

**ESTADO MILITAR E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
BRASIL: AS AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
E CULTURA DE ITUIUTABA, MG, 1964 A 1985.**

**THE MILITARY STATE AND THE QUESTION OF CHILDREN  
EDUCATION IN BRAZIL: THE ACTIONS OF THE MUNICIPAL  
SECRETARY OF EDUCATION AND CULTURE OF ITUIUTABA,  
MG, 1964 TO 1985**

*Carlos Henrique de Carvalho*<sup>1</sup>

*Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira*<sup>2</sup>

**RESUMO**

O presente texto busca apresentar as propostas para a educação infantil no Brasil, durante o período de vigência da Ditadura Civil Militar no País (1964 a 1985), mas centro na forma pela qual algumas das ações indicadas foram implantadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ituiutaba (MG). Por outro lado, discorreremos também a respeito de das dificuldades encontradas para o desenvolvimento das primeiras séries dessa modalidade de ensino, procurando situá-las no âmbito do comportamento social já determinado pelo próprio contexto educacional vigente à época, ou seja, configurado a partir das diretrizes política-institucionais instauradas pelo Estado Militar.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Estado Militar. Instituição Escolar. História da Educação.

**ABSTRACT**

The present text tries to present the proposals for children education in Brazil within the period of the civil military dictatorship in the country (1964 to 1985), focusing on the way some of the indicated actions were carried in by the Municipal Secretary of Education and Culture of Ituiutaba (MG). In addition, we bring up the difficulties which arose in the first series of primary education, placing them in the context of social behavior, determined by the concrete educational situation of the time, that is, modeled according to the political and institutional instructions brought in by the military State.

**Keywords:** Children Education. Military State. School Institutions. History of Education.

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba-MG. Professora da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba.

## INTRODUÇÃO

Ao longo das décadas de 1950 e 1960 o Brasil vivenciou forte desenvolvimento econômico, fruto da ideologia do nacional-desenvolvimentismo, que caracterizou toda a ação política do então presidente Juscelino Kubitschek<sup>1</sup>. Mas se por um lado constata-se uma notória ampliação da produção industrial, do mercado consumidor, da interiorização da malha de infraestrutura – com a construção de Brasília –, bem como pelos incentivos dados ao capital internacional que aqui aportaram. Também foi um período marcado por inúmeras paralizações dos vários segmentos dos trabalhadores, insatisfeitos com as perdas salariais devido aos altos índices de inflação e pelo aumento exponencial da dívida externa do País. No campo político a situação se deteriorou com o conturbado governo de Jânio Quadros (renuncia 7 meses após ter sido empossado) e pelos diversos problemas de natureza ideológicos (políticos) que vieram à tona com a eminente posse do seu vice, João Goulart<sup>2</sup>.

Como tentativa de superar tais problemas e sem contar com o apoio nem da direita nem da esquerda, Goulart, a partir de meados de 1963, assume uma postura de um “nacionalismo radical”, na expectativa de receber do povo o apoio de que necessitava, mediante o atendimento de reivindicações relacionadas às suas necessidades mais básicas:

(...) passou a defender com crescente entusiasmo um conjunto de “reformas de base” que incluíam reforma agrária, educação, impostos e habitação. Dizia ele agora que a crise econômica do Brasil – da qual o impasse do balanço de pagamentos e a inflação eram os sintomas mais imediatos – só podia ser resolvida com a aprovação do seu pacote de reformas (SKIDMORE, 1988, p.39).

---

<sup>1</sup> Cf. MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento. In: FERREIRA, Jorge (org.). **O Brasil Republicano. O tempo da experiência democrática:** da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

<sup>2</sup> João Goulart, vice-presidente eleito com Jânio Quadros, estava em viagem à China, quando da renúncia do presidente. Surpreendido com o episódio tenta regressar ao País o mais rápido possível, a fim de assumir a presidência que, por direito constitucional, lhe garantia a posse. Mas os militares, alegando uma “provável” guerra civil, bem como utilizando o argumento de que também João Goulart era simpatizante do comunismo, tentam impedir a sua posse. A reação popular foi imediata e parcialmente vitoriosa. Parcialmente porque a posse de João Goulart foi garantida, porém não no regime presidencialista e sim por meio de uma Emenda à Constituição que o Congresso Nacional, pressionado pelos militares, instituiu no Brasil o regime parlamentarista.

Foi nesse efervescente ambiente político-econômico que o Estado Militar é erguido pelo Golpe Militar de 31 de março de 1964, tendo suas origens ideológicas apresentadas pela Escola Superior de Guerra (ESG), no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), e no Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). As ideias gestadas e disseminadas por estas instituições focavam suas “baterias”, principalmente as da ESG, no anticomunismo e no combate ao “populismo sindical”, personificado pelas propostas apresentadas pelo governo de João Goulart. Assim, a teoria de “guerra interna”, introduzida pelos militares, ganha força e adesão, já que era livremente ensinada nos cursos oferecidos pela ESG:

Segundo essa teoria, a principal ameaça vinha não da invasão externa, mas dos sindicatos trabalhistas de esquerda, dos intelectuais, das organizações de trabalhadores rurais, do clero e dos estudantes e professores universitários. Todas essas categorias representavam séria ameaça para o país e por isso teriam que ser todas elas neutralizadas ou extirpadas através de ações decisivas (SKIDMORE, 1988, p. 22).

