

ARTIGO

O GINÁSIO “INCONFIDÊNCIA” DE ALFENAS: VESTÍGIOS DA CULTURA ESCOLAR E DO ENSINO DE HISTÓRIA¹

GUSTAVO FELIPE COSTA E SILVA^{2 *}

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5388-3132>

JULIANA MIRANDA FILGUEIRAS^{3 **}

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8430-6810>

JULIANA SILVA VIEIRA^{4 ***}

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9419-937X>

RESUMO: O artigo apresenta uma análise da criação do primeiro ginásio público da cidade de Alfenas e examina algumas práticas escolares e do ensino de História na escola. Por meio de documentos encontrados no arquivo morto da instituição e de entrevista com uma de suas professoras, foi possível identificar especificidades das práticas escolares que se configuraram no cotidiano da escola, situando-a num contexto nacional de intensas transformações educacionais que se deram entre os anos 1960 e 1990. O estudo revelou que as aulas de História se inter cruzavam com as de Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. As experiências da professora entrevistada evidenciaram um movimento de acomodação e apropriação das prescrições, o que imprimia uma característica própria em seu fazer profissional. Os rituais constituídos pela escola colaboraram para sedimentar modos de agir e de pensar, introjetar comportamentos e hábitos. Contudo, as resistências e enfrentamentos dos pais, dos professores e, sobretudo, dos estudantes, indicaram tentativas de mudar os ritos e confrontar as regras escolares.

Palavras-chave: Alfenas, Ginásio Inconfidência, Cultura Escolar, Ensino de História.

THE “INCONFIDÊNCIA” GYMNASIUM IN ALFENAS: REMNANTS OF THE SCHOOL CULTURE AND HISTORY TEACHING

ABSTRACT: This article analyzes the creation of the first public gymnasium in Alfenas and examines some practices and History teaching of the school. Through documents found in the institution archives and an interview with a teacher, it was possible to identify specificities of school practices configured in the daily life of the school, situating it in a national context of intense Educational

¹ A pesquisa contou com financiamento da Fapemig.

² Escola Polivalente, Formiga, MG, Brasil

* Graduado em História pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Professor de História na escola Polivalente, em Formiga. <gfcs030395@hotmail.com>

³ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, MG, Brasil

** Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). <jufigueiras@gmail.com>

⁴ Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Alfenas, MG, Brasil

*** Mestranda em Educação pela UNIFAL-MG e professora de História em Campo do Meio, MG, Brasil
<julianavieiras@hotmail.com>

transformations between 1960 and 1990. The study revealed that History classes crossed paths with Geography, EMC, and OSPB. The teacher's experiences evidenced a movement of accommodation and appropriation of the prescriptions, which showed a characteristic of their own professional actions. The rituals constituted by the school collaborated to solidify ways of acting and thinking, and also to introduce behaviors and habits. However, resistance and confrontation of parents, teachers and especially students, indicated attempts to change rites and confront school rules.

Keywords: Alfenas, Inconfidência Gymnasium, School Culture, History Teaching.

EL GIMNASIO "INCONFIDÊNCIA" DE ALFENAS: VESTIGIOS DE LA CULTURA ESCOLAR Y DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

RESÚMEN: El artículo presenta un análisis de la creación del primer gimnasio público de la ciudad de Alfenas y examina algunas prácticas escolares y de la enseñanza de historia en la escuela. A través de documentos encontrados en el "archivo muerto" de la institución y de entrevista con una de sus profesoras, fue posible identificar especificidades de las prácticas escolares que se configuraron en el cotidiano de la escuela, situándola a un contexto nacional de intensas transformaciones educacionales que pasaron entre los años 1960 y 1990. El estudio indicó que las clases de historia se cruzaban con Geografía, Educación Moral y Cívica y Organización Social y Política de Brasil. Las experiencias de la profesora entrevistada evidenciaron un movimiento de acomodación y apropiación de las prescripciones, lo que dejaba una característica propia en su hacer profesional. Los rituales constituidos por la escuela ayudaron a sedimentar modos de actuar y de pensar, introyectar comportamientos y hábitos. Sin embargo, las resistencias y enfrentamientos de los padres, de los profesores y, sobre todo, de los estudiantes, indicaron intentos de cambiar los ritos y confrontar las reglas escolares.

Palabras clave: Alfenas, Gimnasio Inconfidência, Cultura Escolar, Enseñanza de Historia.

INTRODUÇÃO

As décadas de 60 e 70 do século XX foram importantes no processo de expansão da escolarização no Brasil, pois foi o momento da promulgação de duas leis que impulsionaram o crescimento da educação escolar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 e, durante a ditadura militar, a Lei. nº 5.692/71. As reformas educativas dessas décadas modificaram a organização das escolas brasileiras, sobretudo a reforma da Educação Básica de 1971, com a criação da Escola de 1º Grau, que unificou os antigos Primário e Ginásio. No âmbito do currículo escolar, essa reforma reestruturou as disciplinas escolares a partir do estabelecimento de matérias que abarcariam vários conhecimentos disciplinares. Uma das matérias criadas a partir da reforma foi a de Estudos Sociais, que integrou as disciplinas de História, Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Em Alfenas, cidade localizada no sul de Minas Gerais, no Brasil, o primeiro ginásio público foi constituído na década de 1960, com verbas da prefeitura. Inicialmente, foi denominado Ginásio Inconfidência e, após tornar-se uma escola estadual, passou a ser chamado Colégio Dr. Emílio Silveira. Com a perspectiva de que é fundamental conhecer a trajetória da expansão escolar em outras regiões brasileiras, para além dos grandes centros urbanos, tendo em vista as diferentes características de cada região do país, este artigo tem como objetivo apresentar uma análise da criação desse Ginásio e de alguns aspectos de suas práticas escolares e de seu ensino de história, por meio de documentos encontrados no arquivo morto da instituição e por meio de entrevista realizada com uma de suas

professoras⁵. Para tanto, parte-se das contribuições dos estudos sobre a cultura escolar e a história das disciplinas escolares, em especial as proposições de André Chervel (1990), Dominique Julia (2001), Antonio Viñao Frago (2007) e Augustín Escolano Benito (2017).

Com o conceito de cultura escolar, Julia (2001) buscou descolar os estudos que abordavam somente as normas, as intenções e os objetivos propostos para a escola, para a análise das práticas e do cotidiano escolar. Nesse sentido, ao ampliar sua análise – das intenções para as práticas –, o autor propõe jogar luz sobre o funcionamento interno da escola, evidenciando as resistências, as tensões e os consentimentos dos atores escolares, compreendendo-a como um campo político conflituoso (JULIA, 2001, p. 12).

A escola é entendida como instituição que produz uma cultura específica e particular, formada pela relação entre as normas prescritas, as práticas cotidianas e as diferentes culturas que circulam na instituição, e que está em constante diálogo com a sociedade. Desse modo, é preciso inseri-la em seu contexto histórico-social, com o intuito de se observar, por exemplo, em que medida as regulamentações oficiais dos poderes políticos foram/são de fato postas em prática nas escolas, uma vez que, entre as “intenções” e os “resultados”, existe um cotidiano escolar orquestrado por múltiplos sujeitos, repleto de intenções subjetivas (JULIA, 2001, p. 11).

Para Viñao Frago (2007, p. 85), não obstante, a cultura escolar possui dois aspectos inseparáveis, “de um lado estão os programas oficiais, explícitos, aquilo que a escola ficou encarregada de ensinar; do outro, o conjunto de efeitos culturais, não previsíveis, engendrados pelo sistema escolar de modo em boa parte independente”. A partir desse último aspecto, o autor defende centrar o olhar, cada vez mais, para a característica essencial da cultura escolar, a saber, toda a “vida escolar” – das formas de pensar e agir até o tempo e o espaço escolares. Essa concepção aproxima-se dos estudos de Chervel (1990, p. 184), para quem o sistema escolar formaria não somente os indivíduos “mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. A escola é um espaço capaz de produzir uma cultura especificamente escolar acessível apenas por seu intermédio (CHERVEL, 1990).

Os arquivos mortos das instituições educativas são locais significativos de guarda de documentos valiosos para aqueles cujo intuito é o de analisar os afazeres ordinários da escola (ALMEIDA NETO, 2014; VIDAL, 2005, 2007). Contudo, é importante observar, conforme Diana Vidal (2007, p. 64), que o arquivo morto não é um arquivo histórico, mas, na maioria das vezes, se torna “um depósito da documentação que já perdeu sua validade legal e, portanto, não dispõe de valor”. Grande parte do que é preservado pelas instituições educativas envolve documentos administrativos, históricos de alunos e registros de funcionários (VIDAL, 2005). Atento para o modo como o arquivo está organizado, é possível compreendê-lo como fonte fecunda para a História da Educação, à medida que os documentos neles encontrados permitem a identificação e análise das práticas cotidianas das instituições, dos seus sujeitos e suas inter-relações.

