às experiências silenciadas pela censura. A história oral emergiu como uma forma poderosa

de resistir à repressão, permitindo a documentação e a compreensão do período ditatorial, além de contribuir para a afirmação da democracia ao garantir que essas narrativas fossem preservadas para o futuro.

Meihy discute a dificuldade em definir a história oral de forma definitiva, reconhecendo-a como uma prática em constante evolução que se adapta ao uso de novas tecnologias e à necessidade de inovação. Ao enfatizar que a história oral é dinâmica e criativa, o autor sugere que qualquer tentativa de criar uma definição rígida pode ser limitada. Materialmente, a história oral é descrita como um processo planejado de registro de narrativas pessoais, no qual as entrevistas são gravadas em áudio ou vídeo, com base em um projeto que orienta os procedimentos (Meihy, 2005, p. 17). Isso reforça a ideia de que a história oral é uma metodologia estruturada, mas ao mesmo tempo aberta à adaptação e ao contexto de cada investigação.

Para a realização das entrevistas, vários aspectos importantes foram considerados. Inicialmente o convite para participação na pesquisa foi feito por meio de ligação telefônica, através da qual o objetivo da entrevista e os tópicos que seriam abordados, foram esclarecidos aos entrevistados. Após o aceite, foram acertados o local e horário das entrevistas com cada participante.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado a cada entrevistado, visando garantir que os participantes estivessem plenamente informados sobre os aspectos relevantes da pesquisa e aceitassem em participar de maneira voluntária e consciente.

O teor do TCLE incluiu os seguintes elementos: identificação da pesquisa; nome da pesquisadora e instituições envolvidas; contato do pesquisador principal; explicação clara e concisa sobre o propósito e os objetivos da pesquisa; descrição detalhada dos métodos e procedimentos a serem realizados; tempo estimado de duração da participação; descrição dos benefícios esperados da pesquisa tanto para os participantes quanto para a sociedade ou campo de estudo; explicação dos possíveis riscos, desconfortos ou inconveniências que os participantes podem experimentar; informações sobre como a privacidade e a confidencialidade dos dados dos participantes serão protegidas; declaração de que a participação é voluntária e que o participante pode retirar seu consentimento e sair da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo, informações sobre qualquer tipo de compensação, reembolso ou incentivo oferecido aos participantes; instruções sobre como os participantes podem obter mais informações ou esclarecer dúvidas antes, durante ou após a pesquisa; espaço para a

assinatura do participante, indicando que ele leu, compreendeu e concorda em participar; espaço para a assinatura do pesquisador responsável; declaração formal em que o participante afirma estar ciente de todos os aspectos da pesquisa e consente em participar de maneira livre e esclarecida. O documento era lido com o participante no início da entrevista e uma cópia era entregue a ele.

Na sequência a entrevista era realizada, a partir de um roteiro previamente elaborado, sendo gravada em um gravador digital de voz, armazenada em HD externo da pesquisadora para posterior transcrição, assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual ou ambiente compartilhado. O roteiro da entrevista foi estruturado por tópicos conforme quadro a seguir:

Quadro 6 – Tópicos do roteiro de entrevista

ENTREVISTADOS	TÓPICOS
EX-ALUNOS	Informações Pessoais
	Experiência Acadêmica
	Conteúdo Curricular
	Professores e Relacionamento
	Impacto na Vida Pessoal e Profissional
EX-DIRETOR	Informações Pessoais e Profissionais
	Experiência Profissional e Gestão Escolar
	Mudanças e Desenvolvimentos na Educação
	Relação com a Comunidade Escolar
	Legado e Contribuições
EX-PROFESSOR	Formação acadêmica na época:
	Experiência Profissional e Ambiente Acadêmico
	Mudanças Sociais e Políticas
	Contribuições e Legado

Fonte: Elaborado pela autora

A realização de entrevistas orais não deve ser encarada como um processo simples ou automático de coleta de informações. Essa perspectiva é ressaltada por Fochi, que afirma que:

a captação de entrevistas orais não pode ser compreendida como um ato simples de registro de dados, gratuito e natural, em que os dados e as informações encontram-se latentes à espera de serem gravados e registrados; o fazer histórico em memória e história oral reside em captar as nuances, as sutilezas, os ditos e não ditos, as oscilações, as entonações, os silêncios, os traços faciais, os traquejos da fala, os significados, as implicações, os interesses e julgamentos presentes nos discursos (Fochi, 2017. p. 113).

Percebemos, então, que não se trata de uma tarefa mecânica ou natural, onde as informações estão prontas para serem coletadas. É necessário perceber e interpretar aspectos subjetivos que enriquecem o entendimento histórico. O verdadeiro valor da

história oral reside na capacidade de captar e analisar esses elementos, revelando significados, implicações, interesses e julgamentos implícitos nos discursos dos entrevistados.

A pesquisa contou com a participação de quatro colaboradores, os quais ajudaram a reconstruir um pouco da história do Grupo Escolar Effie Rolfs durante o período de 1965 a 1975. Os entrevistados foram identificados por meio de uma análise de documentos da escola, nos quais constavam os nomes de professores, alunos e funcionários. A entrevista buscou captar a perspectiva desses participantes sobre o cotidiano escolar daquela época, oferecendo uma visão mais detalhada e pessoal de como era a escola nos anos mencionados.

Para preservar a identidade dos entrevistados, adotamos as seguintes nomenclaturas: A1 e A2, representando os ex-alunos entrevistados; P1, representando a ex-professora entrevistada; e D1, representando a ex-diretora entrevistada. O aluno A1 foi estudante do Grupo Escolar Effie Rolfs entre os anos de 1968 e 1973; possui formação superior com Mestrado em Química, foi professor efetivo na Rede Estadual e atualmente está aposentado como funcionário da Universidade Federal de Viçosa. A aluna A2 foi estudante do Grupo Escolar Effie Rolfs entre 1970 e 1977; possui curso técnico de auxiliar de laboratório e atualmente trabalha com artesanato. A professora P1 trabalhou no Grupo Escolar Effie Rolfs desde a fundação, em 1965, até 1982; durante esse período, além de professora, exerceu os cargos de vice-diretora e inspetora da região, e atualmente está aposentada pela Rede Estadual de Ensino. A diretora D1 atuou como diretora durante o período de 1968 a 1972, possui curso superior em pedagogia e atualmente também está aposentada pela Rede Estadual de Ensino.

Adotaremos como eixos de análise o "emocional-afetivo", a "prática pedagógica" e a "preservação da memória", conforme proposto por Nosella e Buffa (2013, p. 34). Nesse contexto, realizamos uma articulação entre as quatro entrevistas. Os eixos de análise escolhidos são particularmente importantes porque o objeto de estudo envolve memórias, que são subjetivas e podem não ser completamente precisas, apresentando partes que foram esquecidas e alterações na forma como os eventos são lembrados. A combinação de diferentes fontes de informação, como memórias, documentos e outras evidências, é essencial para enriquecer e tornar mais robusta a discussão sobre o tema em questão.

Na entrevista com os ex-alunos, buscamos informações sobre as lembranças mais marcantes que tinham da escola. A aluna A2 nos deu o seguinte relato:

Há várias lembranças, né? Principalmente agora é junina. Eu lembro muito das festas juninas, era muito divertido e tinha aquelas cestinhas pra poder colocar prenda, sabe? Tinha muita brincadeira, então era muito divertido, não só a dança, né? Mas tinha barraquinhas, era todo mundo caracterizado, era muito divertido. Outra coisa que me marcou muito na época, era as hortas que a gente fazia lá. Então a gente fazia a horta de alunos e fazia horta e fazia a merenda vinda da horta. Tinha beterraba, alface... Então merendas eram feitas dessas verduras plantadas, mas algumas não né? Por exemplo, tinha aqueles mingaus lá, mas da terra mesmo, era a gente que plantava (A2, 2024, p. 02).

O relato da aluna A2 destaca a importância das atividades escolares que iam além do currículo acadêmico tradicional, evidenciando como experiências lúdicas e práticas, como as festas juninas e o cultivo de hortas, marcaram positivamente sua vivência escolar. Essas memórias mostram o valor das atividades integradas, como as festas juninas, que não apenas promoviam diversão com danças e brincadeiras, mas também criavam um senso de comunidade ao envolver todos em trajes típicos. Além disso, a horta escolar representava uma conexão direta entre o aprendizado e a prática, ensinando aos alunos sobre sustentabilidade e alimentação saudável, enquanto contribuía para a merenda escolar. A narrativa reforça o impacto duradouro dessas experiências no desenvolvimento afetivo e social dos alunos, destacando como as práticas pedagógicas que envolvem a participação ativa e colaborativa podem ser significativamente memoráveis e formativas.