Em meio à insatisfação dos setores empresariais, militares, da Igreja Católica, classe média e de parte da chamada “grande imprensa”, as tensões políticas atingiram um patamar de extrema gravidade no País, poucas vezes verificado em sua história. Esta pressão se eleva ainda mais pelo pronunciamento do presidente João Goulart no comício de 13 de março de 1964, na estação da Central do Brasil, no Rio de Janeiro, onde anunciou que tomaria novas medidas para promover uma melhor distribuição de renda no País. Enquanto isso, a conspiração civil-militar aumentava de intensidade e ganhava mais adeptos, ou como assevera Dreifuss: “as classes dominantes, sob a liderança do bloco multinacional e associado empreenderam uma campanha ideológica e político-militar em frentes diversas, através de uma série de instituições e organizações de classe, muitas das quais eram parte integrante do sistema político populista” (1981, p. 483). Já Jacó Gorender argumenta que:

O período 1960-1964 marca o ponto mais alto das lutas dos trabalhadores brasileiros neste século [XX]. O auge da luta de classes, em que se pôs em xeque a estabilidade institucional da ordem burguesa sob os aspectos do direito de propriedade e da força coercitiva do Estado. Nos primeiros meses de 1964, esboçou-se uma situação pré-revolucionária e o golpe direitista se definiu, por isso mesmo, pelo caráter contra-revolucionário preventivo. A

classe dominante e o imperialismo tinham sobradas razões para agir antes que o caldo entornasse. (2001, p.66-7)

Mas se o momento que antecedeu ao Golpe pode ser caracterizado como extremamente tenso, logo após seu início foi marcado como relativamente pacífico e sem grandes resistências e repressões. No entanto, com o decorrer do tempo e das medidas tomadas pelo Estado Militar, o cenário se modificou e o clima se tornou bastante repressivo. A classe média que, inicialmente, apoiou o Golpe, a partir de 1965 começa a vê-lo com certa desconfiança, gerada por basicamente três fatores: a dificuldade econômica em função do aumento da inflação; a crise política devido à transformação das eleições diretas em indiretas e extinção de partidos e, por fim, pela deterioração do ensino superior, cuja destinação de verba era cada vez mais escassa.

Em relação aos aspectos sociais, a ditadura privou os cidadãos do direito à liberdade; criou a figura do excedente tanto no ensino superior como no mercado de trabalho; ampliou as diferenças sociais, promovidas pelo dualismo educacional, uma vez que “apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário, ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final” (GERMANO, 2005, p.131).

Os reflexos da ditadura no campo social talvez tenham sido os mais sentidos, não por serem eles mais importantes, mas por serem mais visíveis e verificáveis no cotidiano da sociedade. Os cidadãos, privados de sua liberdade, podiam ter a qualquer momento suas casas invadidas, suas correspondências violadas, suas vidas investigadas. A censura estava presente, constantemente, na vida do cidadão: na música, na literatura, na imprensa.

A figura do excedente surgiu em dois locais cruciais para a ditadura: no ensino superior – pois não havia vagas para todos nas escolas públicas, abrindo, assim, um espaço para a iniciativa privada, que, auxiliada pelo governo, passa a suprir a necessidade de vagas no setor público assegurando-as para os alunos pobres – e no mercado de trabalho, que vai criando um exército de reserva, que será prejudicial em todos os aspectos sociais, pois além de enfraquecer os trabalhadores durante suas negociações com os empresários, desmobiliza-os, faculta a oferta de empregos com baixos salários, favorece a

exploração do trabalhador. Mas é no período de 1967 a 1973 que a ditadura atinge seu ponto de maior repressão, primeiramente, com o presidente Costa e Silva e o decreto do AI-5, em abril de 1969 e, posteriormente, com o presidente Médici. Dentre os principais pontos do AI-5, podemos citar a inexistência de eleições diretas e a cassação de direitos políticos. A primeira se deu pelo fato delas terem sido transformadas em eleições indiretas, o que significava a exclusão da população do processo de escolha. E quanto a segunda, no período denominado por Germano de “caça às bruxas”, inúmeras pessoas foram perseguidas, exiladas, mortas e seus direitos políticos suspensos, como prevê Artigo 5º do AI-5:

I – cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função; II – suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais; III – proibição de atividade ou manifestação sobre assunto de natureza política; IV – aplicação, quando necessário, das seguintes medidas de segurança: a) liberdade vigiada; b) proibição de frequentar determinados lugares; c) domicílio determinado”, podendo ainda “fixar restrições ou proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos ou privados” (GERMANO, 2005, p. 67).