Augustín Escolano Benito (2017) enfatiza que a arqueologia da educação, realizada por meio das pesquisas nos arquivos das escolas, nos permite encontrar os restos materiais que fizeram parte dessas instituições, ajudando-nos a “enxergar” a escola do passado. O autor reforça que,

[...] para entender a escola, para compreender e interpretar o que ocorreu e ocorre entre os muros das escolas, bem como a cultura que nela se inventou e recriou, é necessário inserir-se, obrigatoriamente, na vida cotidiana das instituições, mergulhar na observação sistemática do que se passa realmente dentro dos espaços que denominamos salas de aula. (BENITO, 2017, p. 35).

Em complemento às fontes dos arquivos escolares, a análise das memórias dos seus professores colabora para a representação desses sujeitos sobre suas experiências e práticas e sobre a constituição das culturas escolares, conforme nos apresenta Antônio S. de Almeida Neto (2010, p. 180):

Em suas atividades diárias e nas relações e conflitos que se estabelecem, dentro e fora da escola, os professores seguem formulando suas noções a respeito de suas atividades diárias. É

⁵ O artigo toma como recorte o período que aborda dos anos 1960, momento de fundação da escola, ao início dos anos 1990, em razão das fontes localizadas e da consolidação da Lei nº 5.692/71.

na relação entre esses sujeitos e seu objeto que se concebem essas formulações da prática, suas concepções sobre a vivência, um nível de conhecimento que se estabelece na forma de representações sobre o real, sobre o ensino, suas potencialidades, projetos, possibilidades de transformação socioeconômica, a permanência de ideais, conservação, surgimento de novas perspectivas, devaneios e decepções, restauração e ceticismo.

Assim, é necessário dar ênfase à relação entre memória e experiência, ao compreender a experiência como fonte para o conhecimento do passado, que possibilita entender “a construção dos saberes sobre a escola e a formação em geral” (BENITO, 2017, p. 24-25).

Os testemunhos dos diversos atores escolares permitem, assim, analisar a construção dos saberes de uma determinada instituição educativa, ao aprofundar a investigação sobre as “disciplinas escolares, a cultura material escolar, as práticas e representações, enfim, a história da educação” (ARAGÃO; TIMM; KREUTZ, 2013, p. 30). Nesse sentido, embora lacunares, os registros que o antigo Ginásio Inconfidência manteve e a entrevista da referida professora constituíram-se testemunhos do passado, vestígios das práticas que ocorreram nessa escola.

As memórias da professora que lecionou no antigo ginásio de Alfenas, ao acionar as lembranças do tempo de docência, indicaram representações de sua prática e da cultura desenvolvida naquela escola. Na construção das narrativas de vida, segundo Alessandro Portelli (1997, p. 16), é preciso observar que as experiências dos sujeitos tratam de memórias individuais moldadas pelo meio em que vivem, sendo que “a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados”. Dessa forma, os testemunhos evidenciam “o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico” (PORTELLI, 1997a, p. 33).

Desse modo, as memórias escolares são fontes fundamentais para a investigação dos fazeres ordinários, dos saberes e práticas docentes, das relações entre professores e alunos, das resistências, acomodações e adesões às imposições governamentais. As práticas e as experiências do ensino de História no antigo Ginásio Inconfidência foram analisadas, portanto, como pertencentes a uma cultura escolar específica, formada pela relação entre as normas prescritas e as práticas constituídas no cotidiano da escola. Interpretar esse cotidiano a partir do aporte da cultura escolar surge como exercício importante para uma compreensão histórica das relações internas dessa instituição.

Para analisar a expansão da educação escolar na cidade de Alfenas, foi utilizado como fonte o livro memorialístico publicado em 1991, pela professora alfenense Aspásia Vianna Manso Vieira Ayer⁶. Em busca dos vestígios do cotidiano do Ginásio, foram encontrados no seu arquivo poucos exemplares de cada tipo de documento, preservados sem uma ordenação específica. Ao analisar tais documentos, buscou-se relacioná-los uns com os outros, de forma a compreender possíveis rupturas e continuidades nas práticas da escola, no decorrer dos anos. A entrevista com uma professora que ministrou aulas de História, Geografia, EMC e OSPB na escola permitiu-nos conhecer as narrativas e representações de suas experiências e vivências.

Neste artigo, procuramos situar a história local de Alfenas na história nacional, por meio da análise tanto dos aspectos particulares dessa instituição quanto daqueles por ela partilhados. Como discute Cynthia Greive Veiga (2012), a perspectiva de uma história regional, local, faz-se a partir de uma abordagem que estabelece o recorte sobre uma dada localidade, deslocando a análise para as especificidades das relações sociais estabelecidas em determinada configuração espacial. Compreender a história da educação no interior de Minas Gerais é uma forma de dimensionar um outro olhar para o campo, que expande a pesquisa para aspectos não tratados nas histórias nacionais (VEIGA, 2012). Desse modo, o estudo pretendeu problematizar a história da educação brasileira em uma perspectiva regional e local, por meio da recuperação das experiências educacionais e das fontes documentais da cidade de Alfenas.

O PROCESSO DE EXPANSÃO ESCOLAR E O GINÁSIO INCONFIDÊNCIA

⁶ Por meio dessa obra, Aspásia Vianna Manso Vieira Ayer buscava apresentar a trajetória da educação escolar na cidade de Alfenas, a partir de suas memórias como docente e Inspetora Federal de Ensino do Ministério da Educação.

O processo de expansão escolar intensificou-se no Brasil, a partir dos anos 1950, em razão de vários fatores, dentre eles: a luta dos movimentos sociais que reivindicavam ampliação da escola secundária e a defesa de intelectuais e políticos que pensavam o papel da educação para a “modernização” brasileira⁷. A escola, que assumia um lugar de destaque na sociedade como espaço legítimo de educação e socialização das novas gerações, era, até então, negada a uma grande parcela da população (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 185). A LDB nº 4.024/61 atendeu parte das reivindicações da sociedade ao estabelecer a igualdade de todos os cursos do Ensino Médio para acesso ao Ensino Superior⁸. As ações resultantes da LDB/61 intensificaram a expansão escolar, mas mantiveram a distinção entre os Ensinos Primário e Secundário, separados pelo exame de admissão⁹.

Após a implantação da ditadura militar, em 1964, duas leis modificaram profundamente a organização da educação, do currículo e das disciplinas escolares. Em 1969, a Educação Moral e Cívica (EMC) tornou-se disciplina obrigatória por meio da Lei nº 869. Dois anos depois, em 1971, a Lei nº 5.692 criou a Escola de 1º Grau obrigatória de oito anos, que reestruturou todo o sistema de ensino ao extinguir o exame de admissão e unificar o Primário e o Ginásio, e o 2º Grau Profissionalizante. A implantação da Escola de 1º Grau exigiu a criação de novos estabelecimentos para atender o crescente público discente, mas também impôs significativas mudanças às escolas existentes em um curto espaço de tempo, ao integrar os grupos escolares e os ginásios, criar novos turnos na mesma escola, estabelecer rodízios dos espaços e de matrículas, ampliar o quadro docente e de funcionários, e ao expandir o espaço físico de algumas escolas (FILGUEIRAS; TOLEDO, 2014; PEREZ, 2006).

Segundo Maria do Carmo Martins (2003), ao redefinir os objetivos da escolarização e dos currículos, a reforma implantada pela Lei nº 5.692/71 demarcou uma nova organização do poder na fixação dos conteúdos escolares. A criação de Estudos Sociais como matéria, desdobrada em disciplina, área de estudos e atividade, alterou o campo das disciplinas vinculadas às humanidades. Apesar disso, no processo de efetivação do currículo pelos estados brasileiros – responsáveis pela aplicação da referida Lei –, as interpretações deram-se de modos distintos. Em Minas Gerais, a Secretaria de Educação criou a disciplina Integração Social, para 1ª a 4ª Séries, e, dentro da área de Estudos Sociais, manteve História e Geografia como disciplinas específicas, de 5ª a 8ª Séries.

O primeiro ginásio público da cidade de Alfenas foi criado em decorrência dessas reformas educacionais. Impulsionado por uma demanda da população alfenense, o Ginásio Inconfidência foi fundado em 1962, por iniciativa particular, sob a responsabilidade da Associação Educacional de Alfenas, envolvendo o apoio de comerciantes locais, fazendeiros e profissionais liberais, bem como de representantes da prefeitura do município, a qual ficou responsável por ceder o prédio à nova escola. No ano anterior, em uma reunião na Câmara Municipal, o prefeito informava que o prédio disponibilizado para o Ginásio seria uma construção destinada inicialmente para um grupo escolar. Os móveis foram comprados por meio de uma arrecadação feita na Câmara municipal e doados por particulares, pelo comércio local e por outras instituições (AYER, 1991, p. 20-21). No ano seguinte, em 1963, encampada pelo governo do Estado, a escola passou a se chamar Colégio Estadual de Alfenas (AYER, 1991, p. 21-24). Essa história é narrada no livro de memórias *A educação em Alfenas nas décadas de 60/70*, publicado em 1991, por Aspásia Vianna Manso Vieira Ayer, que desempenhou, segundo ela própria, importante papel na construção e manutenção de muitas das escolas da cidade.