Já o aluno A1 relata uma experiência marcante em um desfile cívico:

A lembrança, eu vou dar lembrança, por exemplo, mas eu não lembro o ano certo, eu desfilando, com uma rede, ela representando os pescadores. Choveu e esfriou e naquela época fazia muito frio mesmo, mas eu não me lembro se era dia 7 ou dia 30, mas a gente desfilava dia 7 e desfilava dia 30, aí não sei, não lembro mais. Um frio danado e eu só de short, igual um pescador, só com aquela rede que pegava emprestada naquela sala de florestal e desfilando, uma coisa que marcou muito (A1, 2024, p. 4).

O relato do aluno A1 sobre o desfile escolar, que era obrigatório durante o regime militar nas escolas públicas, traz à tona memórias de uma época marcada pela imposição de práticas cívicas e patrióticas. Sua lembrança específica de desfilar em trajes de pescador, mesmo sob condições climáticas adversas, como chuva e frio intenso, reflete como esses eventos eram uma parte significativa do cotidiano escolar. A incerteza sobre as datas exatas do desfile, se 7 de setembro (Independência do Brasil) ou 30 de setembro (aniversário da cidade), contrasta com a clara recordação das sensações desconfortáveis e da situação peculiar de desfilar com uma rede. Isso mostra como essas atividades cívicas e obrigatórias podiam gerar memórias duradouras e, por vezes, desafiadoras para os alunos.

No relato da aluna A2 sobre o desfile, destaca-se a importância e a obrigatoriedade dos desfiles escolares, tanto no Dia da Independência (7 de setembro) quanto no aniversário da cidade (30 de setembro). Segundo ela, o uso do uniforme no 7 de setembro era uma exigência, reforçando a disciplina e a padronização que eram características da época, especialmente no contexto das escolas públicas. Já no desfile de 30 de setembro, havia maior liberdade, permitindo que os alunos expressassem mais criatividade através de roupas e adereços coloridos, como a saia amarela mencionada por A2 (A2, 2024, p. 07).

A descrição de A2 sobre sua participação em apresentações de malabarismo e o envolvimento de todas as escolas na cidade refletem o espírito comunitário e a grandiosidade desses eventos. Apesar das dificuldades, como o calor intenso e a fome após os desfiles que se estendiam pela manhã, a lembrança é marcada por um sentimento de beleza e orgulho (A2, 2024, p. 07). Isso demonstra como esses eventos cívicos, apesar de serem obrigatórios e, por vezes, desgastantes, deixavam impressões positivas e eram vistos como momentos significativos na vivência escolar dos alunos.

Já mencionamos anteriormente que, ao analisar a ficha de matrícula dos alunos, notamos a presença exclusiva da religião católica. Isso fica evidente na fala de A1. Ele relata que rezava todos os dias na escola e que, “naquele tempo, era dada catequese pelo Padre Mendes, que ia lá dar o catecismo” [...] “era no período da aula mesmo; estendiam uma certa hora da aula pra dar o catecismo pro pessoal” (A1, 2024, p. 4). Já a aluna A2 menciona que a disciplina de Ensino Religioso estava presente desde o primeiro ano (A2, 2024, p. 03).

Na Lei 4.024/1961, em seu artigo 97, diz que:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (Brasil, 1961).

O artigo 97 estabelece que o ensino religioso é uma disciplina que faz parte dos horários nas escolas oficiais, mas sua matrícula é opcional, ou seja, os alunos não são obrigados a participar. Esse ensino deve ser oferecido sem gerar custos adicionais para os poderes públicos e deve ser conduzido conforme a confissão religiosa do aluno. Se o aluno for capaz de expressar sua preferência religiosa, ele mesmo pode escolher; caso contrário, essa escolha deve ser feita por seu representante legal ou responsável. Em essência, o artigo busca garantir o direito ao ensino religioso, respeitando a liberdade de

crença dos alunos e suas famílias, sem impor uma carga financeira ao sistema público de ensino.

A lembrança do aluno A1, que menciona um horário reservado durante o período de aula para o catecismo, sugere uma prática comum em certas épocas e contextos escolares, onde o ensino religioso, especialmente o catecismo, era inserido como parte da rotina escolar regular. Isso contrasta com o que é estipulado no artigo 97, que define o ensino religioso como facultativo e adaptado à confissão religiosa do aluno.

A experiência de A1 indica que, na prática, o ensino religioso podia ser tratado de maneira obrigatória ou com forte presença em certas escolas, refletindo a influência de valores religiosos predominantes da época. Essa situação aponta para possíveis inconsistências na aplicação da lei ou uma interpretação mais rígida do papel do ensino religioso nas escolas, onde o catecismo, associado predominantemente à fé católica, era integrado nas atividades escolares sem considerar plenamente a diversidade de crenças e a facultatividade prevista na legislação.

Outro ponto abordado foi o motivo que levou a aluna A2 a estudar no Grupo Escolar Effie Rolfs. Ela nos diz que foi “devido à facilidade de estar perto, por conta da Vila Araújo.” O relato da aluna A2 sobre sua escolha de estudar no Grupo Escolar Effie Rolfs destaca a influência das condições familiares e geográficas na decisão escolar. Como moradora da Vila Araújo, dentro do Campus da UREMG, e filha de um funcionário da instituição, a proximidade e a conveniência tornaram o Grupo Escolar Effie Rolfs a opção mais prática e acessível para ela. Essa escolha reflete como fatores como a localização, a conexão familiar com a instituição e as facilidades associadas ao vínculo com a UREMG desempenham um papel significativo na determinação do local de estudo, demonstrando a importância do contexto socioeconômico e familiar nas trajetórias educacionais dos alunos.

O aluno A1 também nos informa sobre sua opção em estudar no Grupo Escolar Effie Rolfs:

Eu morava no sítio, chamava sítio da Economia [...] hoje é uma criação de equinos ali. Ah...(silêncio) A gente morava ali nessa época [...] eu não lembro da criação da escola, mas a escola foi criada mais com esse intuito mesmo, de atender os filhos de funcionários da universidade. Você está entendendo? Então a maioria morava dentro, meus pais moravam na universidade, né? Meu pai era funcionário de campo da universidade igual todo mundo (A1, 2024, p. 01).

O relato do aluno A1 sobre a escolha de estudar no Grupo Escolar Effie Rolfs reflete a relação estreita entre a escola e a comunidade de funcionários da UREMG. A1

menciona que morava no sítio da Economia, uma área que hoje é usada para criação de equinos, e reforça que a escola foi criada principalmente para atender os filhos dos funcionários da universidade, onde as moradias eram cedidas para esses funcionários. Essa conexão é evidenciada pelo fato de que muitos alunos, incluindo A1, viviam dentro do campus, com seus pais trabalhando na universidade, muitas vezes em funções ligadas ao campo.

Esse contexto ressalta como o Grupo Escolar Effie Rolfs foi fundamental para a comunidade local, oferecendo uma solução educacional prática e acessível para as famílias dos trabalhadores da universidade. A lembrança de A1 evidencia não apenas a proximidade geográfica, mas também uma comunidade escolar formada por pessoas com vínculos semelhantes, criando um ambiente escolar que refletia diretamente a estrutura social e econômica da universidade e seus arredores.

Os relatos de A1 e A2 sobre o conteúdo curricular no Grupo Escolar Effie Rolfs oferecem um panorama das experiências acadêmicas e das disciplinas que marcaram suas trajetórias escolares.

Para o aluno A1, a disciplina de Português se destacou negativamente, principalmente por suas dificuldades com a matéria e pela lembrança de uma professora rígida, Rosalina, que, apesar de ser boa educadora, não conseguiu motivá-lo a superar suas dificuldades. Ele menciona que sempre teve uma queda por Ciências e gostava de Matemática, mesmo não sendo um dos seus pontos fortes (A1, 2024, p. 07). Esse relato reflete a importância do relacionamento com os professores e como as experiências pessoais e emocionais podem influenciar a percepção de determinadas matérias.