A intervenção, por meio do AI-5, ocorre em todos os setores, inclusive o educacional, pois são tomadas várias medidas pelo presidente Castelo Branco, e seu ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, que, simpatizantes das ideias autoritárias de “supremacia da força bruta contra a inteligência” (BASBAUM, 1977, 169). Tendo em vista essa concepção são adotados os seguintes atos contra a educação: apreensão e queima de livros com nomes suspeitos ou escritos por russos ou escritores de países comunistas; destruição das universidades por meio de demissão, prisão ou expulsão de grande parte de seus professores; redução orçamentária destinada à educação, inclusive com a redução dos salários dos professores; fechamento da UNE (União Nacional dos Estudantes) e proibição, por decreto-lei, de greves estudantis, ou seja, há a intenção de controlar o “pensamento dos estudantes”, conforme destaca Basbaum:

Também deve ser destacada a tentativa de introdução do Projeto Camelot, organizado por um educador e sociólogo americano, destinado a controlar o pensamento dos estudantes. O que somente não foi conseguido porque estudantes chilenos o desmascararam em tempo. Ele foi substituído posteriormente pelo Acordo Mec-Usaid (1977, p.172).

Nessa ambiência a educação passa por profundas transformações, tanto a nível do ensino superior, por meio da reforma 5540/68, além do ensino de 1º e 2º graus, com a reforma 5692/71. No entanto, para que a ditadura se mantivesse, era necessário, além da coerção, buscar o consenso com alguns segmentos da sociedade que se faziam importantes para a manutenção da mesma. Dessa forma, apesar do terror implantado pelo Estado, este toma medidas que, de certa forma, “favorecem” e agradam tais segmentos. Sob a égide do discurso da democracia, da liberdade e da erradicação da miséria social, na realidade, o que se tem é uma intensa exploração da força de trabalho, o aumento das desigualdades sociais pela injusta concentração de renda e a criação de um enorme exército industrial de reserva. No inter-relacionamento entre as ações de legitimação e repressão do governo, façamos um brevíssimo relato de suas medidas nos seguintes setores: social, econômico, político e educacional.

### **REORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL E CURRICULAR NO BRASIL DURANTE O ESTADO MILITAR.**

Diferentemente da Lei 4.024, a Lei 5.692 faz uma ampla reformulação do ensino, pois modifica toda a sua estrutura e interfere, inclusive, em aspectos que a 4.024 não contemplou, como é o caso do currículo. Neste aspecto, o art. 7º da 5.692, traz a obrigatoriedade das disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde. Estas, juntamente com as disciplinas OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e, no ensino superior, EPB (Estudos dos Problemas Brasileiros), vão compor um quadro curricular com o objetivo de justificar o Estado Militar, de enaltecer o Brasil como um país com grandes possibilidades de desenvolvimento.

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

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

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

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

No âmbito do projeto em foco, no entanto, a democratização do ensino não dizia respeito à gestão participativa e transparente da escola, à livre circulação de ideias, ao exercício da cidadania, embora este fosse um dos

objetivos da lei 5.692/71, que assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos, como a eliminação dos exames de admissão ao ginásio, que facilitassem a melhoria do fluxo escolar, numa tentativa de diminuir as taxas de repetência e evasão.

Assim, os militares vão criando uma nova cultura, de apaziguamento e harmonia, que constitui-se em um campo profícuo para o desenvolvimento da ideologia nacional. Um exemplo dessa preocupação está na exposição de motivos do Ministro da Educação e Cultura, Coronel Jarbas Passarinho, que acompanha o projeto de lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus enviado ao presidente Médici e ao Congresso Nacional:

Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades de Desenvolvimento (...), preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública (...). Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: A Revolução pela Educação (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS Nº 273, 1971).

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus, que deu origem à Lei nº. 5.692/71, tinha sua razão de ser, de acordo com o Estado militar, no momento de desenvolvimento econômico vivido pelo país. Era necessário formar profissionais capazes de atender à demanda do mercado dentro do ideal de democracia imposto pelo Estado, ou seja, dentro do exercício democrático controlado pelo governo, posto que emana dele, e proporcionado pela livre competitividade. Assim deveria ser a cidadania aprendida e praticada pelos brasileiros: centralizada no Estado e por ele vigiada.

A “Revolução pela Educação” pode ser entendida como um redimensionamento de vários conceitos e práticas, tendo como pressuposto a transposição do ideal de desenvolvimento dependente do Estado em relação ao mercado internacional para a escola: a dependência do seu saber em relação ao Estado. Ou seja, da mesma forma que a economia e as práticas políticas e culturais brasileiras passaram a depender do Estado e da conjuntura do mercado internacional, posto que é um desenvolvimento dependente, a escola teria o seu saber vinculado ao controle centralizador do Governo Federal.

Esses conceitos são reestruturados e colocados em prática pelas escolas a partir do esvaziamento crítico levado a cabo pela doutrinação moral e cívica, sua disciplina e prática educativa (CCE's):

A nação, a pátria, a integração nacional, a tradição, a lei, o trabalho, os heróis: esses conceitos passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica, como também deviam “marcar” o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas (FONSECA, 1993, p. 37).

Vejamos, por exemplo, como o conceito de profissão docente, ou seja, dos objetivos do trabalho do professor e de como esse trabalho deveria ser realizado, foi reestruturado a partir do Estado. Sobre estas mudanças observa Fonseca:

Para a realização de um projeto educacional, um dos elementos mais importantes do processo é o professor. Este supostamente domina o saber, e a educação realiza-se através do seu trabalho no nível do planejamento e execução do processo de ensino, sendo investido de autoridade institucional. Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da nova política educacional chocam-se com o princípio de autonomia do professor e o Estado passa a investir deliberadamente no processo de desqualificação dos profissionais da educação (FONSECA, 1993, p. 25).