Em 1965, o Colégio já se encontrava com capacidade máxima, momento em que o processo de ampliação de seu estabelecimento foi iniciado, a partir de verbas conseguidas por Adolpho Engel, coordenador de Administração Regional do sul de Minas, junto ao Plano Nacional de Educação (PNE) (AYER, 1991, p. 29-39). O PNE tinha como meta a transferência de verbas do governo federal para a construção de escolas nos estados (AZANHIA, 1993, p. 75)¹⁰.

⁷ Para compreender o processo de expansão da educação escolar no Brasil, ver: Beisegel (1984) e Sposito (1992).

⁸ O Ensino Secundário era o único que possibilitava o ingresso do estudante em qualquer curso universitário, por meio da aprovação no exame de seleção. As modalidades de Ensino Médio abrangiam os Cursos Secundário, Normal e Técnico Agrícola, Industrial e Comercial. A LDB/61 estabeleceu que os estudantes que cursassem qualquer um desses cursos poderiam realizar o exame para ingresso nas universidades.

⁹ Os exames de admissão eram provas obrigatórias, como requisito para acesso aos ginásios.

¹⁰ O PNE, previsto na LDB nº 4.024/61, foi criado oficialmente pelo Conselho Federal de Educação, em 1962. Previa, para um período de oito anos, a manutenção e expansão do ensino por meio de financiamento a estabelecimentos mantidos

Em 1974, com a Lei nº 5.692/71, o colégio foi renomeado Escola Estadual Dr. Emilio Silveira – 1º e 2º Graus (Arquivo, Histórico da Escola, [s.d.]). Conforme Souza (2008), pode-se considerar a criação do Ginásio Inconfidência como parte de um movimento de expansão das escolas, que se aprofundou ao longo de toda a década de 1960, em muitas cidades afastadas dos grandes centros urbanos. Essas cidades vão adquirir seus primeiros ginásios, instituições estas de grande prestígio e reconhecimento. Com a Escola Emilio Silveira – o “Estadual” como ficou conhecido –, não foi diferente, logo tornou-se escola modelo da região.

O excerto abaixo foi produzido pela própria escola e entregue à Rádio Cultura de Alfenas, para ser lido no desfile de 7 de setembro do ano de 1963, um ano após a fundação do Ginásio:

Em 1961 um grupo de homens públicos desta cidade, inspirados nos mais sadios propósitos de prestar à sua terra um serviço de amplo proveito social, fundou a Associação Educacional de Alfenas, entidade destinada a criar e manter estabelecimentos de ensino nos quais também o moço pobre e a criança humilde pudessem receber instrução e formação moral e cívica. Guiados por esse postulado, esses entusiastas da causa da educação, após um trabalho ingente, bem compreendido e estimulado pelo justo e generoso povo de Alfenas, instalaram nesta cidade um novo estabelecimento de ensino de grau médio: o GINÁSIO INCONFIDÊNCIA, que veio imprimir um novo ritmo e um cunho diferente à educação, que ele passou a ministrar, procurando ajustar-se aos moldes da Escola Nova, visando a integração de seus discípulos na vida social, de forma a eliminar do fenômeno da aprendizagem o espírito imediatista e interesseiro, substituindo-o por um caráter eminentemente SOCIAL, COMUNITÁRIO, de modo a tornar o educando útil à sua FAMÍLIA, à SOCIEDADE, a [sic] PÁTRIA e a [sic] HUMANIDADE. [...] Recrutando professores novos e realmente habilitados, o GINÁSIO INCONFIDÊNCIA conseguiu, durante um ano, concretizar os seus intentos, notadamente quanto ao ensino acessível a jovens e crianças de todas as classes sociais, inclusive as menos afortunadas, e, entre estas, a laboriosa, sacrificada e heróica classe operária. (Arquivo, folha avulsa).

Desde os primeiros anos de seu funcionamento, a Escola difundiu uma imagem de si mesma como um modelo a ser seguido pelas outras escolas da cidade, além de preservar, ainda hoje, um passado do qual muitos cidadãos alfenenses se orgulham. Vale ressaltar que, na década de 1960, o discurso que representava a escola era o de uma instituição que educava todos os jovens e crianças, incluindo os filhos da classe trabalhadora. Contudo, a memória que se construiu na cidade é a da Escola Dr. Emilio Silveira como sendo a instituição responsável por formar, durante décadas, os filhos das famílias ricas da cidade. Nesse sentido, um caderno com anotações referentes ao caixa escolar da década de 1960, localizado no arquivo morto da Escola, informava os nomes dos matriculados e as profissões de seus pais, que incluíam comerciantes, farmacêuticos, sapateiros, motoristas, fazendeiros, operários etc. Esse documento vai contestar a memória construída de uma escola somente para as elites, ao possibilitar a verificação de que os primeiros matriculados compunham múltiplas e distintas realidades socioeconômicas.

O discurso de 1963 indica, ainda, alguns pontos que poderiam sugerir aspectos da prática escolar, como a referência à Escola Nova – movimento retomado nos anos 1950 e 1960, por Anísio Teixeira e outros educadores –, com os objetivos de integração dos estudantes à vida social e de recrutamento de “professores novos e realmente habilitados”, o que poderia ser um indicativo de que não eram contratados, naquela escola, professores sem formação em licenciatura, uma característica da época, como destaca Souza (2008).

MEMÓRIAS E CULTURA ESCOLAR

Com o objetivo de evidenciar os aspectos cotidianos e as práticas na Escola Dr. Emilio Silveira, realizou-se entrevista com uma de suas professoras a qual lecionou História e outras disciplinas do começo dos anos 1970 até os anos 1990, nessa instituição. Mara¹¹ cursou História na Faculdade de

pelos estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares (ROMANELLI, 1984, p. 186).

¹¹ Nome fictício. A pesquisa utilizou como referência o conceito de memória, coletiva e individual, de Halbwachs (1990) e Pollak (1992).

Filosofia e Letras (FFL) de Varginha, instituição privada, criada na década de 1960, na região. Em 1972, realizou concurso e assumiu a cadeira de História do antigo “Científico”¹² na Escola Dr. Emílio Silveira. Embora fosse formada em História, a docente assumiu também as disciplinas de EMC e OSPB, pois, segundo ela, essas disciplinas eram atribuídas aos professores novos. Mas, para assumi-las, precisou realizar um curso complementar na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do município de Machado, outra instituição privada criada à época.

Os registros funcionais de outros professores que ministraram aulas de História na Escola permitiram-nos identificar que muitos docentes eram formados no curso de História pela FFL de Varginha, como também em cursos de curta duração em Estudos Sociais e em Pedagogia. Alguns docentes possuíam formação complementar em Estudos Sociais e Organização Social e Política Brasileira e apresentavam o exame complementar em Educação Moral e Cívica¹³.

Inicialmente, a professora Mara ministrou aulas de Geografia em substituição à docente efetiva na época, fato que, segundo ela, foi importante para sua prática posterior, nas aulas de História:

“Morri de estudar. Mas era ela muito organizada com localização e tudo, então aquilo me ajudou muito. Eu falo da Geografia porque é difícil você dar aula de História e não saber Geografia, porque é importante na História que você vai ensinar para o menino, dar pelo menos a localização e as características daquele tempo. E eu tive uma professora excelente em Varginha. Quer dizer, no meu curso de História nós não tínhamos Geografia, mas tinha uma professora, uma senhora já com bastante idade, eram quatro aulas por semana, e ela tirava duas para Geografia. Sobretudo a geografia física. Não física de cadeia de montanhas, mas características políticas e físicas. Por exemplo, vou estudar o Egito. Precisava saber um pouquinho sobre o Rio Nilo e aquela coisa toda, entende? Então, nesse ponto me facilitou para dar aulas de Geografia. Isso eu não esqueço, porque é quando a gente começa a dar aula [...]. Dar e contar História, fazer o povo gostar de História é basear muito na presença da Geografia.”

Conforme já apresentado, em Minas Gerais, História e Geografia foram incluídas na área de Estudos Sociais como disciplinas separadas de 5ª a 8ª Séries. Ao retomar as diretrizes da Lei nº 5.692/71, os Programas de Ensino de 1º Grau de Estudos Sociais de Minas Gerais, publicados em 1973, informavam que seria a finalidade dos Estudos Sociais a “formação do homem e sua integração na comunidade nacional e mundial, como elemento útil a si mesmo e à sociedade em que vive” (MINAS GERAIS, 1973, p. 25). No entanto, embora afirmasse seguir o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 853/72, que estabelecia o núcleo comum para os currículos de 1º Grau e indicava Estudos Sociais como área de estudos, o Conselho de Estadual de Educação de Minas Gerais priorizou manter, no âmbito do currículo prescrito, a separação das disciplinas. Os documentos curriculares estabeleciam ainda que os conteúdos de OSPB e EMC seriam tratados de modo assistemático, sem estar contidos em disciplinas específicas, mas integrados em História e Geografia. Somente na 8ª Série, OSPB e EMC teriam seus conteúdos sistematizados. Esses dados são importantes, pois nos permitem identificar dois procedimentos realizados na Escola Dr. Emílio Silveira: a contratação separada de professores para História e Geografia e a compra de livros didáticos também para essas duas disciplinas.