Já a aluna A2 recorda um currículo mais diversificado, que incluía ensino religioso, português, matemática, ciências, artes e educação para o lar. Ela destaca as aulas de artes e educação para o lar como especialmente relevantes, lembrando das atividades manuais, como recortar tecidos e confeccionar bolsas, que despertaram nela um gosto pelo trabalho artesanal. Essa base escolar em habilidades práticas não só proporcionou uma experiência educacional enriquecedora na época, mas também influenciou suas atividades pessoais na vida adulta, mostrando o impacto duradouro que a educação pode ter nas escolhas e interesses ao longo da vida (A2, 2024, p. 07).

Essas memórias ilustram a diversidade do currículo escolar daquela época e como diferentes disciplinas podem deixar impressões duradouras nos alunos, tanto positivas quanto negativas, moldando suas competências, gostos e habilidades futuras.

Os relatos dos alunos A2 e A1 sobre seus relacionamentos com os professores no Grupo Escolar Effie Rolfs revelam como essas interações foram marcantes e moldaram suas percepções e experiências educacionais.

A aluna A2 recorda alguns professores que marcaram sua trajetória, como Rosalina, Ivone, e uma professora de ensino religioso que era muito carinhosa, mas cujo nome ela não lembra. A2 menciona que, embora tenha tido dificuldades com a professora de português, Rosana, devido ao rigor e à sensação de perseguição, ela reconhece, com o tempo e a maturidade, que o comportamento da professora tinha a intenção de ajudá-la a se tornar uma profissional melhor. A2 também reflete sobre a mudança na relação aluno-professor ao longo do tempo, observando que hoje em dia o respeito aos professores é mais desafiador, e as práticas de ensino exigem maior cuidado com a forma de comunicação (A2, 2024, p. 05).

Por outro lado, o aluno A1 relembra uma professora que ele chamava de "doutora", que ensinava várias disciplinas e era conhecida por sua excelente didática e amplo conhecimento, destacando como essa professora também era parte da comunidade da universidade. Ele menciona a professora Rosalina pela sua bravura e destaca Dona Maria Coronha, que ficou marcada por seu carinho especial com os alunos, especialmente os que eram considerados mais fracos ou vinham de contextos mais humildes. A1 menciona como os alunos eram divididos, com os mais fracos sendo agrupados para receberem um cuidado mais personalizado. A lembrança de Maria Coronha chorando ao se despedir para se mudar para o Rio de Janeiro mostra o vínculo emocional forte que alguns professores desenvolveram com seus alunos (A1, 2024, p. 08).

Essas memórias mostram a complexidade das relações aluno-professor, que vão desde desafios e conflitos até o afeto e a admiração. Os relatos refletem a influência dos professores não só no aprendizado acadêmico, mas também na formação pessoal e no desenvolvimento de resiliência e autoconfiança nos alunos. As lembranças também apontam para um tempo em que o ensino e as relações na escola eram fortemente influenciados por aspectos comunitários e emocionais, marcando profundamente a vida dos alunos de maneiras diversas e duradouras.

As respostas de A1 e A2 sobre a influência da educação recebida no Grupo Escolar Effie Rolfs em suas vidas pessoais e profissionais revelam um profundo reconhecimento do papel formativo que a escola desempenhou em suas trajetórias.

A1 expressa uma gratidão imensa pela base educacional que recebeu no Effie Rolfs, destacando que a escola foi fundamental para seu desenvolvimento e continuidade

nos estudos. Ele menciona que, vindo de uma família numerosa, a educação formal também teve um papel crucial na sua criação, complementando o esforço de seus pais. A1 reconhece que o suporte recebido na escola ajudou a moldar seu caminho e a alcançar suas conquistas pessoais e profissionais, assim como a criar e educar seus próprios filhos, todos com um bom nível de escolaridade (A1, 2024, p. 09).

A2, por sua vez, demonstra um apego emocional profundo ao Grupo Escolar Effie Rolfs, descrevendo a escola como um lugar querido, uma "escola do coração". A2 valoriza as amizades verdadeiras e duradouras que fez durante aquele período, ressaltando que esses laços foram mantidos ao longo dos anos, mesmo após o término da vida escolar, graças às redes sociais e encontros ocasionais. Ela enfatiza que a educação recebida foi uma base sólida, comparando-a a uma construção sobre pedra, e destaca o impacto duradouro dessa formação na criação de seus cinco filhos, todos bem educados e encaminhados na vida (A2, 2024, p. 07). Ambos os relatos mostram como a educação recebida no Grupo Escolar Effie Rolfs não foi apenas um período de aprendizado acadêmico, mas também um alicerce para o desenvolvimento pessoal, a formação de valores e a construção de um legado familiar que atravessa gerações.

Na entrevista com a ex-diretora D1, fica evidente a relação de carinho com o Grupo Escolar Effie Rolfs e a gestão de qualidade exercida por ela no período entre 1968 a 1972. O seu depoimento é um testemunho tocante sobre a valorização da educação e dos esforços para promover a alfabetização de trabalhadores e suas famílias na década de 1970.

E em 1970, por um decreto, aliás, eu tomei a iniciativa de ir a procurar o reitor na época, quem estava substituindo era um senhor do Espírito Santo, que era o... não me lembro o nome dele agora...depois eu me lembro. E pedimos a ele que fizesse alguma coisa para que os funcionários da universidade que não tinham quarta série, frequentassem o ensino supletivos, porque eram pais de alunos que não tinham quarta série. E, então, era uma oportunidade para eles. Então, esse reitor, ele fez uma portaria, não obrigando, mas incentivando todos os funcionários que completassem o ensino primário naquela época, eles teriam um certo incentivo de pagamento, de salário na universidade depois que eles tirassem a quarta série (D1, 2024, p. 2).

A ex-diretora revela que tomou uma iniciativa de procurar o reitor da universidade para implementar um programa de ensino suplementar voltado para funcionários que não tinham concluído a quarta série. Esse fato demonstra uma liderança proativa, com o objetivo de melhorar a vida dos trabalhadores por meio da educação, e o depoimento destaca o pedido feito na criação de uma portaria incentivando os funcionários a completarem o ensino primário. O relato evidencia a importância social da educação para

os trabalhadores, não apenas como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, mas também como uma forma de inclusão dentro da própria comunidade acadêmica.

A diretora D1 descreveu a escola noturna lotada, com funcionários e até analfabetos se dedicando aos estudos, o que criou uma atmosfera de entusiasmo e esperança. Além disso, a oferta de merenda e o esforço em acomodar as necessidades dos alunos adultos (que vinham direto do trabalho) mostram o cuidado com as condições de aprendizagem. A narrativa traz exemplos emocionantes, como o caso do trabalhador que, ao final do curso, já sabia ler muito bem, e a felicidade que isso trouxe a ele. A diretora se emociona com o progresso desses alunos, mencionando com orgulho o fato de que muitos homens com “mão dura de enxada” aprenderam a ler e escrever. O depoimento faz referência ao MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa do governo brasileiro da época que visava combater o analfabetismo. A ex-diretora aponta o uso do material desse programa, o que revela a sinergia entre as iniciativas locais e as políticas públicas educacionais da época. Ela também menciona sua formação em administração escolar e supervisão, o que sugere que sua atuação foi ampliada por uma capacitação técnica específica (D1, 2024, p. 2).

Isso enfatiza a importância da formação contínua para profissionais da educação, que possam aplicar na prática os conhecimentos adquiridos em programas de formação, potencializando iniciativas transformadoras como essa.

Também em seu depoimento, ela revelou diversos desafios enfrentados em sua gestão, especialmente relacionados à infraestrutura da escola, além de questões jurídicas e financeiras. Ela começa descrevendo a deficiência de espaço físico como um dos principais desafios. A escola teve que transformar áreas administrativas, como a antiga entrada e a diretoria, em salas de aula para acomodar os alunos. Essa falta de espaço é um indicativo de que a demanda por educação na escola era maior do que a estrutura original poderia suportar. A solução de adaptação de ambientes já existentes mostra a flexibilidade e a improvisação permitida para manter o funcionamento da escola.