Esse investimento do Estado, na desqualificação do professor, se traduziu principalmente na instituição do sistema de licenciaturas curtas, a nível de formação superior. Em nível médio, o curso de Magistério ou curso Normal também se adequou aos princípios disciplinadores impostos pela ditadura. Esses cursos se realizavam, pode-se dizer, de maneira ainda mais precária, pois o ensino técnico público dava-se em condições de estrutura física e de aprendizagem que não contribuíam muito para um bom rendimento escolar, devido à falta de verbas do Estado.

Os dirigentes militares sabiam do quanto o professor poderia contribuir ou para a manutenção do regime ditatorial, ou para que o seu fim chegasse mais rápido: “O magistério representa a peça mais importante da obra educativa; dele depende o aumento da produtividade, da escola e a implantação de qualquer reforma” (PARECER Nº. 94/71). Para que os estudantes fossem adequadamente inseridos no planejamento cívico e técnico de Educação, o

professor deveria também ter sido moldado para ensinar dessa forma. A rentabilidade no trabalho almejada pela doutrinação de milhares futuros trabalhadores dependia diretamente da ação do professor; e o Estado efetivamente sabia disso. Veja o que nos diz o relator Dom Luciano José Cabral Duarte no Parecer nº. 94/71:

O que, no Antigo Testamento, no Livro dos Salmos, o salmista diz a Deus, num gesto de abandono e de confiança: “Nas tuas mãos está a minha sorte”, a Educação Moral e Cívica poderia dizer àquele que vai ensiná-la. (...) Não será exagero concluir-se que, em qualquer situação de aprendizagem, a imagem do professor é importante para o sucesso ou insucesso do ensino. No caso de Educação Moral e Cívica, será o professor a grande razão de ser desse sucesso ou desse insucesso. Daí a gravidade da missão de formá-lo. E a preferência em formá-lo bem dentro de um contexto mais amplo de Estudos Sociais, ficando abandonada a idéia empobrecedora de uma licenciatura em faixa própria, e, portanto, muito mais limitada (PARECER N.º 94/71).

Esse trecho do Parecer nº. 94/71 nos deixa perplexos. Os objetivos doutrinadores do Estado sobre a profissão docente e conseqüentemente sobre os alunos ficam evidentes. O Parecer está tratando especificamente sobre o professor de E.M.C, e reconhece que depende da sua formação o “sucesso ou insucesso do ensino”. Para que a E.M.C, claramente enquanto missão e doutrina, seja ministrada satisfatoriamente em seus fins disciplinadores, importa, segundo o Parecer, que o seu professor seja formado dentro do programa de Licenciatura curta em Estudos Sociais. Ora, já essa formação proposta limita a autonomia do professor e controla sua aprendizagem e sua docência, fazendo-o ficar dependente do livro didático editado dentro das normas do Estado. Mas era essa a condição necessária para que a E.M.C se entregasse ao professor em total confiança de que os seus objetivos seriam alcançados.

Já o Parecer nº. 554/72, da Comissão Especial de Educação Moral e Cívica, fica definido que, enquanto não houvessem professores formados em Estudos Sociais para lecionar E.M.C, esta deveria ser ministrada por profissionais formados em História, Geografia ou Ciências Sociais. Mas o relator Paulo Nathanael Pereira de Souza adverte que a Licenciatura curta em Estudos Sociais é muito melhor para a formação do professor de E.M.C, por que:

É mister ter sempre o princípio de economicidade que preside muitas das disposições das Leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, e que inspirou a norma pela qual fica vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. (...) Depois, o professor de Educação Moral e Cívica, mais do que todos, dada a condição especial que cerca a matéria, há de ser muitíssimo bem preparado (...) principalmente no que concerne aos conteúdos específicos de que se deve apropriar, a fim de bem conduzir a sua difícil tarefa (PARECER Nº 554/72).

Fica evidente que, além de estar inserida na lógica racional de poupança de recursos, a formação do professor de E.M.C é tratada como questão de segurança nacional. A disciplina é envolvida por certa “condição especial” e o seu ensino é dado como uma “difícil tarefa”. Trata-se da condição de doutrinar corretamente, primeiro o professor, e depois, através deste, o aluno; o que se torna realmente uma difícil tarefa em um país polarizado por lutas políticas e ideológicas divergentes, entre setores da extrema esquerda (estudantes, sindicatos, ligas operárias) – embora nesse momento, início da década de 1970, em sua grande parte silenciada - e da extrema direita (militares e empresários).

Por outro lado, o ensino da moral e cívica envolvia toda a escola e a comunidade, através da atuação dos pais, funcionários e professores. A realização de eventos cívicos, como desfiles e comemorações relacionadas a datas e “heróis” nacionais faziam parte das atividades não só de disciplinas escolares como a história, geografia e estudos sociais, mas também a matemática, gramática e ciências<sup>3</sup>.

Todos os professores tinham o compromisso de se dedicar às práticas educativas morais e cívicas, que não se resumiam apenas nos desfiles e comemorações, mas também na construção dos CCE's – Centros Cívicos Educacionais. Os CCE's deveriam se articular aos grêmios estudantis dentro das novas diretrizes educacionais propugnadas pela Reforma de 1971 – Lei nº. 5.692/71. A ideia era que a escola se igualasse a uma sociedade “democrática” em miniatura, e irradiasse suas atividades para as comunidades, considerando a reestruturação do conceito e da prática de democracia já discutidos.