A professora Mara recorda-se que o livro didático adotado para Geografia era de autoria de David Márcio Santos Rodrigues, docente de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e um dos elaboradores dos Programas Curriculares de Estudos Sociais de Minas Gerais. O autor chegou a ir duas vezes a Alfenas, segundo a professora. De acordo com Selva Guimarães Fonseca (1993, p. 120), os livros didáticos de David Márcio Santos Rodrigues foram muito utilizados no Estado de Minas Gerais. Tal fato torna-se significativo pois, em maio de 1972, o mesmo autor/professor foi um dos signatários de um documento intitulado *Contribuição à Reforma do Ensino*, divulgado pela Associação Brasileira de Professores de Geografia, que defendia a manutenção de História e Geografia como “disciplinas individualizadas”¹⁴. Cabe, então, observar uma possível intenção dos formuladores do currículo pela manutenção das disciplinas de Geografia e História. Mas, ao mesmo tempo, é preciso

¹² Antes da reforma estabelecida pela Lei nº 5.692/71, o colegial era dividido em Clássico e Científico.

¹³ Durante o regime militar, foram criadas as licenciaturas curtas em Estudos Sociais, que permitiam habilitação em EMC e OSPB. Para saber mais, ver: Filgueiras (2006) e Martins (2003).

¹⁴ Documento disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/131805/128015>. Acesso em: 10 jan. 2019.

problematizar o fato de que, muitas vezes, os mesmos professores ministravam as disciplinas da área de Estudos Sociais – História, Geografia, EMC e OSPB – nas escolas. Nesse sentido, como seriam abordados esses conteúdos?

A prática de Mara pode ajudar a compreender essa questão, uma vez que a professora já destacava a necessidade da Geografia no ensino de História. Sobre a organização dos conteúdos escolares, ela afirma que seguia um plano de curso: “[...] de acordo com alguém que vinha de Belo Horizonte pela Secretaria de Estado de Educação. Então, ela trazia planos do Estado de Minas e a gente seguia aquilo ali”. Mara lembra-se que utilizava o livro didático, mas que, também, estudava muito para complementar as informações do livro:

“[...] porque eu lia muito, eu procurava mais informações do que estava no livro, porque o menino gosta de experimentar, principalmente professor novo. [...] Então o livro didático da sala a gente seguia, mas comecei a adquirir livros e a comprar. Eu tive muitos livros, muitas coleções para poder estudar. Naquele tempo, para mais sabedoria, você ia na Barsa ou na Delta. Você tinha que ir ali. Hoje você vai na internet, né (risos). Então, assim, eu sempre usei o livro didático.”

Em suas aulas de História, Mara dava ênfase para a História geral:

“Bom, para falar a verdade eu tinha mais facilidade, mais gosto pela história geral. Eu achava difícil a história do Brasil. Achava difícil a história do Brasil por falta de alguém que tivesse também me convencido sobre conhecimentos verdadeiros. Para falar a verdade, esse professor meu lá de Varginha de História do Brasil desvalorizava muito, a partir da vinda dos portugueses, a nossa falta de patriotismo... Toda a vida, como está hoje. Então eu não tinha muito entusiasmo.”

As memórias da professora indicam uma necessidade de verdade sobre a história do Brasil, motivo que fazia com que ela não priorizasse esse conteúdo. É interessante notar que, embora não tenha informado o que ministrava em cada série, em sua narrativa, ela afastava-se dos programas oficiais de MG, os quais orientavam os conteúdos de história do Brasil nas 5ª e 6ª Séries¹⁵.

Os conteúdos relativos às realizações do governo da época também foram lembrados pela professora:

“[...] o Médici começou a falar na pátria grande, na pátria da Transamazônica, aquela coisa... Meus ex-alunos que lembram [...] eu trouxe um mapa do Brasil e pus lá, (não tinha naquele tempo, fui buscar na loja) um durex estreitinho assim, vermelhinho, e eu fiz a trajetória da Transamazônica. Como que esse Brasil não ia ficar grande! E ia, gente! Sair do Atlântico e chegar lá do outro lado (risos). Eles não deixam de esquecer disso. Enfim, vendiam aquilo daquele jeito para nós. Eu não podia ser... diante de aluno, que certeza teríamos nós do que viria depois? Então diante do aluno você tem que ter muita responsabilidade porque a cabecinha dele está livre para aceitar. Então você tem que colocar coisa boa, pretensamente boa. Eu me lembro.”

Tratar das ações dos governos militares integrava os conteúdos das disciplinas de EMC e OSPB (FILGUEIRAS, 2006). É possível considerar que esses conteúdos se cruzavam na prática escolar cotidiana de Mara, ou no processo de rememorar suas práticas, uma vez que estava orientada pelos programas de MG e por ser professora de História e dessas duas disciplinas.

A Escola possuía um Departamento de Estudos Sociais que deveria coordenar as disciplinas de História, Geografia, EMC e OSPB. Mara chegou a ser coordenadora desse Departamento nos anos 1980, momento em que realizou atividades diversas, como se pode observar em sua fala: “Campanhas políticas, por exemplo, quando era época de eleição do município, a gente tinha um contato do colégio inteiro com os candidatos, pelo Departamento de Estudos Sociais”.

O Centro Cívico e a fanfarra foram lembrados como importantes atividades extraclasse realizadas pela Escola, sobre as quais Mara afirma:

¹⁵ De acordo com os Programas de Ensino de 1º Grau de Estudos Sociais, de 1973, a disciplina de História teria as seguintes temáticas de 5ª a 8ª Séries: 5ª Série – Bases da formação histórica do Brasil; 6ª Série – Organização e desenvolvimento do estado brasileiro; 7ª Série – Estudos de história da civilização; 8ª Série – EMC e OSPB/Estudos de História Contemporânea.

“Geralmente, a coordenação e diretoria eram ocupadas pelos alunos do segundo grau. Ali eles faziam festa junina, faziam jogos, a parte de esportes. Finalmente, no tempo que eu já estava bem lá para a frente, nós acabamos com isso, porque os alunos queriam ficar dando muita atenção aquilo, e pouca atenção às obrigações deles como alunos.

[...]

Nesse tempo que eu cheguei, em 1972, o que o Estadual tinha de melhor era uma fanfarra. Era uma fanfarra muito famosa. Nossa, os meninos quando entravam na quinta série era aquela peleja para conseguir um lugar na fanfarra. Ela ia para fora, trazíamos muitas fanfarras aqui. Os desfiles eram muito bonitos.

[...]

Então nós tivemos esses desfiles do Sete de setembro que ‘conclamava’ o aluno... o Colégio Estadual sempre gostou, mas entrou muito em decadência a tal da fanfarra. Todos os desfiles ficavam esperando a fanfarra da escola, e foi sumindo.”

Os professores também se organizavam para realizar peças de teatro e jornais:

“A professora de Literatura, e nós tínhamos dois professores, inclusive esse que eu vim a substituir, o professor de História, eles eram do teatro de Alfenas. E o professor de Química, ele era o máximo! Então eles entusiasmavam os meninos a fazerem, de vez em quando, uma pecinha de teatro. Agora no dia do professor era característica deles nos representarem. Teve vez das meninas me representarem com a roupa que eu ia dar aula, do jeito que eu fazia, do jeito que eu entrava no colégio, sabe. No dia do professor. Mas sempre só agradando. [...] A professora de Literatura às vezes fazia, por exemplo, entre todas as sétimas séries, lá no pátio do colégio mesmo....”

As atividades descritas pela professora estavam de acordo com os Programas de 1973, de Minas Gerais, sobretudo em relação à EMC, que deveria ser abordada como atividade em todas as Séries do 1º Grau, especialmente em atividades extraclases (MINAS GERAIS, 1973). Cabe observar, apesar disso, que tanto o Centro Cívico quanto a fanfarra foram encerrados lá pelos anos 1990.

A professora também se recorda de ter preocupações com questões consideradas ideológicas e de possíveis perseguições:

“A gente fazia a separação, a gente também tinha cuidado de não entrar ideologia no meio... foi muito difícil. Eu tive problemas sérios. Tive problemas não! Soube que seria problema, mas eu não entrei. Eu tinha uma pessoa do Exército, da ditadura para falar direto, frequentando as aulas de OSPB no segundo grau. Aqui no Estadual.

[...]

Ele não concluía. Ele ficava no primeiro ano, e quando era outubro e novembro ele sumia. Ano que vem não, ‘fui terminar em Machado, fui terminar não sei onde’. Era aquela coisa assim. Mas era à paisana, ninguém sabia. Bom, no outro ano ele veio para o segundo ano, ficou o ano todo, não fez as provas finais. Depois nós fomos juntando. Depois ele mesmo me contou. Ele falou, ‘mas a senhora não saiu da linha, né Dona [...]’. Mas eu era muito recomendada. Eu brincava com ele. Esse negócio de aluno que não conclui e no ano que vem volta outra vez... E ele era participante, sabe! Mas muito discreto. Muito discreto. Quer dizer, estava mesmo a fim de... A gente era vigiada. Mas eu, graças a Deus, não tive problema nenhum. Você por Educação Moral e Cívica até lá no colegial, não era fácil. Então às vezes a gente ficava muito na moral, muito no civismo de amor à pátria, de hastear a bandeira. Muita gente criticava aquilo, mas não. Faz bem. É uma pátria. A pátria tem momentos, momentos e momentos. Então a gente foi levando assim. Mas depois, graças a Deus, pude sair da Moral e Cívica e OSPB.