Diante desse desafio, a ex-diretora buscou apoio em um projeto americano apresentado na universidade, “Projeto Purdue” que era um convênio internacional entre a Universidade Rural de Minas Gerais e a Universidade de Purdue. A relação que ela mantinha com os membros desse projeto, elaborado em uma campanha feita por americanos que haviam morado ou trabalhado em Viçosa, arrecadou fundos para a construção de novas salas de aula. Esse apoio também se materializou na doação de alimentos, roupas e brinquedos, o que evidenciava uma relação além das necessidades

educacionais, buscando também atender às necessidades básicas dos estudantes e suas famílias, o que, por sua vez, impactava positivamente o ambiente escolar. O relato também destaca a resiliência da ex-diretora e sua disposição para encontrar soluções inovadoras. Diante da falta de apoio estadual, ela não hesitou em buscar apoio externo, seja de amigos americanos, da universidade ou da comunidade em geral. Essa postura revela um gestor que, mesmo diante de dificuldades e limitações institucionais, encontra maneiras de fazer a escola funcionar e até crescer.

O depoimento da ex-diretora sobre a relação com a comunidade escolar, professores, alunos e pais durante sua gestão revela uma conexão entre a escola e a comunidade, marcada por um envolvimento mútuo, confiança e apoio em meio a dificuldades econômicas.

Um dos relatos mais emocionantes diz respeito à confiança que os pais depositaram na escola e na própria diretora. Ela conta o exemplo de uma mãe que, por temer que o marido gastasse o dinheiro em bebida, entregava parte de sua renda à diretora para que fosse usada nas necessidades dos filhos na escola (D1, 2024, p. 5). Esse gesto revela o nível de confiança e respeito que os pais tinham em relação à gestão escolar. A diretora era vista como uma figura de segurança e proteção para as famílias, especialmente em momentos de fragilidade financeira.

A diretora também relata que a escola, através de doações da Associação Effie Rolfs, fornece uniformes e materiais escolares para os alunos.

[...]nós doávamos tudo para eles cadernos, uniforme. A Associação Effie Rolfs comprava peças de pano azul marinho e branco e doava para a gente. Eu tinha uma servente, uma ajudante que era costureira então... a Dona Vivi, eu falava nós vamos tirar medida dos meninos que estão precisando de roupa uniforme e a senhora fica em casa fazendo uniforme para eles[...] (D1, 2024, p. 5-6).

O relato evidencia um cuidado com as necessidades básicas dos estudantes, que não foram desamparados diante da falta de recursos de suas famílias. A presença de uma ajudante que costurava os uniformes para os alunos reforça a ideia de uma escola que não apenas educa, mas também cuida e apoia a comunidade. A diretora descreveu um ambiente de solidariedade, tanto entre a escola e a comunidade quanto entre os próprios membros da comunidade escolar. A confiança que os pais tinham nela e o apoio material que a escola oferece refletem uma rede de ajuda mútua em um contexto de dificuldades econômicas.

A Associação Feminina “Effie Rolfs” citada pela diretora, era uma entidade que congregava as esposas dos professores da Universidade Rural de Minas Gerais – UREMG.

Figura 25: Solenidade da Associação Feminina Effie Rolfs



Fonte: Repositório Locus - UFV

Questionada sobre os projetos pedagógicos, a diretora destaca a Feira Cultural e a Horta Comunitária. Ela menciona a contratação de alunos de agronomia da universidade para trabalhar na horta da escola, o que evidencia uma parceria produtiva entre a instituição de ensino superior e a escola.

A gente contratava alunos da universidade, alunos de agronomia e eles trabalhavam 10 horas por semana no Effie Rolfs com esses alunos e cultivando a horta e sabe então era lindo aquela parte de trás ali os meninos comiam alface tudo plantado por eles. Então eles adoravam aquilo, entendeu? Tinha couve, alface, cebolinha, milho plantavam milho, batata, sabe...[...] e tinha a economia doméstica. nós tínhamos umas 15 máquinas de costura e os meninos aprendiam costurar, a bordar sabe, muito interessante (D1, 2024, p. 8).

Esse intercâmbio beneficiava tanto os alunos da universidade, que ganharam experiência prática, quanto os alunos do ensino fundamental, que aprenderam sobre cultivo e sustentabilidade. A escola também oferecia aulas de economia doméstica, onde os alunos aprenderam a costurar e bordar em máquinas de costura. Com 15 máquinas à disposição, esses alunos desenvolveram habilidades práticas que poderiam ser úteis no dia a dia ou até mesmo como fonte de renda.

A ex-diretora também adotava uma atitude de comprometimento com a escola e a família ao ir pessoalmente atrás dos alunos que faltavam às aulas, seja de carro ou até a pé. Ao ir a pé até a Vila Secundino, uma localidade especificamente mencionada no relato, ela se mostrava acessível e conhecedora da realidade dos alunos. A ação de buscar os alunos pessoalmente reflete um cuidado individualizado com cada estudante. Esse tipo de acompanhamento contínuo ajudava a identificar e, possivelmente, resolver problemas que poderiam levar à evasão ou desmotivação escolar, criando um ambiente de apoio e inclusão (D1, 2024, p. 11).

A evasão escolar em Minas Gerais, como em outras partes do Brasil, é um desafio que afeta significativamente o desenvolvimento educacional e social do estado. Embora existam esforços para reduzir a evasão, uma combinação de fatores sociais, econômicos e estruturais ainda contribui para o abandono escolar. Atualmente, as escolas estaduais mineiras contam com uma política de prevenção do abandono e da evasão de alunos. A Lei nº 24.482, de 04/10/2023, institui a política estadual de prevenção e combate ao abandono e à evasão escolar nos estabelecimentos de educação básica da rede pública estadual.

A diretora relata estratégias criativas para arrecadar fundos para garantir que a escola pudesse suprir as necessidades dos alunos, especialmente no que diz respeito a materiais escolares essenciais.

[...] não faltava um livro, um caderno, nadinha pra eles. o Estado não dava, a gente tinha caixa escolar, tinha sócio, mas a gente trabalhava muito fazia rifa, fazia campanha, fazia festa entendeu? tudo em benefício da caixa escolar e no dia... eu fazia um negócio com eles também, eu pegava coisa que tinha aqui em casa, que eu tinha, aí fazia rifa. Aí aqueles meninos de quarta e terceira série, eu falava com eles: vocês vão vender rifa baratinho e o dinheiro vai ser pra vocês. Venda pra comprar presente do dia das crianças. Aí eles vendiam rifa, mas vendiam tudo sabe? Trazia o dinheiro direitinho, trazia pra mim, aí eu prestava conta pra eles. Então compravam as coisas pra eles e nunca faltou um caderno, um livro e nada nada. O livro base, cada um tinha o seu, tudo direitinho [...] (D1, 2024, p. 13).

O depoimento da diretora revela implicitamente o nível socioeconômico dos alunos. A partir de alguns elementos mencionados por ela, podemos inferir que muitos dos alunos da escola eram provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade econômica, lembrando que a maioria, conforme já evidenciado, residia no entorno da universidade e eram filhos dos funcionários da mesma. A diretora menciona que o Estado não fornecia livros, cadernos ou outros materiais escolares essenciais, e que era necessário arrecadar fundos por meio de rifas, campanhas e festas para garantir esses itens. Isso

sugere que as famílias dos alunos não tinham condições de comprar materiais básicos por conta própria, o que aponta para um contexto de pobreza ou baixa renda.

Segundo Carvalho, o papel da Caixa Escolar era bastante singular.

Além de seus objetivos referentes à assiduidade escolar já citados, sua atuação era restrita aos alunos considerados exageradamente pobres. A estes alunos, individualmente, deveria ser proporcionado o auxílio com os seguintes elementos: fornecimento de alimentos; idem de vestuário e calçados; assistência médica e fornecimento de livros, papel, pena e tinta. Além disso, os recursos obtidos pela Caixa Escolar seriam utilizados na aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., a serem distribuídos, como prêmio, aos alunos mais assíduos (Carvalho, 2012, p. 147).

Tanto no depoimento da diretora da Escola Estadual Effie Rolfs quanto na análise de Carvalho sobre a Caixa Escolar fica evidente o papel crucial das instituições escolares e comunitárias na mitigação das desigualdades socioeconômicas, ressaltando como a escola pública, historicamente, tem assumido uma função que vai além da instrução acadêmica. Percebe-se a presença de barreiras econômicas significativas enfrentadas por alunos de baixa renda, que muitas vezes comprometem sua permanência e sucesso no ambiente escolar.

A precariedade do suporte estatal, deixa a cargo da comunidade escolar a responsabilidade de garantir condições mínimas para a aprendizagem. Esse cenário de vulnerabilidade é reforçado pela fala de Carvalho, que descreve a atuação da Caixa Escolar como um mecanismo essencial para suprir necessidades básicas, como alimentação, vestuário e assistência médica, direcionado aos alunos "exageradamente pobres".