Apesar de todo o esforço de vigilância do Estado, sabemos que, posteriormente, esses espaços se transformaram em núcleos de contestação

<sup>3</sup>DECRETO Nº 68.065 de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. In: **Do Ensino de 2º grau: Leis e Pareceres.** MEC, Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.

estudantil contra o regime militar, o que confirmou o temor dos militares com a moral e cívica:

Se, por um lado, a implantação do ensino da Educação Moral e Cívica, como disciplina e prática educativa, em todos os níveis de ensino do País, parece anunciar um horizonte saudável, para o futuro, por outro lado é preciso ter bem claro diante dos olhos o fato de que uma Educação Moral e Cívica mal ministrada gera efeitos negativos e contraproducentes. (...) Juntamente com ecos positivos, têm chegado ao Conselho Federal de Educação rumores de reações negativas, que geram sérias apreensões (DECRETO Nº 68.065, 1971).

Interessante observar como a doutrina era centralizada no Estado, em nível federal, e como ia perpassando para as esferas estaduais e municipais, por meio das atividades cívicas, isto é, estas eram direcionadas para as escolas, as quais deveriam cumprir todas as determinações previstas pelo referido Decreto nº 68.065, sem que pudessem questionar sua pertinência enquanto “disciplina e prática educativa”.

### **EDUCAÇÃO INFANTIL E AS AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE ITUIUTABA.**

O quadro da educação infantil, no contexto das políticas públicas em Ituiutaba, a partir de 1967, no âmbito das reformulações educacionais do Estado Militar, para o atendimento da criança de 0 a 6 anos de idade e de 7 a 14, podemos analisá-la a partir do resgate da trajetória da educação infantil na rede pública municipal, se observamos a nota do diário *Jornal de Ituiutaba*, do dia 31 de janeiro de 1968, quando ressalta o seguinte dizer: “Relatório Geral da parte de educação primária, da zona rural referente ao ano de 1967. Funcionaram normalmente 38 escolas. Total geral de alunos matriculados 1919. Escolas que funcionaram em dois turnos 7 (sete). Número de alunos que completaram o curso primário 136”. (JORNAL MUNICÍPIO DE ITUIUTABA, 31/1/1968 p. 5)

Em 1968, o Departamento de Educação e Cultura promoveu o curso “Especialização das professoras rurais no Colégio Santa Teresa”. O estudo tinha como objetivo orientar as professoras no sentido de padronizar o ensino no município, pois as salas de aulas da zona rural eram realizadas simultaneamente: matérias para primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do curso primário, dada a impossibilidade de divisão de classes ou o

estabelecimento de horários diversos para as turmas diferentes. Foram ministradas às professoras no curso matérias diversas, sendo Ensino Religioso (maneiras de se ensinar catequese), a cargo dos vigários das paróquias de São José e Nossa Senhora da Abadia, respectivamente, padre Oswaldo Tagliari e padre José Izidoro, e ainda do padre Paulo Fortunato, diretor do Colégio São José; Didática, a cargo da professora Terezinha Samora; Educação Moral e Cívica, a cargo do professor Manoel Agostinho e, ainda, Aula Artística, ministrada pela professora Marilene Machado, do Conservatório Estadual de Música (JORNAL MUNICÍPIO DE ITUIUTABA, 14/2/1968, p.1).

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

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

Em 1984, o Departamento de Educação e Cultura de Ituiutaba assinou convênio para atendimento pré-escolar com o Mobral; o relatório sobre a gestão administrativa desse período nos apresenta que o projeto funcionava em nove salas com atendimento prioritário a crianças de 4 a 7 anos de idade. As

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

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

Detectamos, pelos documentos, que no final de 1985 a Secretaria Municipal de Educação passou a ceder professores dos quadros das escolas públicas municipais para regência de turmas de pré-escola que funcionavam em creches comunitárias, filantrópicas ou religiosas ou noutros locais indicados pelas comunidades, pois até aquele momento a prefeitura não tinha nenhuma creche municipal, mas organizava alguns encontros e seminários para discutir a questão da educação infantil no município. Desse modo, ressaltamos a discussão feita por Silva em sua pesquisa *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária 1999*, que apresenta que o processo de constituição da identidade deste profissional passou por várias

modificações ao longo da história: desde a influência do modelo assistencialista, sustentado pelo trabalho voluntário e a não-exigência de formação para o profissional, até o reconhecimento de que o atendimento em creches constitui-se em ação educativa e que as funções desempenhadas pelas profissionais que atuam com crianças deveriam ser denominadas de modo a expressar esse caráter educativo. Nessa perspectiva, Silva (1999) demonstra que, no final da década de 1970, a rede municipal de ensino de Belo Horizonte contava com apenas duas escolas infantis, situadas na região nordeste. No período compreendido entre 1982 e 1991 foram criadas oito escolas em todas as regiões, à exceção apenas das regiões leste e norte da cidade.