[...]

O negócio é o seguinte. Ele defendia muito a ordem, que o militar conseguia pôr ordem. Eu tinha dois colegas que vieram de Três Corações... e então eles falavam: ‘olha, meça o que perguntar’. Eu não sabia que ele era alguma coisa. ‘Mas não instiga o aluno a questionar’. Ainda mais a gente que é mulher ir lá e criar caso, mãe de família... tinha hora que a gente fala que foi até covarde. Mas eu não podia... E eu tive colegas, tive uma colega de Inglês que ela perdeu uma prima que estudava na UFMG em Belo Horizonte, que nunca mais achou, nunca mais informou.... Então tinha, a gente ouvia os assuntos. Mas eu não levei. Eu fui saber que ele era um agente a serviço depois, quando nós tivemos liberdade, pouco antes do movimento do Tancredo Neves, quando ele me contou.

Mas depois que eu fiquei sabendo, como eu falei para você, tinha dias em que ele avançava um pouquinho. A gente tinha uma conversa, tinha outros alunos que davam opinião, mas eu sempre lembrava que eu tinha que medir para falar, porque a gente não sabe.”

A presença de um possível infiltrado nas aulas foi algo marcante para a professora, incluindo a necessidade de se manter “na linha” e de tratar dos conteúdos de acordo com o indicado

pelos programas curriculares. Nesse ponto, a professora indicou uma aproximação com os conteúdos de EMC, que, segundo ela, fariam bem ao tratar “do amor à pátria”, dos momentos da pátria. Embora não tenha ocorrido algo com ela, efetivamente, na Escola, Mara tinha acesso a informações sobre os presos políticos, como foi o caso da estudante da UFMG.

As memórias da professora Mara possibilitam-nos analisar as representações de sua prática como parte da cultura escolar, tal como discutido por Almeida Neto (2010). A professora, então aposentada, fez emergir lembranças da Escola e ressignificações de suas experiências cotidianas. Conforme Anne Marie Chartier (2000), o relato de Mara remete-nos aos “fazeres ordinários”, aos saberes da docência. Sua narrativa permitiu-nos conhecer vestígios da vida escolar no Emílio Silveira, como a fanfarra, o centro cívico, os teatros e jornais, além das marcas do fazer docente, do saber decorrido das práticas da professora e das adequações e acomodações que evidenciaram distâncias e aproximações com as esferas políticas e acadêmicas, conforme problematiza Benito (2017, p. 116).

ARQUIVOS E VESTÍGIOS DO COTIDIANO ESCOLAR

Os documentos localizados na Escola Dr. Emílio Silveira estavam armazenados na sala da direção e no arquivo morto da instituição e encontravam-se em graus variados de conservação, o que se constitui, irremediavelmente, em uma característica da cultura escolar. Além dos livros do caixa escolar já citados, foram selecionadas atas do colegiado, um livro de ocorrências e jornais estudantis. Esses documentos constituíram um arsenal de fontes e informações importantes para a formulação de interpretações sobre a Escola, seu cotidiano (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4) e o ensino de História.

Os Programas de Ensino de 1º Grau de Estudos Sociais, de 1973, indicavam que os conteúdos da área de Estudos Sociais – História, Geografia, EMC e OSPB – deveriam colaborar para a “adequação do comportamento dos jovens a uma era de mudança acelerada” (MINAS GERAIS, 1973a, p. 4). A finalidade dos Estudos Sociais, conforme já indicado, seria a “formação do homem e sua integração na comunidade nacional e mundial, como elemento útil a si mesmo e à sociedade em que vive” (MINAS GERAIS, 1973a, p. 5). Para tanto, o ensino escolar, em particular o de Estudos Sociais, precisaria conduzir os alunos a adquirirem “valores para a formação do homem e cidadão brasileiro”, por meio de mudanças reais de comportamento, pela “formação e desenvolvimento de atitudes desejáveis e habilidades básicas [...]” (MINAS GERAIS, 1973, p. 25) e pelo “desenvolvimento de uma consciência nacional, estruturada a partir do conhecimento das origens, dos valores e da realidade cultural brasileira” (MINAS GERAIS, 1973a, p. 6). Dividido em três objetivos: cognitivo, intelectual e afetivo, os Programas enfatizavam o desenvolvimento de interesses, habilidades e sentimentos que fomentassem a formação humanística e cívica dos alunos, entre elas: a “apreciação do papel de cada um na obra de desenvolvimento integrado do país”, o “respeito pelas tradições e pelo patrimônio local, estadual e nacional” e as “atitudes e conduta pessoal inspiradas nos princípios, valores morais e espirituais da cultura e sociedade brasileiras” (MINAS GERAIS, 1973a, p. 7-8). Embora os programas oficiais de Minas Gerais indicassem tais aspectos prescritivos para a formação dos estudantes, as fontes localizadas evidenciaram momentos de aceitação e outros de conflitos entre os gestores e professores e os estudantes.

O livro de ocorrências, que registrou o período de 1979 a 1986, permitiu reconhecer alguns vestígios do cotidiano da escola e do ensino de História, EMC e OSPB¹⁶, ao evidenciar possíveis dinâmicas internas da sala de aula. Em grande parte das ocorrências, os motivos para as advertências deveram-se à “indisciplina”, ao “desacato”, às “atitudes que atrapalhavam o curso normal da aula” etc., como o descrito no dia 15 de abril de 1980, em que dois alunos do 3º Ano do então 2º Grau tinham recebido advertência por perturbar o “bom andamento do conteúdo proposto” da aula de Educação Moral e Cívica. Em 30 de setembro do mesmo ano, o registro de outra ocorrência, desta vez na aula de História, informava que alguns alunos foram considerados indisciplinados por conversarem durante a aula. A professora utilizou como apoio para repreender os jovens o regulamento da escola, que não permitia indisciplina no estabelecimento. Em outra ocorrência ainda desse ano, do dia primeiro de outubro, a professora notificou que dois alunos teriam discutido e se ofendido na aula de História.

¹⁶ Foram selecionados registros das aulas de História, EMC e OSPB, pelo fato de as três disciplinas integrarem a área de Estudos Sociais da escola e por serem ministradas, em muitos momentos, por um mesmo professor.

Algumas semanas depois, no dia 24 de outubro, nova ocorrência tratava de indisciplina nas aulas de OSPB e História, em que dois alunos brigaram e chegaram a se bater.

No começo de 1981, entre fevereiro e maio, foram encontradas duas situações que ocorreram nas aulas de História: na primeira, um aluno teria se comportado mal no desenvolvimento das tarefas e agredido a professora; na segunda, alguns alunos foram advertidos por indisciplina na aula. Os relatos das ocorrências indicaram certa regularidade dos conflitos nas aulas de História, EMC e OSPB, o que nos leva a perceber uma relação não amistosa dos alunos com os professores dessas disciplinas.

Cabe destacar, contudo, que as ocorrências também traziam relatos de transgressões dos alunos em outras disciplinas e mesmo fora da sala de aula, como explodir uma bomba na escola, fugir da escola no horário de aula, comer nas aulas, não levar o material escolar, falar palavrões, recusar fazer exercícios, dormir em sala etc., indicando vestígios de um cotidiano conflituoso. Ainda no livro de ocorrências, consta, no dia 3 de junho de 1980, o seguinte relato: “na sala do 1º D os alunos coletivamente deram uma grande vaia na professora de Ensino Religioso [...], depois de terem sido chamados de ‘desajustados’” (Arquivo, Livro de Ocorrências, p. 7). Nessa mesma ocorrência, foi registrada pela própria professora sua versão do ocorrido: “Não é verdade que chamei o 1º D de desajustados ou coisa semelhante, uma vez que tudo tenho feito sem medir esforços para cativar e motivar os alunos durante minha aula” (Arquivo, Livro de Ocorrências, p. 7). O que esses episódios nos informam sobre a cultura escolar? Os alunos não foram meros agentes passivos na ocasião, apresentando sua própria versão e confrontando-a com a da professora. Tais ocorrências ajudam a romper com os discursos que situam os alunos como um público cativo ante a incontestabilidade do professor. Confiar na noção de que os estudantes eram meros receptores das normas e prescrições significa negar, mais uma vez, que existe uma pungente diferença entre as “intenções” e os “resultados”.

Uma última ocorrência registrada, descrita em 17 de abril de 1984, oferece alguns dados importantes para a discussão sobre o ensino de História na instituição:

O aluno [...], na avaliação de História do Brasil, mostrou total falta de respeito ao professor e à História de seu país brincando e fazendo humor (mal colocado) para cada questão da prova, motivo pelo qual registro essa ocorrência, com intenção de despertar nele a seriedade perante o estudo de fatos e vultos daqueles que fizeram e fazem nossa História. (Arquivo, Livro de ocorrências, p. 55).