Ambos os depoimentos convergem ao destacar a centralidade de estratégias de assistência para assegurar a continuidade educacional dos estudantes mais vulneráveis.

No caso da Caixa Escolar, essa assistência era complementada por uma política de incentivos, premiando os alunos mais assíduos com livros e brinquedos, o que não apenas supria necessidades materiais, mas também fomentava o engajamento e a motivação escolar.

Assim, essas práticas revelam que, em contextos de pobreza, o sucesso escolar depende de uma abordagem integrada, em que as instituições educacionais assumem funções sociais, mobilizando recursos comunitários e desenvolvendo estratégias que vão além do ensino formal.

A Caixa Escolar, embora historicamente tratada como um mecanismo de financiamento da educação, funcionava principalmente como uma entidade filantrópica

e assistencialista. Seus recursos eram destinados exclusivamente a alunos carentes, focando na promoção da frequência escolar, um problema herdado do período imperial. Por isso, não pode ser corretamente considerada um verdadeiro instrumento de financiamento educacional, que deveria ter um alcance mais amplo e estrutural (Carvalho, 2012, p. 155).

A professora P1 tomou posse no Grupo Escolar Effie Rolfs em 1965 e atuou como professora do 1º ao 4º ano. Também foi vice-diretora na instituição, trabalhou como inspetora na região e permaneceu na escola até o ano de 1982. Já de início em sua entrevista, ela confirma que a escola iniciou em 1965 com 15 classes distribuídas nos três turnos, e que "depois de sessenta e seis, começa uma tal de uma classe complementar" (P1, 2024, p. 02).

Na entrevista, quando questionada sobre o acesso ao Grupo Escolar Effie Rolfs, a professora relembra as dificuldades que enfrentava no trajeto para a escola. Ela menciona que morava na rua Nossa Senhora das Graças e que fazia o percurso de diferentes maneiras, seja a pé ou pegando carona. Quando perguntada sobre as condições da estrada, ela descreve o caminho como sendo bastante desafiador. A rua não era pavimentada, havia muito barro e ela ainda mencionou a presença de gado solto, o que tornava o trajeto ainda mais complicado. Ela ainda destaca que levou muito tempo até que a via fosse asfaltada, melhorando as condições de acesso (P1, 2024, p. 02).

Ao falar sobre sua experiência profissional, a professora enfatiza que começou sua carreira ensinando nas classes iniciais, onde provavelmente teve um papel fundamental na alfabetização e nos primeiros anos de escolarização das crianças. No entanto, ela também destaca que lecionou a disciplina de Estudos Sociais para as turmas de 5ª e 6ª séries, indicando uma transição para o ensino de conteúdos mais específicos e complexos, típicos das séries finais do ensino fundamental.

Quando perguntada sobre a influência das mudanças políticas e sociais durante o período militar nas escolas, a professora afirma que, na sua experiência, a política não teve grande impacto direto. Ela menciona que, naquela época, especialmente no interior, a quantidade de informações era muito limitada em comparação aos dias de hoje, quando as notícias chegam rapidamente. Ela destaca que, na sua vivência, a política não era um tema abordado nas escolas e que não havia discussões ou interferências diretas sobre o regime militar no ambiente educacional.

Sua fala corrobora a de P1 quando diz que, ao contrário do que pode ter ocorrido em grandes centros, como Belo Horizonte, onde movimentos e questões políticas eram

mais discutidos, nas escolas do interior não havia presença militar ou censura perceptível. Segundo ela, o clima dentro da escola era tranquilo e não havia vigilância ou pressões políticas sobre professores e alunos (P1, 2024, p. 04).

A professora também compartilha que, assim como a diretora da escola, tinha o hábito de buscar os alunos faltosos em suas casas. Ela se preocupava em garantir que os estudantes não abandonassem os estudos e, em muitos casos, era proativa em incentivar a presença deles na escola, indo pessoalmente até suas residências (P1, 2024, p. 05).

A professora relata na entrevista que ela e os irmãos estudaram nas Classes Anexas da UREMG, e que frequentou o 1º, 2º e 3º ano primário, nos anos de 1949, 1950 e 1951, respectivamente. De acordo com ela, após terminar os três primeiros anos do ensino primário, o aluno era transferido para o GECASB – Grupo Escolar Coronel Antônio da Silva Bernardes, para cursar a quarta série. Ela explica que, por ser filha de funcionário da UREMG, tinha o direito de estudar nas Classes Anexas (P1, 2024, p. 07).

Quando perguntada sobre o legado que acredita ter deixado como educadora, a professora responde com humildade, afirmando que sente que fez o seu melhor ao longo de sua carreira. Ela menciona que, para ela, o reconhecimento do trabalho vem nos momentos em que encontra ex-alunos, que a procuram, ligam e a abraçam, demonstrando o carinho e a gratidão por tudo o que ela fez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar o objetivo deste trabalho, que se propôs a investigar a história da Escola Estadual Effie Rolfs e compreender as singularidades envolvidas em sua criação, foi essencial situar o objeto de estudo no contexto local. Para isso, foi necessário voltar no tempo e identificar os elementos e argumentos que justificassem a adoção da educação primária, inicialmente, no campus da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV).

Diante disso, o primeiro capítulo apresentou uma reflexão sobre o panorama político e educacional do período, evidenciando como o contexto das décadas de 1960 e 1970 foi marcado pelo regime civil-militar, influenciando a estrutura educacional e a legislação, situando a escola dentro das transformações institucionais e sociais desse período. Na análise dos documentos e relatos percebemos que, embora o Grupo Escolar Effie Rolfs tenha sido criado durante o regime militar, não há restrição direta de interferência política nas atividades acadêmicas ou administrativas da instituição. Os depoimentos encontrados apontam que temas políticos não foram planejados no ambiente escolar, e não houve relatos de censura ou imposição de diretrizes ideológicas específicas pelo governo militar.

O Grupo Escolar Effie Rolfs, entre 1965 e 1975, ajustou-se às legislações educacionais vigentes, garantindo o acesso à educação primária gratuita para os filhos dos trabalhadores da UREMG, alinhando-se ao artigo 31 da lei 4024/61, que previa que empresas com mais de 100 funcionários oferecessem ensino primário gratuito. Com reestruturação do ensino primário e ginásial, o Grupo Escolar adaptou-se a essa nova estrutura, o que culminou na mudança de sua designação para Escola Estadual Effie Rolfs em 1975, consolidando-se como instituição de 1º grau. Esse processo reflete o cumprimento das exigências legais de integração curricular e administrativa. Dessa forma, o Grupo Escolar Effie Rolfs não apenas cumpriu os dispositivos legais, mas também contribuiu significativamente para a promoção da educação básica na região de Viçosa.

O segundo capítulo, buscamos concentrar na história da criação da instituição, analisando o período que antecedeu sua fundação, contextualizando os motivos que levaram à sua criação no interior de uma universidade estadual. Foi possível identificar que a criação da escola, inicialmente como "Classes Anexas", estava vinculada ao atendimento das necessidades educacionais dos operários e de seus filhos no campus da

UREMG. Uma análise dos registros históricos revelou que o alto índice de analfabetismo e as condições precárias de vida entre os trabalhadores foram fatores decisivos para a fundação da escola.

Observamos que no município, em 1964, haviam 30 escolas públicas primárias rurais e 03 Grupos Escolares no centro da cidade. Contudo, apesar da existência dessas escolas primárias, a proximidade da UREMG e do campus facilitava o acesso dos alunos às aulas. A falta de transporte adequado ou as longas distâncias até as escolas da cidade poderiam tornar a rotina escolar dos alunos bastante complicada, evidenciando a importância de uma escola local, e o Grupo Escolar Effie Rolfs surgiu como uma solução para atender a essa demanda específica.

No capítulo três foram abordados a fundação e os primeiros passos do Grupo Escolar Effie Rolfs. Na análise da participação dos atores envolvidos no Grupo Escolar Effie Rolfs, revelou um esforço coletivo entre diversos grupos: Docentes e Administradores que desde sua fundação, em 1965, contava com professores que desempenhavam múltiplas funções, incluindo ensino e gestão administrativa. A diretora e os professores trabalharam em conjunto para garantir o bom funcionamento da escola, mesmo enfrentando desafios como falta de recursos e infraestrutura precária; O corpo discente era composto majoritariamente por filhos de operários da UREMG e trabalhadores locais, refletindo a missão inicial da escola de atender essa população. Além disso, o ensino supletivo noturno foi implementado para oferecer educação a adultos, destacando o compromisso com a inclusão; A proximidade com a universidade facilitou a interação entre a escola e a comunidade acadêmica, criando um ambiente enriquecedor para os alunos. Os moradores locais participaram, tanto como beneficiários quanto apoiadores das iniciativas educacionais.