Nesse sentido, achamos interessante entrecruzar os dados de criação das escolas de Belo Horizonte com a criação dos centros de atendimento e entidades que mantinham as crianças em Ituiutaba. Como demonstra o quadro a seguir, até o final da década de 1980, a rede municipal de ensino contava com as seguintes entidades<sup>4</sup> que mantinham as crianças.

#### QUADRO 1

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

NOME	ANO
Centro Social Leão XIII <sup>5</sup>	10/10/1963
Creche Josefina de Magalhães <sup>6</sup>	6/2/1967
Lar da Criança <sup>7</sup>	22/12/1968
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE <sup>8</sup>	13/9/1971 <sup>9</sup> 8/11/1979

---

<sup>4</sup> As entidades às quais nos referimos eram subsidiadas com recursos financeiros de órgãos federais, estaduais e municipais, associações, voluntários da comunidade para o atendimento da criança.

<sup>5</sup> De acordo com o regimento, o Centro Social Leão XIII foi fundado pelas irmãs do Colégio Santa Teresa. Com ajuda dos padres do Colégio São José, realizaram trabalho neste centro desde sua fundação como projeto de missão apostólica e se preocuparam com o desenvolvimento com dignidade da criança e do jovem.

<sup>6</sup> De acordo com o regimento, a Creche Espírita Josefina de Magalhães foi fundada, em Ituiutaba, pelo professor Paulo Santos (*in memoriam*).

<sup>7</sup> De acordo com o regimento escolar, em 26 de outubro de 1953 é fundada a Sociedade Senhoras de Amparo à Infância. Esse grupo de senhoras sentiu necessidade de construir uma casa onde pudessem abrigar as crianças órfãs. Portanto, em 1968 é inaugurado o Lar da Criança, que abrigou crianças por três décadas. Porém, em 1991, a Sociedade Senhoras do Amparo à Infância foi extinta, ficando como sucessor o Lar Espírita Maria José Fratari.

<sup>8</sup> Escola de Educação Especial Particular APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ituiutaba, entidade mantenedora Bem-me-quer de 1ª a 4ª série.

Centro Social Urbano <sup>10</sup>	16/9/1979
Creche Maria de Nazaré I <sup>11</sup>	20/2/1980
Creche Lar Espírita Pouso do Amanhecer <sup>12</sup>	18/9/1981
Centro Social Hugo de Oliveira Carvalho	30/9/1984
Creche Maria de Nazaré II <sup>13</sup>	25/5/1985

**FONTE:** ITUIUTABA, 2007.

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

As creches privadas sem fins lucrativos podem ser de natureza comunitária, confessional ou filantrópica, sendo caracterizadas, respectivamente, pela presença de representantes da comunidade em sua administração, por atenderem a uma orientação religiosa ou por ensejarem uma ação de cunho caritativo. Esta caracterização, entretanto, não é estanque, sendo que uma mesma instituição pode assumir mais de uma dessas características. Estas instituições podem ser mantidas com recursos provenientes de

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

<sup>10</sup> O Centro Social Urbano, situado na avenida 39, bairro Setor Sul – Ituiutaba (MG), foi construído pelo governo estadual no terreno pertencente ao município de Ituiutaba. O prédio foi inaugurado para atender a comunidade local e crianças de 4 a 5 anos de idade.

<sup>11</sup> De acordo com o regimento, a Creche Maria de Nazaré da Sociedade São Vicente de Paula. Padre Geraldo Eloy reuniu um grupo de católicos, entres alguns vicentinos, para criar em Ituiutaba uma instituição para proteger e cuidar das crianças enquanto suas mães trabalham; o desafio foi aceito. A sociedade São Vicente de Paula doa o terreno, no bairro Pedreira, e uma comissão pró-construção ali mesmo é formada. A presidente da comissão é Maria Luiza Barros de Paula. A partir de então, a creche recebe um nome, um hino e uma protetora: “Maria de Nazaré”.

<sup>12</sup> Atendimento a crianças a partir do 4º mês de vida até 6 anos de idade, compreendendo guarda, higiene, alimentação, estimulação psicopedagógica e desenvolvimento físico, sensório-motor, intelectual e afetivo.

<sup>13</sup> De acordo com o Regimento, as Senhoras Aldeiz Ribeiro e Souza (presidente) e Maria Helena Catanant foram a Belo Horizonte a serviço da Creche Maria de Nazaré I e voltam imbuídas de um ideal de construir a unidade II da Creche Maria de Nazaré. O projeto foi lançado. A carência maior era no sudeste da cidade, ou seja, no bairro do Rosário. Um novo trabalho surge. “As madrinhas” são a denominação das senhoras que participam de todas as ações da creche.

organizações não governamentais desde que “comproven finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação” (BRASIL, 1988).