Além de novamente relatar uma situação de indisciplina, essa ocorrência permite-nos analisar uma prática que integra uma tradição do ensino de História, associando disciplina (no sentido do bom comportamento) ao estudo dos grandes feitos e “heróis” da nação. Para a professora de História, autora do relato, o mau comportamento em sala de aula seria incompatível com o estudo da história dos mártires nacionais. O próprio nome de fundação da escola, Inconfidência, remete intencionalmente ao processo da Conjuração Mineira de 1789. Aspásia Ayer, no seu já mencionado livro de memórias sobre a história da educação em Alfenas, tece elogios à escolha do nome da Escola, dizendo que ela “lembraria sempre os nossos heróis, os primeiros que tanto lutaram e sofreram pela nossa independência” (AYER, 1991, p. 25). Nessa perspectiva, é atribuída à História a função de servir como exemplo, ou seja, de transmitir o legado dos nossos antepassados às novas gerações, estabelecendo padrões de comportamento cívicos e morais. O cidadão ideal seria aquele que, com conhecimento sobre a história de seu país, poderia ser capaz de solucionar os problemas atuais, conforme sugeriam os Programas de 1973.

No ano seguinte, numa ata de reunião do colegiado, de 3 de maio de 1985, professores, pais, alunos e membros da gestão escolar discutiram a reposição de um dia letivo, cancelado devido à morte do então presidente Tancredo Neves. Nessa discussão, ao debaterem se haveria ou não a necessidade de reposição da aula, uma professora de História afirmou que não seria necessária a reposição, pois aquele acontecimento poderia ser considerado, em termos de “valor histórico”, “uma aula prática e uma fuga à abstração histórica”. Outras pessoas trataram do aspecto cívico do evento:

A assembléia depois de ouvir todas as explicações foi unânime em dizer que seria muito justo, apesar de feriado nacional, constar como letivo visto ter sido uma grande demonstração de

civismo e de homenagem ao grande cidadão brasileiro Dr. Tancredo de Almeida Neves. Foram feitas ainda as seguintes perguntas: os Bancos, Repartições Públicas, Secretaria da Educação, Delegacia Regional de Ensino, Escolas Federais e particulares irão fazer esta reposição? Por parte dos pais dos alunos duas mães se manifestaram; a primeira dizendo que a reposição não deve ser feita pois a maioria dos alunos não iriam comparecer. A segunda disse que a reposição deve ser feita pois as aulas estavam preparadas pelos professores devendo portanto serem apresentadas. Logo em seguida o Sr. [...] se manifestou perguntando se o objetivo do aluno dentro da escola era só aprender matemática, português, etc... E acrescentou: antes de tudo o civismo. Que adianta saber tudo e não ter espírito cívico. Todos nós perdemos um dia de trabalho mas com muita tristeza ficamos firmes diante da televisão acompanhando os funerais de nosso presidente. Está marcado na lembrança de cada um de nós com muito carinho o valor desta criatura e o valor destes feriados. Se houver necessidade de fazer esta reposição que o faça aumentando 15 minutos de cada aula por dia. Sr. [...] foi muito aplaudido pela assembléia. Um dos representantes dos alunos [...] quis então saber onde fica a validade da lei, ao que a sra. Diretora explicou: “O colegiado é soberano dentro da legislação”. (Arquivo, Livro de Atas do Colegiado, p. 4).

Na sequência, uma aluna pediu a palavra para defender a não reposição do dia letivo, ao afirmar:

[...] que se fizesse um apelo ao órgão competente que no ano de hum mil novecentos e oitenta e cinco fossem considerados apenas 179 dias letivos, pois desde criança aprendemos que devemos amar a Pátria procurando sempre cultivar este amor e neste feriado nacional pudemos entoar o hino nacional como nunca o fizemos deixando transparecer os nossos sentimentos mais profundos. Vamos fazer nossa reivindicação, pois perdemos o dia com muito orgulho, para homenagear um grande cidadão brasileiro. (Arquivo, Livro de Atas do Colegiado, p. 4).

Após mais algumas falas, o colegiado decidiu pela não reposição das aulas. As discussões sobre a reposição das aulas em 1985, sobretudo a fala da professora de História e dessa aluna, reforçam a permanência de uma valorização dos aspectos morais e cívicos da história e da própria escola como instituição de formação cívica. Conforme o Parecer nº 853/71 do Conselho Federal de Educação, que apresentava o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º Graus (BRASIL, 1971), e de acordo com a Lei nº 5.692/71, os conteúdos de Estudos Sociais reforçariam o “preparo ao exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971a, p. 179), pela formação cívica dos estudantes e o desenvolvimento de uma consciência nacional.

As fotografias encontradas no arquivo da Escola indicam que os estudantes participavam de todas as atividades comemorativas oficiais, como o 7 de setembro, o 15 de novembro e o aniversário da cidade, e isso reforçava com os alunos o papel cívico da instituição. Nesse sentido, é possível observar, como afirmam Helenice Ciampi e Alexandre P. Godoy (2013, p. 9), que as comemorações cívicas se tornaram um lugar privilegiado como espaço de socialização das escolas com a comunidade, durante a ditadura militar, no Brasil, e de construção de uma memória de pertencimento da cidade à nação.

Por outro lado, esses exemplos citados, permitem-nos perceber que as características atreladas às práticas cívicas e o apelo aos símbolos nacionais não se restringiam aos professores. Nesse ambiente escolar, os estudantes também manifestavam suas posições e participavam de discussões sobre o assunto, em que tanto consensos quanto contravenções foram perceptíveis nas falas e mesmo nas ações desses indivíduos (como o estudante que “brinca” com as questões da prova). Tal relação torna complexa a cultura escolar dessa Escola, ao colocar estudantes e professores como agentes ativos nos processos de aprendizagem e apreensão de práticas específicas.

Outro exemplo de apelo cívico trata-se de um poema de 1981, de uma estudante do 3º Ano, intitulado *Bandeira*, que, publicado em um jornal (não identificado) da cidade, enaltecia o significado e símbolo da bandeira do Brasil:

“Bandeira
3ºA – II Grau

Tremia ao vento, ao som de música compassada e firme. Parecia querer desprender-se das amarras e bailar pelo céu de azul límpido. Parecia querer fundir as cores dos arbustos, incorporando-se à natureza.

A seriedade e o respeito do que cantavam contrastavam-se notadamente com a alegria, o espírito fugidio e a sensação de liberdade que o vento lhe dava. Ia subindo devagar em sua haste, em direção ao infinito. Devagar e com ritmo. Era uma subida que não prometia quedas.

A música terminou, as fisionomias relaxaram-se e ela permaneceu trêmula e ansiosa. Era, agora, o símbolo da fusão de todos os espíritos.

Palpitava de vida, tremia ao vento como se este lhe causasse arrepios ou misteriosos anseios.

O vento era forte, como forte pareciam-me ser seus desejos. E ela se soltou. Bailou pelo céu imenso, suas cores dividiram-se, fundindo-se com o azul do céu, com o verde da paisagem e com o branco de cada coração.

Esse era realmente o signo dos que estavam ali e contemplavam-na de olhos brilhantes. Esse era o meu Brasil indo de encontro à liberdade total.

Setembro de 1981.

3ªA – II Grau.

E.E. Emílio Silveira.” (Arquivo, folha avulsa).

As fontes revelam uma prática do ensino de História que a compreendia como “mestra da vida”, capaz de captar ensinamentos do passado para entender o presente e projetar o futuro. No fim do século XIX, inspirando-se nos moldes da Europa Ocidental, uma das vertentes de ensino adotada pela disciplina de História, no Brasil, consistiu em delinear um sentido civilizacional, com organização de aulas em que eram apresentadas biografias de grandes personagens da história, os quais eram situados nos grandes eventos e datas consideradas importantes. Naquele momento, uma república começava a ser erigida, e junto a ela veio a preocupação com a constituição da nacionalidade. A seleção do que entrava ou ficava de fora dos programas curriculares perpassava por uma “ideia de nação”, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola (NADAI, 1993, p. 144-149). De acordo com Bittencourt (2005, p. 84), a valorização de uma história dogmática, de exaltação de datas cívicas e heróis da pátria, foi reafirmada pelos governos militares.

No tocante às práticas escolares, as atas das reuniões do colegiado dispunham de elementos específicos de uma cultura escolar, e nessas reuniões havia uma participação frequente e atuante de múltiplos atores nas tomadas de decisão que diziam respeito à vida escolar. Professores e demais funcionários, estudantes, pais, representantes da Câmara Municipal e, numa única ocasião registrada, um representante da maçonaria participaram de assuntos que tratavam desde datas de recuperação até de um debate sobre a democratização da Escola.

Sobre este último aspecto, na reunião do dia 11 de junho de 1992, foram discutidas “sugestões para democratização da escola e função do colegiado”, momento em que os indivíduos presentes demonstravam insatisfação quanto ao que consideravam falta de autonomia por parte da escola ante as decisões tomadas pela Diretoria Regional de Ensino (DRE). Nessa reunião, foram elencadas tarefas, pelo colegiado, que deveriam tornar-se imperativas para o recrudescimento da democratização da escola, a saber:

A – Autonomia na aplicação da verba QESE, considerando a necessidade momentânea do estabelecimento (com aprovação do colegiado e inspetor, sem a necessidade burocrática da DRE).