A escolha da localização dentro da universidade foi estratégica, permitindo a ampliação dos serviços já prestados pela UREMG à comunidade local e assegurando a educação básica a um público que, de outra forma, teria dificuldades para acessar a escola pública.

O estudo confirma a relevância histórica da Escola Estadual Effie Rolfs e reforça a necessidade de preservar e valorizar as memórias institucionais. Com isso, contribui para a compreensão das instituições escolares como pilares de transformação social, vinculadas aos contextos em que estão inseridas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para preencher lacunas na investigação da trajetória da Escola Estadual Effie Rolfs, enriquecendo a historiografia local e oferecendo

uma visão mais completa de seu papel histórico. Além disso, contribua para valorização das memórias institucionais, resgatando vozes e experiências dos atores participantes dessa caminhada.

Por fim, almeja-se que este estudo inspire novas investigações no campo da História das Instituições em Viçosa-Mg e região.

REFERÊNCIAS

- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.
- ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JR., D. (orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.
- ASSIS, Renata Machado de. **A educação brasileira durante o período militar**: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512/2673>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BAÊTA, Odemir Vieira. **Estratégias como Práticas Sóciodiscursivas em uma Universidade Pública**: uma abordagem crítica – Tese Doutorado – Universidade Federal de Lavras - Lavras, 2016.
- BORGES, José Marcondes; et al. (Editores). **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. 2. ed. Viçosa: Editora UFV, 2000.
- BORGES, Thayná Luana. **O Ginásio Santo Antônio em Cajuri - MG**: constituição, organização e funcionamento (1961-1975). 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 ago. 2023.
- BRASIL. **Decreto Nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Brasília: Senado Federal, 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm. Acesso em: 26 set. 2024.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.
- CARMO, Monalisa Aparecida do. **Entre as produções do feminino e a conquista de espaços**: mulheres e educação na Universidade Federal de Viçosa (1931-1956). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. **Caixa Escolar:** instituto inestimável para execução do projeto da educação primária. In: Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 3, p. 141-158, setembro 2011/fevereiro 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais:** evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis. **O banco mundial e a atuação da retórica da satisfação das necessidades humanas básicas expressas nas áreas de educação e saúde nos anos de 1990.** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Maringá - UEM, Maringá, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Paulo Vitor do Vale. **História da Educação:** mapeando os espaços escolares do município de Viçosa, Minas Gerais (1930-1964). 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

DRAIBE, Sônia Miriam. **Rumos e metamorfoses.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60:** O pacto do silêncio. São Paulo: Loyola; Coleção Educação, 1984.

FERREIRA, Laryssa Sampaio. **Ginásio Vera Cruz:** criação e consolidação de uma instituição escolar em Teixeira, Minas Gerais (1954-1965). 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

FERREIRA, Eliázaro Augusto. **Inter-relação entre o capital social, o capital informacional, o processo de escolha da escola e o ingresso na educação superior em Viçosa (MG), uma cidade média universitária.** 2021. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

FICO, Carlos. **O golpe de 1964 e o papel do governo dos EUA.** In: FICO, Carlos et al. (org.). Ditadura e Democracia na América Latina: Balanço Histórico e Perspectivas. FGV Editora, 2008, p. 396. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=PIUa3KoWpd0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbg_summary_r&cad=0v=onepage&q&f=false. Acesso em: 10 nov. 2023

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar.** Revista Brasileira de História, v. 24, p. 29-60, 2004.

FICO, Carlos. **Ditadura militar brasileira:** aproximações teóricas e historiográficas. Revista Tempo e Argumento, v. 9, n. 20, p. 5-74, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/T.i/Downloads/tempo,+01+-+dossi%C3%AA+-+Ditadura+militar+brasileira.pdf>. Acesso em: out. 2023.

FOCHI, Graciela Márcia. **Memória e história oral.** Indaial: UNIASSELVI, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **50 anos depois: Como reverter o golpe na Educação Popular**. 2014. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista_unifreire_2.pdf. Acesso em: nov. 2023.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada: as ilusões armadas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. **A História Das Instituições Escolares Em Revista: Fundamentos Conceituais, Historiografia e Aspectos Da Investigação Recente**. Educativa, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015.

GATTI JUNIOR, Décio. **A Pedagogia Tecnicista no Contexto Brasileiro do Golpe Militar de 1964: O Projeto Educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961-1972)**. Cadernos de História da Educação, v. 9, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio. **História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas**. Revista Educação em Questão, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio; GATTI, Giseli Cristina do Vale. A construção de uma tradição de pesquisa na temática da História das Instituições Escolares no Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, Brasil (décadas de 1990 a 2010). **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 18, n. 3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2842>. Acesso em: 4 jan. 2024.

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. 1990. 444 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1575093>. Acesso em: 06 ago. 2023.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. São Paulo: Cortes, 1993.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 45-47.

GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. de. Instituições escolares e história da educação brasileira: análise dos CBHE e do NEPHE-UFU. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 22, n. 1, p. 51–71, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p51-71. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3579>. Acesso em: 3 jan. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5–34, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/713>. Acesso em: 30 nov. 2024.

INFORMATIVO UREMG, Viçosa. Edição nº 14, mar. 1965. ACH/UFV.

INFORMATIVO UREMG, Viçosa. Edição nº 26, mai. 1965. ACH/UFV.

INFORMATIVO UREMG, Viçosa. Edição nº 9, mar. 1966. ACH/UFV.

INFORMATIVO UREMG, Viçosa. Edição nº 2, jan. 1965. ACH/UFV.

Jornal Folha da Mata, Viçosa, ed. de 03 de novembro de 2021.

LAGO, Luiz Aranha Corrêa do. A retomada do crescimento e as distorções do “milagre”: 1967-1973. In: ABREU, Marcelo de Paiva (org.). **A ordem do progresso: cem anos de política econômica republicana 1889-1989**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

LIBANIO, Rute. Pesquisa Histórica das Instituições Escolares: uma nova perspectiva em Educação. **Cadernos PDE On-line**, Secretaria Estadual do Paraná, v. II, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/204_uenp_ped_pdp_rute_libanio.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

LISBOA, João Carlos Bello. **Relatório apresentado à Junta Administrativa, pelo Diretor da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais: Instrução para empregador e seus filhos**. Viçosa, Minas Gerais, 1932-1934. Disponível em: Arquivo Central e Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo**. Braga: Universidade do Minho, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007. 180 p.

MINAS GERAIS. **Lei nº 2610**, de 08 de janeiro de 1962. Código do Ensino Primário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1962. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-2610-1962-minas-gerais-contem-o-codigo-do-ensino-primario>. Acesso em: 07 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 869**, de 05 de julho de 1952. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/869/1952/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 3214**, de 16 de outubro de 1964. Dispõe sobre a reestruturação dos cargos do serviço civil do Poder Executivo, estabelece níveis de vencimentos e dá outras providências. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/3214/1964/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.482**, de 04 de outubro de 2023. Institui a política estadual de prevenção e combate ao abandono e à evasão escolar nos estabelecimentos de educação básica da rede pública estadual. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/leis/legislacao-mineira/lei/?tipo=LEI&num=24482&ano=2023&comp=&cons=>. Acesso em: 16 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 8.231**, de 19 de março de 1965. Cria um grupo escolar com a denominação de Effie Rolfs, anexo à universidade rural, na cidade de Viçosa.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 16.244**, de 08 de maio de 1974. Dispõe sobre denominação e tipologia das unidades de ensino e classifica os cargos de especialista de educação com os respectivos níveis de vencimento e remuneração, no Sistema Público Estadual de Ensino de 1º e 2º Graus de Minas Gerais. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg>. Acesso em: 26 set. 2024.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A estratégia de acomodação na ditadura brasileira e a influência da cultura política**. Páginas, v. 8, n. 17, p. 9-25, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro**: 1964-1985. São Paulo: Atual, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). Revista Brasileira de História, v. 24, p. 103-126, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. **Recordar é vencer**: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. Antíteses, v. 8, n. 15, p. 9-45, 2015.