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

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

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

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

Nesse mesmo sentido é relevante referir-se à história da constituição da rede de creches no município de Belo Horizonte, enfatizado por Veiga, que realizou uma pesquisa intitulada *O Movimento de Luta Pró-creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte 2001*, que constata posições divergentes entre grupos ligados à igreja e grupos feministas. Em seu estudo, a construção da luta por creches também sofreu influências diversas, estando sujeita a interesses dos vários grupos envolvidos com a questão, como os movimentos feministas, o movimento pela anistia e, posteriormente, as instituições que prestaram assessoria ao Movimento de Luta Pró-creches (MLPC) e ao poder público no início da organização da luta por creches. Na construção da política de educação infantil em Belo Horizonte e em Ituiutaba,

conciliar interesses e ideologias diversas em torno de uma proposta não é algo tão simples e, muitas vezes, gera conflitos e embates que exigem negociações, como ocorreu em Belo Horizonte com duas instituições de assessoria a movimentos: a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE) e a Associação de Apoio a Creches Comunitárias Casa da Vovó (AACC), mais voltada para reivindicar e direcionar questões políticas, administrativas e financeiras do Movimento de Luta Pró-creches, enquanto a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert dirigia sua atuação a questões pedagógicas para a formação dos profissionais das creches. Já em Ituiutaba os interesses antagônicos nem sempre foram conciliados, pois comportavam diferentes ideologias e objetivos por diferentes segmentos; pois o atendimento a criança, gerado muitas vezes em torno de um discurso influenciado por diferentes atores, igrejas, instituições, movimento de mães e pela própria Secretaria Municipal de Educação e Cultura, influenciando a formulação e o encaminhamento das reivindicações ao poder público. Mas ficamos com algumas indagações de como o poder público respondia a essas reivindicações: até que ponto elas foram consideradas pelo poder público ao formular suas ações e propostas políticas dirigidas à criança pequena em creches e em centros comunitários? Por insuficiência de dados locais, não conseguimos interpretar tal situação.

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

No que se refere às entidades que apoiam as crianças no município de Ituiutaba, as mesmas, para se manterem, além de recursos advindos dos poderes públicos federal, estadual e municipal, se apoiavam em recursos similares aos das entidades de Belo Horizonte: realizavam festas para se

manterem e contavam com as chamadas “madrinhas” para dirigirem e apoiarem as entidades. Desse modo, consideramos significativo apresentar o número de alunos matriculados na rede pública municipal, pois poderemos entender melhor como era a situação da criança no contexto local segundo dados dos quadros 2, 3 e 4.

**QUADRO 2**  
População escolarizável atendida pela rede municipal de ensino

POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS EXISTENTE NO MUNICÍPIO		POPULAÇÃO DE 7 A 14 ANOS MATRICULADA NAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO	
Zona Urbana	Zona Rural	Zona Urbana	Zona Rural
1971	-	230	-
1960	405	151	91
1968	412	155	97
1964	514	147	98
1972	651	155	100

---

	1	1	9	2
	1			

**FONTE:** ITUIUTABA, 1985.<sup>14</sup>

O Quadro 2 permite que analisemos os dados apresentados e esclareçamos alguns pontos referentes à situação educacional do município. Podemos verificar que, em 1981 havia 16 escolas estaduais, cabendo o restante dos alunos; se 2.390 estavam na rede municipal e 5 mil fora da escola, a grande quantidade de escolas estaduais e particulares absorvia os 12.321 alunos restantes. Somente no Grupo Escolar João Pinheiro, em 1981, estavam matriculados 1.199 alunos, de pré a 4º série. Não há dados referentes à zona rural desse período na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, o que dificulta uma análise mais detalhada. Podemos perceber que de 1982 a 1985, a situação se repete como no ano de 1981, conforme o Quadro 2. Portanto, se fizemos uma verificação em relação às escolas de Ituiutaba no período, podemos perceber que estas não comportariam a quantidade de alunos mesmo com a abertura de algumas escolas particulares na década de 1980. Essa inconsistência pode ser observada quando se identifica um total de 45.614 matriculados nas escolas da rede municipal, ocasião em que Ituiutaba tinha em torno de 75.819 mil habitantes.

Os quadros 3 e 4 contêm o número de alunos matriculados no município de 1ª a 4ª série, o que demonstra que não houve um acréscimo de matrículas relativas ao aumento da população de crianças matriculadas de 1981 a 1985, comprovando que parte dos alunos estava no estado, nos centros conveniados já apresentados, na rede particular e fora da escola.

De acordo com o documento da Secretaria Municipal de Educação — “Informações gerais sobre o município” (p. 9) — e o Censo do IBGE de 1980, o município contava com 5 mil crianças na faixa etária entre 7 e 14 anos fora da escola. Diante de tal registro, achamos conveniente entrecruzar essa informação com a pesquisa de Borges (2001) para que possamos relacionar esse contexto com a situação da criança nos centros de apoio e em creches do município e, através dessa análise, entender melhor como era a situação da

---

<sup>14</sup> Análise de documentos encontrados no período de 1980; a nomenclatura era de 32ª Delegacia Regional de Ensino, hoje denominada Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba (MG).

criança no interior do Grupo Escolar João Pinheiro, objeto de estudo desta dissertação.

QUADRO 3  
Matrícula total inicial na rede municipal de ensino — 1º grau, zona urbana

A N O	MATRÍCULA INICIAL POR SÉRIE			
	1 a  s é r i e	2 a  s é r i e	3 a  s é r i e	4 a  s é r i e
1981	796	374	319	262
1982	774	445	312	314
1983	797	485	391	268
1984	852	461	360	293
1985	453	227	203	153

FONTE: ITUIUTABA, 1985.