B – Tornar real a prática democrática, diminuindo a teoria da mesma. Prega-se uma coisa mas as leis, decretos e orientações trazem outra.

C – Atender imediatamente, visando o bom funcionamento da vida escolar e dos próprios professores e funcionários a mudança de lotação dos mesmos, a fim de evitar o comodismo, que desfavorece a unidade escolar (dar ao colegiado o direito de moralizar sua escola).

D – Ser o colegiado responsável e autônomo para decidir sobre matrícula. Cada escola tem suas particularidades, problemas e uma filosofia própria.

E – Definir de maneira clara com o fortalecimento do colegiado a função no conselho fiscal. Motivo: a escola é uma entidade, caixa escolar é outra.

F – O colegiado precisa ser um órgão realmente facilitador e de decisões e não mero grupo de pessoas que perdem tempo com reuniões em que tudo ou quase tudo será decidido pela DRE.

G – Se há democracia, por que ser o diretor o presidente do colegiado.

H – A partir do momento em que as leis impostas são consideradas e respeitadas, caberia ao colegiado e inspetor escolar estudar, elaborar e aprovar currículos e calendário. A DRE passaria a ter apenas a função de tirar dúvidas aos inspetores. (Arquivo, Livro de Atas de Reuniões do Colegiado, p. 55).

É pertinente ressaltar a maneira como os próprios membros do colegiado apontavam para a existência de uma cultura escolar particular. Nessa perspectiva, a “filosofia própria” de cada escola não aparecia como um problema em si, mas a forma como os decretos e leis negligenciavam a existência de culturas escolares distintas era o que dificultava a autonomia das instituições. O obstáculo não estaria na pluralidade das realidades escolares, mas na inabilidade em reconhecer esse formato heterogêneo.

Em um momento de redemocratização do país, a preocupação quanto a aperfeiçoar a funcionalidade e autonomia do colegiado não se restringia à sua relação com a Diretoria Regional de Ensino, o colegiado também discutia sua organização interna. No excerto anterior, foi questionada a falta de eleições para presidente do colegiado, além disso é possível observar que seus membros reivindicavam “o direito de moralizar sua escola”, ou seja, aqueles indivíduos intentavam produzir as normas e valores morais que consideravam adequados naquele momento, para além das sanções de instâncias legislativas superiores.

A necessidade de moralizar a escola a partir das deliberações da gestão escolar era uma prática que pode ser percebida nas atas de outras reuniões. Segundo a ata do dia 13 de fevereiro de 1986, uma reunião foi convocada para a escolha do(a) professor(a) de Educação Religiosa. A reunião foi aberta com a fala de um professor que enunciou a importância das aulas de Educação Religiosa, consideradas “acima de tudo um sacerdócio”. Um dos candidatos ao cargo defendeu ainda a necessidade de as aulas assumirem o caráter de uma doutrina:

[...] com um diálogo bem franco, realizações de encontros e um trabalho especial com as famílias, o que foi endossado pelas profs. Denise [...] e Miriam [...] pela necessidade de levar o aspecto religioso dentro da vida familiar e sexual. Ficou claro que a escola deve trabalhar mais de perto com os srs. pais, mantendo também um relacionamento em oração. (Arquivo, Livro de Atas de Reuniões do Colegiado).

A disciplina de Educação Religiosa/Ensino Religioso entrou para o currículo de forma facultativa, constitucionalmente, em 1934, e não raramente cristianismo e civismo foram associados como elementos definidores para a educação dos jovens. A partir de 1991, todavia, conforme ata do Colegiado, de 17 de setembro desse mesmo ano, Educação Religiosa, com OSPB, EMC e Educação Artística passaram a ter suas atividades desenvolvidas conjuntamente, em finais de semana e em horários extracurriculares, dando lugar a mais horas para as disciplinas de História, Biologia e Física e, em 1994, a disciplina de Jornalismo, que teria a função de manter os “alunos informados”. A distribuição da carga horária desses conteúdos passou a ser definida pela quantidade de horas por ano e não mais pela quantidade de horas por aulas. A diminuição dessas cargas horárias pode ter acontecido devido à percepção, por parte dos membros do colegiado e da gestão escolar, de que tais disciplinas não atendiam às necessidades definidas por eles e pelo próprio Estado, naquele novo contexto, uma vez que algumas delas (EMC e OSPB) seriam extintas dois anos depois, em 1993. Noutro momento, no dia 13 de abril de 1992, ao se julgar o critério de desempate para a contratação de professores de Educação Física, foi decidido que o professor deveria ser do mesmo sexo que os estudantes, ainda que isso não havia sido determinado por nenhuma norma oficial.

Tais elementos, extraídos do arquivo escolar, tornam evidentes a validade e a pertinência de se analisar documentos escolares para a compreensão do cotidiano de uma escola. Conforme evidenciam as Atas de Reuniões do Colegiado, os pais reivindicavam melhorias quanto a certas disciplinas, reclamavam do excesso de mapas nas aulas de Geografia e da dificuldade dos filhos quanto à disciplina de Português, debatiam e deliberavam sobre a permanência na escola de estudantes considerados “problema”.

Em 1989, os estudantes reclamaram e levaram para a reunião do Colegiado sua insatisfação quanto ao excessivo número de estudantes em cada classe. Ainda que a ata não registre o andamento dessa discussão específica, o problema da lotação de classes poderia ter sido resultado da maciça expansão do ensino, que criou mais demandas a partir do final da década de 1960. Demandas essas que, aparentemente, não foram plenamente atendidas, mesmo que mais escolas tenham sido criadas em Alfenas, em 1970 e 1980. O Colegiado da Escola Dr. Emílio Silveira não foi, como temiam seus próprios membros em uma das atas, “mero grupo de pessoas que perdem tempo com reuniões em que

tudo ou quase tudo será decidido pela DRE”. Ao menos, durante o período que compreende o livro de atas aqui analisado, de 1985 até 1998, houve uma participação plural dentro do Colegiado, em que decisões foram tomadas com relativa autonomia.

Para além das decisões assumidas pela gestão escolar, cabe analisar ainda a atuação dos estudantes na escola, a partir da produção e circulação de jornais estudantis. O jornal *Levanta a Cabeça*, publicado pelos alunos do 1º Colegial C – Noturno, em 1981, trazia matérias que abordavam festas e eventos da escola, divulgavam reclamações dos alunos, como, por exemplo, sobre as taxas escolares, a falta de higiene nos banheiros etc., apresentavam brincadeiras e causos sobre os colegas da turma e os professores, havendo também sessão de piadas e de fofocas e redações destacadas dos estudantes.

O jornal possuía ainda a sessão “Opiniões”, que apresentava solicitações dos jovens, das quais duas merecem atenção. A primeira demanda era sobre a mudança de sala de aula, pois a que estavam era muito pequena para o tamanho da turma. Novamente, aqui, o problema do aumento de alunos na escola evidencia-se, com destaque para o período noturno. A segunda nota solicitava que os professores explicassem melhor o conteúdo, pela dificuldade que alguns alunos do período noturno tinham de aprender. O trabalho era a principal justificativa:

Nós, os alunos do 1º C, estamos fazendo um apelo aos professores para contribuir no ensino, explicando melhor para alguns alunos, os mesmos possuem dificuldade para aprender: eles trabalham e não possuem tempo para estudar em casa, querendo, assim aproveitar o tempo da aula para aprender. Os professores, em geral, combinam muito bem com os alunos, existindo apenas um desentendimento entre os alunos e uma professora; talvez seja falta de um pouco mais de comunicação entre todos. (Arquivo, Jornal *Levanta a Cabeça*, 1981).

Outro jornal, intitulado *É proibido proibir*, criado por estudantes do 2º Grau, em 1991, trazia matérias que incluíam: sátira e crítica políticas, charges, recados das atividades na escola, entrevistas, textos religiosos e um espaço reservado para fofocas. O conteúdo do jornal permite-nos perceber como o aspecto religioso não era um discurso defendido e propagado somente pelos professores. Ao anunciar a proximidade do feriado da Páscoa, o jornal dedica alguns parágrafos para reforçar que a “Quaresma é um tempo forte de oração e reflexão”, convocando os colegas da escola para um “trabalho ecumênico”, de modo a refletir sobre o assunto, além de trazer calendários de atividades religiosas na cidade. Noutro momento desse jornal, os estudantes faziam um chamado à participação política dos colegas, com um poema de Bertolt Brecht sobre o analfabetismo político e com constantes charges e sátiras sobre a política nacional e internacional.

Um terceiro jornal, o *J. PIC – Jornal – Pesquisa Informação e Cultura*, também de 1991, apresentava, na primeira capa, o seguinte texto:

Filhinho da mamãe
A mãe do presidente Fernando Collor, D. Leda Collor ficou assustada quando viu seu filho na TV. Diz ela que o achou acabado e até com cabelos brancos. Deu vontade de pegá-lo no colo e fazê-lo ninar, disse D. Leda Collor. (Arquivo, jornal *J. PIC – Jornal – Pesquisa Informação e Cultura*).