NOSELLA, P. ; BUFFA, E. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Leonardo Rodrigues de. **Dinâmicas locais e atos parentais de escolha de estabelecimento de ensino público estaduais reputados em Viçosa (MG)**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, 2015.

PASINATO, Daniel. A Escola Católica e os Educadores Religiosos na Revista Vozes (1966-1969). **XIV Encontro Estadual de História**. ANPUH RS. 2018.

PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011.

RIBEIRO, M. Graças Martins. **Educação superior e hegemonia: a UREMG nos marcos dos acordos de cooperação Brasil-Estados Unidos (1948-1969)**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2001.

RIBEIRO, Maria das Graças Martins. A USAID e o ensino agrônômico brasileiro: o caso da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas**, v. 4, n. 3, p. 453-463, dez. 2009. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/12695>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RIBEIRO, M. das G. M. Caubóis e caipiras: os land grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. **Revista História da Educação**, v. 10, n. 19, p. 105-120, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29406>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RIOS, Heloísa Chaves. **História, memória e patrimônio científico: práticas de acompanhamento de egressos dos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa - UFV (2013-2020)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Viçosa, 2022.

ROLFS, Peter Henry. Ensino agrícola mineiro e brasileiro. In: **II Conferência Nacional de Educação**. Belo Horizonte, 1928.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTO, Éder Fernando. **O ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SANTOS, Leonardo Batista dos. **A Escola Estadual Josias Pinto no projeto educacional do governo civil-militar (Nova Ponte-Minas Gerais, 1965-1975)**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

SANTOS, Vanda do Carmo Lucas dos. **Narrativas obliteradas: das memórias dos operários, trabalhadores da construção e manutenção do campus da ESAV e UREMG no período de 1922-1969**. 2022. 247 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) – Universidade Federal de Viçosa, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 v. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/T.i/Downloads/SAVIANI(A%20pol%C3%ADtica%20educacional%20no%20Brasil).pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Fabrício Valentim da; BORGES, Vera Lúcia Abrão. A origem da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais: Peter Henry Rolfs e os pilares do saber esaviano (1920-1929). **Histedbr On-line**, v. 29, mar. 2008.

SILVA, Gustavo Bianch. **A UREMG/UFV e suas relações com o poder: modernização, ditadura e convênios internacionais (1952-1979)**. 2019. 302f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SIMONSEN, M. H; CAMPOS, R. O. **A Nova Economia Brasileira**. José Olympio, Rio de Janeiro, 1974.

SINGER, Paul. O Brasil no contexto do capitalismo internacional (1889-1930). In: FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira**, tomo III (O Brasil republicano), v. 1 (Estrutura de poder e economia, 1889-1930). São Paulo: Difel, 1975.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. 3. ed. Porto: Marânus, 1945.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Laura. **Os projetos educativos como projetos de classe**: Estado e universidade no Brasil (1954-1964). *Educação e Sociedade*, v. 4, n. 11, 1982.

ANEXO 1

Exm^o. Sr. Dr. Geraldo Carneiro
D.D. Diretor Interino da E.S.A.V.

Sr. Diretor

Tenho o prazer de passar ás mãos de V. Excia. a organização dada á Escola Noturna, para os operários, da professora D. Margarida Julia Reis.

No dia 26 de setembro, da reunião que fiz com os operários, resultou a seguinte classificação em turmas:

I - Operários analfabetos

- 1) Antonio Justiniano Ferreira
- 2) José Geraldo Dias
- 3) Sebastião Ribeiro
- 4) Felisbino F. dos Santos
- 5) Mario Apolinário Dias
- 6) Francisco de Assis
- 7) Antonio Carlos
- 8) Sebastião Peixoto
- 9) Antonio Olimpico
- 10) Antonio Hermenegildo Ferreira
- 11) Firmino Ribeiro

II - Operários que só assinam o nome

- 1) Sebastião Marçal
- 2) Firmiano Luiz
- 3) João Claudino
- 4) Eugenio Coelho
- 5) Manoel Olimpico
- 6) Osmar Tomé Gomes
- 7) Geraldo Pedro
- 8) Manoel Braz

- 9) Waldemiro Thiago
- 10) José Gregório de Castro
- 11) Geraldo Emilio Bittencourt
- 12) Francisco Ovidio

A separação em turmas permitiu o melhor funcionamento da Escola que obedece ao seguinte horário:

Segunda -feira das 6hs,30 ás 8hs,30 - 1a. e 2a. turmas

Terças e quintas- feiras das 6hs,30 ás 8hs,30-1º e 2º anos

Quartas e sextas- feiras das 6hs,30 ás 8hs,30 - 3º ano

Desejo levar ao conhecimento de V. Excia. que a Escola Noturna, para o seu perfeito funcionamento, necessita do seguinte: 1º assistência contínua aos trabalhos da mesma;

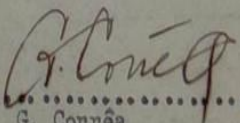
2º fornecimento de 50 lapis e 50 cadernos aos operários;

3º fornecimento de 25 cartilhas nacionais e 5 livros

(Contos Pátrios);

4º criar a Caixa Escolar "P.H.Rolfs" e dotá-la de um regulamento próprio.

Saudações


.....
G. Corrêa

ANEXO 2

1

Ata de Instalação do Curso Complementar em Viçosa.

Nos doze dias do mês de junho de mil novecentos e sessenta e seis, na sala do Grupo Escolar Bel Antônio da Silva Bernardes, desta cidade, presentes o Sr. Prefeito Municipal, o Sr. Dr. Edgar de Vasconcelos Barros, representante do Sr. Secretário da Educação, o Sr. representante da UREMG e da Escola Normal N.º 5.º do Barão, presentes também a Sr. Inspetora Seccional, Inspetora Municipal, Juiz de Inspeção e todas as Srs. Diretoras dos Grupos Escolares da cidade, professoras e grande número dos pais dos alunos, verificou-se a instalação do Curso Complementar, criado nesta cidade pelo decreto n.º 9.459 de 26 de janeiro de 1966, sendo então Secretário da Educação Dr. Bonifácio José Tamon de Andrade, já em funcionamento desde 30 de maio de 1966.

Deixando a seção, usou da palavra a Sra. Inspetora Seccional que expôs aos presentes os motivos daquela solenidade que era a fundação do Curso Complementar em nossa cidade, explanou com entusiasmo a importância desse curso na vida da infância de nosso Estado e do nosso município.

Em seguida fizeram uso da palavra as seguintes pessoas: Sr.

2

Professor Bêlio Gomes Floriani, como representante dos professores do curso completo, a aluna Denise Mary, Dr. Edgar de Vasconcelos Barros, Professor José de Ilencar.

Emocionado a bondade, o Dr. Edgar se congratulou com o povo de Siopa e particularmente com os pais dos alunos, terminando a assinatura desta que vai assinada pelas autoridades escolares e demais autoridades presentes.

Ass: Albertina Lima Costa Duarte - Insp. Sec.
 Moacir Dias de Andrade - Prefeito Municipal
 Eustáquio da Silva Carvalho - Juiz de Paz e Inspeção
 Maria Inês Foz - Inspectora Municipal
 Edgar de Vasconcelos Barros
 Líria Isabel Sidigal
 José da Silva Araújo
 Geraldo Lopes da Silva
 José de Ilencar
 Onélia Silva
 Bêlio Gomes Floriani
 Sebastião da Silva
 Antonio Bhering
 Marina S. Fontes
 Marcelita Lopes da Silva
 Teresinha de Jesus Pereira
 Ina de Castro Mello
 Guarnuly Isabel de Castro
 Rita Maria de Mello Ilencar

Cópia do original enviado à Secretaria da Educação em Junho de 1966.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE O
PROCESSO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL EFFIE ROLFS**

TÍTULO DA PESQUISA: DE GRUPO ESCOLAR AO ENSINO DE 1º GRAU (1965-1975) ESCOLA ESTADUAL EFFIE ROLFS EM VIÇOSA-MG

OBJETIVO DA PESQUISA: (i) investigar o processo de criação da instituição em 1965 como Grupo Escolar Effie Rolfs à estabilização do funcionamento do ensino de 1º grau em 1975; (ii) Refletir sobre o panorama político e educacional pertinente ao recorte temporal; (iii) Compreender os motivos que levaram a criação de uma escola no interior de uma universidade estadual; (iv) analisar a participação dos diversos atores atuantes durante a trajetória do período em questão.