QUADRO 4  
Matrícula total inicial na rede municipal de ensino — 1º grau, zona rural

A N O	MATRÍCULA TOTAL POR SÉRIE			
	1 a  s é r i e	2 a  s é r i e	3 a  s é r i e	4 a  s é r i e
1982	369	211	138	116

1 9 8 3	3 5 8	2 3 8	1 9 9	1 3 2
1 9 8 4	4 1 0	2 2 9	1 6 4	1 4 8
1 9 8 5	3 8 8	2 5 7	1 6 5	1 2 3

**FONTE:** ITUIUTABA, 1985.

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

Interessante também foram as considerações de Cavalcanti em sua pesquisa *Da notícia ao fato: informações, discursos e mentalidades sobre a*

*infância pobre no Brasil — 2001*, que nos apresenta fatos referentes à situação do menor nos anos de 1980. Os “menores” começaram a se organizar na sociedade civil brasileira, o que se tornou fato inédito em nossa história.

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

O recreio, como em toda escola, era a parte mais esperada pelos alunos, era a parte boa, momento de muita farra e brincadeira. A escola era grande, tinha uma quantidade grande de aluno, então um recreio era divertido. Os meninos podiam jogar futebol na quadra, espaço este destinado aos meninos; as meninas brincavam nos corredores, de boneca, de pique, de bandeirinha, de peteca, de carrinho — tínhamos toda a liberdade para brincarmos de tudo que desejássemos. O aluno aproveitava bastante o recreio, pois quando entrava para sala, tinha que estudar para valer, sem nenhuma brincadeira. Muitos alunos deixavam de lanchar para brincar. Apesar de não ter nenhuma atividade dirigida, era bastante movimentado, bola, brinquedo, pique, era maravilhoso aquele momento. (VALENTINI, 2007, s. p.).

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

Nessa perspectiva, a escola também deveria seguir determinações da Secretaria de Estado da Educação, conforme a legislação se preocupava com a questão lúdica para o desenvolvimento das crianças. Segundo uma nota no jornal, a diretoria de assistência ao educando da Superintendência Educacional

orienta as escolas em relação ao planejamento curricular na educação pré-escolar. A resolução 2.758/78

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

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

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

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A riqueza em trabalhar dentro do campo de pesquisa e estudos da História da Educação é perceber como a Educação e História se entrelaçam como dois campos distintos, mas que se complementam. Acompanhar em cada leitura, em cada nova documentação, como as contradições sociais e históricas

se evidenciam na Educação é esclarecedor e ao mesmo tempo instigante. Podemos compreender como as sociedades se imaginavam e se interpretavam através das diversas maneiras como essas mesmas sociedades idealizavam sua Educação.

Assim, a educação infantil é idealizada, pelo Estado Militar, como continuidade do que já existia nos períodos anteriores. Também a educação cívica faz parte desses ideais, pois a reorganização educacional se insere no âmbito da política de segurança nacional, com ênfase interna, bem como pela busca do progresso. Dessa forma, esses dois ideais estão intimamente relacionados um com o outro, sendo que não podemos falar de um sem pensar em ambos.

As recomendações para a educação infantil, além das propostas e princípios para a educação de moral cívica, eram enviadas para todo o país, assim como as propagandas da “Revolução” eram assistidas ou ouvidas também em todo território brasileiro. Mas, evidentemente, cada estado e município recebiam essas recomendações de maneiras diferentes. Ou melhor, cada comunidade, cada escola, cada família, cada pessoa, certamente viam de diferentes maneiras o esforço “patriótico” do Estado Militar. Por isso, é que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Ituiutaba procurou situar a educação infantil no âmbito do comportamento social já determinado pelo próprio contexto educacional vigente à época, ou seja, configurado a partir das diretrizes política-institucionais instauradas pelo Estado Militar.

## REFERÊNCIAS

- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república – de 1961 a 1967**. 2 ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.
- CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- DREIFUSS, René A. **1964: a conquista do Estado**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **João Goulart: entre a memória e a história**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 5.ed.Campinas: Papirus, 1993.
- FREITAS, Marcos César & BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GORENDER, Jacó. Prefácio. In: FICO, Carlos. **Como eles agiam**. Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem história**. Porto Alegre: Evangraf, 1998.
- LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento. In: FERREIRA, Jorge (org.). **O Brasil Republicano. O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- OLIVEIRA, Zilma R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita:**

estudo comparativo. Papelaria América, 1983.

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

SOUZA, Rosa de Fátima. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no Século XX** (ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

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

## **FONTES**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PARECER 990/72.

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

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

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

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

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

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

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

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

CIDADE DE ITUIUTABA. Ituiutaba, ano XVI, 1983.

EXPOSIÇÃO de Motivos nº 273. In: **Ensino de 1º e 2º graus**. MEC, CFE, 1971.

PARECER Nº. 94/71 de 04 de fevereiro de 1971 do Conselho Federal de Educação. In: **Do Ensino de 2º grau: Leis e Pareceres**. MEC, Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.

PARECER Nº 554/72 de 08 de junho de 1972 da Comissão Especial de Educação Moral e Cívica. In: **Do Ensino de 2º grau: Leis e Pareceres**. MEC, Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.

DECRETO Nº 68.065 de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. In: **Do Ensino de 2º grau: Leis e Pareceres**. MEC, Departamento de Ensino Médio, Brasília, 1976.