Destarte, a construção dessas críticas políticas no início da década de 1990 sinaliza que o debate sobre o processo de *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Mello não só chegou em Alfenas como ocupou espaço nos meios de comunicação específicos dos estudantes. Ao final do jornal *É proibido proibir*, aparecia ainda uma pesquisa cujos resultados apontavam que 98% dos estudantes do 2º Ano consideravam positiva a entrada de Sociologia na grade curricular.

Concernente ao retorno de Sociologia à grade curricular, até então extinta pela Lei nº 5.692/71, Oliveira e Jardim (2009, p. 5) afirmam:

Os anos oitenta representaram um momento singular de suma importância na retomada da luta pelo retorno do ensino da sociologia no ensino médio brasileiro devido a [sic] mobilização e a [sic] organização dos cientistas sociais (sociólogos, geógrafos, historiadores e filósofos) em vários estados brasileiros, principalmente aqueles que tinham uma postura mais crítica e engajamento político cujo compromisso estava relacionado com a luta contra o autoritarismo e a instalação do regime democrático no país. Tínhamos uma conjuntura política favorável

marcada pelo gradual avanço eleitoral da oposição ao regime militar, o que proporcionava intensos debates sobre o processo de democratização.

Se os estudantes não fizeram parte, de forma significativa, dos debates em torno da implementação da disciplina de Sociologia, concentrada nos grupos especializados, ao menos é fato que parte deles decidiu manifestar suas opiniões quanto à entrada dessa disciplina no currículo escolar. Ao final da edição do jornal *É proibido proibir*, foram dadas as “boas-vindas” à nova professora que ministraria as aulas de Sociologia na Escola Dr. Emílio Silveira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que as ações humanas passadas não deixem registros que constituam sua totalidade, é possível examinar os vestígios dessas ações (“falas” esparsas), as quais, no movimento de análise, passam a fazer sentido e a compor um quadro que nos permitiu compreender as características da cultura escolar e do ensino de História na Escola Estadual Dr. Emílio Silveira, o antigo Ginásio Inconfidência, ressaltando as especificidades dos fazeres ordinários no interior dessa instituição.

Os resquícios das práticas do ensino de História ajudam-nos a compreender a configuração dos saberes e das vertentes curriculares que ainda perduram. Embora as prescrições curriculares do estado de Minas Gerais tenham mantido História como disciplina separada da Geografia nas séries finais do 1º Grau, no cotidiano escolar, muitas vezes, um mesmo professor ministrava as duas disciplinas, além de EMC e OSPB, entrecruzando seus conteúdos. Tal fato torna-se evidente nas experiências da professora Mara, que estabeleceu um movimento de acomodação e apropriação das prescrições curriculares em suas práticas. A professora manifestou uma relativa autonomia na organização de suas aulas, com a combinação de conteúdos de História, Geografia, OSPB e EMC, o que imprimia uma característica própria em seu fazer profissional.

As fontes da Escola revelaram que, na década de 1960, alguns indivíduos reivindicaram as vertentes propostas pela Escola Nova, enquanto que, nas décadas de 1970 a 1990, os vestígios da história escolar evidenciaram a permanência de um ensino voltado para uma história política, de valorização de fatos e vultos nacionais, uma história compreendida como exemplo, com conotação moral, em que os “heróis nacionais” deveriam ser exaltados pelas novas gerações. A vertente da História como exemplo aparecia com certa frequência não somente nas aulas mas também, até mesmo, nas discussões do colegiado.

Os rituais constituídos pela escola, sobretudo nos eventos cívicos, na fanfarra, no Centro Cívico e também nos relatos das reuniões do colegiado, colaboraram para sedimentar modos de agir e pensar e introjetar comportamentos e hábitos. Contudo, as resistências e enfrentamentos dos estudantes indicaram tentativas de mudar os ritos escolares e de confrontar as regras estabelecidas, ao mesmo tempo que evidenciaram algumas práticas desses jovens.

As fontes desta pesquisa possibilitaram constatar, por exemplo, que, no período analisado, a participação dos estudantes no cotidiano da Escola Estadual Dr. Emílio Silveira não era passiva, muito menos contida por deliberações da direção e dos professores. Ao contrário, eles opinavam frequentemente sobre o andamento da dinâmica escolar, refletiam sobre a conjuntura nacional e internacional e convocavam os demais colegas a se engajarem politicamente. Os registros do livro de ocorrências apresentaram uma significativa resistência dos estudantes quanto às aulas, nos anos 1980. Essas ocorrências permitiram-nos levantar a hipótese de que o desinteresse pelas aulas ocorria em razão dos métodos ou conteúdos ministrados, em um contexto que já não permitia um ensino totalmente voltado para a memorização sem reflexão e crítica.

Nesse sentido, as práticas escolares não podem ser compreendidas somente à luz das imposições de sanções legislativas externas, mas como resultado também da organização particular da escola, das escolhas que definem a contratação de professores, da composição do colegiado e dos assuntos nele tratados, da definição de conceitos como “indisciplina”, dos níveis de permissividade da atuação estudantil e da divisão dos espaços e carga horária. Se é certo que as instâncias educacionais superiores agem sobre a escola, também é certo que, ao incorporar (ou não) tais imposições, cada escola o faz à sua maneira, conforme sua realidade específica. É necessário salientar a ideia de que a escola é um campo conflituoso, repleto de indivíduos e grupos que interagem cotidianamente.

Dessa forma, as análises levadas a cabo neste artigo permitem-nos situar as escolas do interior de Minas Gerais num contexto de transformações que ocorriam nacionalmente, entre as décadas 60 e 90, reconstruindo práticas que revelaram um espaço em constante movimento. Conhecer as práticas escolares no antigo Ginásio Inconfidência reforça a importância dos estudos da história local, desvelando aspectos da educação possíveis de serem apreendidos apenas por um movimento de dar atenção aos fazeres ordinários, às reminiscências do cotidiano das instituições educativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Relatos da caixa preta: representações como elementos da cultura escolar. *Educar*, Curitiba, v. 26, n. 37, p. 173-189, maio/ago. 2010.
- ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de. Cultura escolar e ensino de história em tempos de ditadura militar brasileira. *Opsis*, Catalão, v. 14, n. 2, p. 56-76, jul/dez. 2014.
- ARAGÃO, Milena; TIMM, Jordana Wruck; KREUTZ, Lúcio. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. *Conjectura: Filosofia da Educação*, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 28-41, maio/ago. 2013.
- AYER, Aspásia Vianna Manso Vieira. *A Educação em Alfenas nas décadas de 60/70*. Belo Horizonte: [s. n.], 1991.
- AZANHA, José Mário Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 85, p. 70-78, maio 1993.
- BEISIEGEL, Celso de R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. Tomo III, O Brasil Republicano, v. 4. São Paulo: Difel, 1984. p. 383-416.
- BENITO, Antonio Escolano. *A escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2017.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853/71. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 132, p. 29, nov. 1971.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1971a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 fev. 2019.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a Formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões de um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2. p. 177-229, 1990.
- CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre P. Em nome da ordem: as escolas municipais de primeiro grau na cidade de São Paulo na época da ditadura militar (1964-1985). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 15. 2013, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá. Universidade Federal do Mato Grosso, Faculdade de Educação, 2013. v. 1, p. 1-15.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática*. 2006. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A revista Educação: instrumento de divulgação oficial do MEC durante a ditadura militar. *In: XI CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA*, 11, 2014, Toluca, *Anais...* Toluca. Sociedade Mexicana de Historia de la Educación, 2014. p. 1-11.

FONSECA, Selva G. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

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

GATTI JÚNIOR, Décio. As histórias das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. *In: ARAÚJO, José C. S.; GATTI JÚNIOR, Décio (Org). Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 3-24.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva e a memória individual. *In: HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990. p. 25-52.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: A reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. *In: OLIVEIRA, Marcus A. T. de, RANZI, Maria. F. (Org.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 141-168.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Programas de Ensino de 1o grau de Estudos Sociais*. Belo Horizonte, 1973. p. 105.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Estudos Sociais*. Manual de Orientação Currículo de Educação Geral de 1º Grau. Belo Horizonte, 1973a. p. 214.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago. 1993.

OLIVEIRA, Otair F.; JARDIM, Antonio P. O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! *Perspectiva Sociológica*, Colégio Pedro II, Departamento de Sociologia, v. 1. n. 2, p. 1-15, nov. 2008/maio 2009. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/427/361>. Acesso em: 1 fev. 2019.

PEREZ, Maria Izabel. *História de uma instituição pública de ensino secundário: implicações da democratização do ensino na cultura escolar*. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abril. 1997.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997a.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1984.
- SPOSITO, Marília. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1992.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.
- VEIGA, Cynthia Greive. História da educação em Minas Gerais: dez anos de história de pesquisa e ensino. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 9-31, jan./jun. 2012.
- VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, R.; VALDEMARIN, V. (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.
- VIDAL, Diana G. Por uma ampliação da noção de documento escolar. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 59-71.

Submetido: 11/02/2019

Aprovado: 10/06/2019