ENTREVISTADOS: Ex-diretores, ex-alunos e ex-professores que participaram da história da Escola Estadual Effie Rolfs.

PRINCIPAIS ASPECTOS A SEREM ABORDADOS: Este roteiro de entrevista tem como objetivo entender o processo de criação da instituição em 1965 como Grupo Escolar Effie Rolfs e sua evolução até a estabilização do ensino de 1º grau em 1975. Busca-se compreender os motivos que levaram à criação de uma escola no interior de uma universidade estadual e analisar o papel dos diversos atores envolvidos ao longo dessa trajetória.

QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista com docentes que atuaram entre os anos de 1965 a 1975

Nome completo:

Idade:

Parte 1: Formação acadêmica na época:

- 1.1 Qual era sua carga horária e função exercida na instituição de ensino?
- 1.2 Quantos anos você atuou como professora na escola?
- 1.3 Qual o meio de transporte que você utilizava para chegar na escola?

Parte 2: Experiência Profissional e Ambiente Acadêmico

- 2.1 Quais eram as principais disciplinas ou áreas de atuação em que lecionou?

- 2.2 Como era a estrutura curricular da instituição na época?
- 2.3 Como era feita a contratação do professor?
- 2.4 Quais foram os principais desafios enfrentados como docentes naquela época?
- 2.5 Como era a interação entre os docentes e os estudantes?
- 2.6 Houve algum evento marcante ou mudança significativa na instituição durante esse período? Se sim, por favor, compartilhe.

Parte 3: Mudanças Sociais e Políticas

- 3.1 Como as mudanças sociais e políticas da época influenciaram o ambiente acadêmico e o ensino na instituição?
- 3.2 Houve alguma interferência política ou censura nas atividades acadêmicas?
- 3.4 Como o contexto político afetou sua prática docente e o relacionamento com os alunos?

Parte 4: Contribuições e Legado

- 4.1 Quais foram suas contribuições mais significativas como docentes durante esse período?
- 4.2 Como suas experiências na época docente influenciam sua visão sobre a educação atual?
- 4.3 Que legado você acredita ter deixado como educador na instituição?

Entrevista com Alunos da Instituição entre os anos de 1965 a 1975

Parte 1: Informações Pessoais

- 1.1 Nome completo:
- 1.2 Idade:
- 1.3 Qual ano de ingresso na instituição de ensino?
- 1.4 Qual ano de conclusão dos estudos ou saída da instituição?
- 1.5 Qual curso ou programa de estudo frequentado?
- 1.6 Qual meio de transporte você utilizava para chegar na escola?

Parte 2: Experiência Acadêmica

- 2.1 Quais são suas lembranças mais marcantes da época em que estudou na instituição de ensino entre 1965 e 1975?
- 2.2 Como era a atmosfera acadêmica na instituição durante esse período?
- 2.3 Quais eram os principais desafios enfrentados naquela época?
- 2.4 Quais atividades extracurriculares ou grupos estudantis eram populares e influentes durante seu tempo na instituição?

2.5 Qual motivo levou a opção em estudar na Escola Effie Rolfs?

Parte 3: Conteúdo Curricular

3.1 Quais eram as disciplinas ou áreas de estudo mais relevantes?

3.4 Lembra-se de alguma inovação educacional ou mudança no modo de ensino durante esse período?

Parte 4: Professores e Relacionamento

4.1 Quais professores marcaram mais sua trajetória acadêmica? Por que eles foram importantes para você?

4.2 Como era o relacionamento entre os alunos e os professores?

4.3 Houve algum professor que influenciou especialmente sua visão de mundo ou carreira? Se sim, de que forma?

Parte 5: Impacto na Vida Pessoal e Profissional

5.1 Como a educação recebida na instituição de ensino entre 1965 e 1975 influenciou sua vida pessoal e profissional?

5.2 Que lições e aprendizados importantes você tirou dessa experiência acadêmica?]

Entrevista com diretores da Instituição entre os anos de 1965 a 1975

Parte 1: Informações Pessoais e Profissionais

1.1 Nome completo:

1.2 Idade:

1.3 Qual período em que atuou como diretor na instituição de ensino?

1.4 Qual a carga horária desempenhada durante sua gestão?

Parte 2: Experiência Profissional e Gestão Escolar

2.1 Quais foram os principais desafios e conquistas durante sua gestão na instituição?

2.2 Como era a estrutura administrativa e organizacional da instituição durante seu período como diretor?

2.3 Você saberia dizer qual o nível socioeconômico dos alunos na época em que foi diretor(a)? Em qual região de Viçosa eles moravam?

2.4 Como era o desempenho escolar dos alunos durante sua permanência na escola?

Parte 3: Mudanças e Desenvolvimentos na Educação

3.1 Houve alguma mudança significativa no sistema educacional ou na abordagem pedagógica durante as décadas de 1965 a 1975? Como isso impactou a instituição?

3.2 Como a instituição se adaptou às mudanças sociais e políticas que ocorreram durante esse período?

Parte 4: Relação com a Comunidade Escolar

4.1 Como era a interação e o relacionamento com os professores, alunos e pais durante sua gestão?

4.2 Quais eram os principais desafios relacionados à comunidade escolar naquela época?

4.3 Quais foram as estratégias para promover a participação dos pais na educação dos alunos?

Parte 5: Legado e Contribuições

5.1 Que herança ou contribuições você acredita ter deixado na instituição como diretor?

5.2 Quais aprendizados e experiências dessa época você aplicou em sua carreira após deixar a instituição?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa:

Título do projeto: ESCOLA ESTADUAL EFFIE ROLFS: DA CRIAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO DE VIÇOSA-MG (1965-1975) Instituição onde será realizado: Escola Estadual Effie Rolfs; Universidade Federal de Viçosa, S/Nº, 36570-900, (31) 3899-2389; Responsável: Rosa Maria Reis, Masp: 941110-9, (31) 9535-2722, rosa.reis@educacao.mg.gov.br CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 Campus Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h. Você está sendo convidado para participar do projeto ESCOLA ESTADUAL EFFIE ROLFS: DA CRIAÇÃO À CONSOLIDAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO DE VIÇOSA-MG (1965-1975), de responsabilidade do(a) Prof(a). Rosa Maria Reis, professora PEB3 da Escola Estadual Effie Rolfs, SER-Ponte Nova. Este projeto tem como objetivos analisar o processo de criação e consolidação do funcionamento da Escola Estadual Effie Rolfs fundada em 1965. Esta pesquisa propõe também compreender os procedimentos necessários para a instalação e regulamentação do estabelecimento e do seu corpo docente e discente; analisar o processo de construção da identidade da instituição ao longo dos 10 anos de funcionamento; analisar a participação dos diversos atores e os processos que conferiram identidade à sua trajetória.

Este projeto se justifica não apenas por contribuir para explorar a história da instituição local e refletir sobre o papel dos agentes envolvidos, mas para proporcionar um novo campo de estudo acerca das instituições escolares viçosenses no campo da História da Educação.

Se aceitar participar desse projeto, os procedimentos envolvidos em sua participação são: responder as perguntas de uma entrevista semiestruturada, com duração prevista aproximadamente 60 minutos; a entrevista será conduzida pela pesquisadora, agendada com antecedência, de acordo com a disponibilidade do entrevistado, realizada em local e horário de escolha do mesmo, sendo gravada em um gravador digital de voz e posteriormente armazenada em HD externo da pesquisadora para posterior transcrição assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual ou ambiente compartilhado. Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e

também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano. Você poderá ter os seguintes benefícios por participar dessa pesquisa: ampliar o seu conhecimento sobre a história da criação e consolidação da Escola Estadual Effie Rolfs. Por participar desta pesquisa você está sujeito aos seguintes riscos: Os riscos de participação neste estudo incluem a possibilidade de sentir desconforto e/ou discordância diante de alguma pergunta do questionário. Para minimizá-los, o participante pode se abster da resposta de qualquer pergunta ou interromper a sua participação a qualquer momento, retirando o seu consentimento a qualquer tempo, sem necessidade de comunicado prévio. Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você. Este documento garante a total confidencialidade e privacidade das informações por você prestadas, sendo que todos os dados pessoais que possa identificá-lo (a) serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa e o material coletado será armazenado em local seguro da pesquisadora.

Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio: _____ Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome do participante

Pesquisador