



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA DE OLIVEIRA DINIZ

**HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR ROSENTINA DE SANTANA E SILVA EM
CATALÃO / GO 1959 A 1971**

CATALÃO (GO)

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCA)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCA) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCA), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCA é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese? Dissertação

2. Nome completo do autor: CAROLINA DE OLIVEIRA DINIZ

Nome completo do(a) orientador(a): Michelle Castro Lima

3. Título do trabalho

Título: HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR ROSENTINA DE SANTANA E SILVA EM CATALÃO / GO 1959 a 1971

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: SIM NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **MICHELLE CASTRO LIMA, Orientador(a)**, em 11/04/2025, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carolina de Oliveira Diniz, Usuário Externo**, em 11/04/2025, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0181715** e o código CRC **20E6E5F9**.

CAROLINA DE OLIVEIRA DINIZ

HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR ROSENTINA DE SANTANA E SILVA EM
CATALÃO / GO 1959 A 1971

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biográfica.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Castro Lima.

CATALÃO (GO)

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Diniz, Carolina de Oliveira
História do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva em
Catalão / GO 1959 a 1971 / Carolina de Oliveira Diniz. - 2025.
105 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Castro Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,
Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Catalão, 2025.

Bibliografia. Anexos.

Inclui tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. História da educação. 2. Grupo Escolar Rosentina de Santana e
Silva. 3. Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. 4.
Ensino primário. I. Lima, Michelle Castro, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 382 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE CAROLINA DE OLIVEIRA DINIZ.

Aos vinte e cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco, às 14:15 horas, no LAMUL - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Michelle Castro Lima - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos FACED/UFU - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Carolina de Oliveira Diniz**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “HISTÓRIA DO GRUPO ESCOLAR ROSENTINA DE SANTANA E SILVA EM CATALÃO / GO 1959 a 1971”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFCAT. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e cinco dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco.



Documento assinado eletronicamente por **MICHELLE CASTRO LIMA, Orientador(a)**, em 26/03/2025, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA MARIA ALMEIDA BARROS, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/03/2025, às 08:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sônia Maria dos Santos, Usuário Externo**, em 25/05/2025, às 19:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0175300** e o código CRC **88AA84BC**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, cuja força e sabedoria me sustentaram ao longo desta jornada. Expresso minha gratidão aos meus professores, à minha família, aos amigos e colegas que, de diversas formas, estiveram ao meu lado.

À Professora Dra. Michelle, por sua paciência, empenho e conhecimento na orientação, que foram fundamentais para minha trajetória. Seu incentivo tornou possível a conclusão desta dissertação.

À Professora Dra. Cida, pelo carinho, dedicação e pelas conversas enriquecedoras dentro e fora da sala de aula. Desde o início, desejei sua presença na banca examinadora deste trabalho.

A todos os professores do curso, cuja contribuição foi essencial para minha formação acadêmica e para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao meu marido, Clezidan Núcio Pereira, por seu apoio incondicional, incentivo constante e por tornar a caminhada mais leve. Sua presença foi essencial para que eu seguisse em frente e celebrasse este momento tão especial.

À minha amiga Tamiris Alves Muniz, pelo apoio, incentivo e pela dedicação em acompanhar e valorizar meu crescimento intelectual e profissional.

À minha amiga Alexandrina Deiby, pelo incentivo, apoio e por sua presença ao longo dessa jornada, assim como a todos os colegas que, de alguma forma, contribuíram e tornaram essa caminhada mais significativa.

Aos meus "filhos do coração", Ana Júlia e Vitor Núcio, pelo carinho, cuidado e apoio constantes. E aos tios José da Cruz e Luciene, por estarem sempre ao meu lado com incentivo e palavras de encorajamento.

À minha mãe, Maria Helena, ao meu pai, Gilberto, e à minha irmã, Allyne, por me incentivarem a seguir em frente e nunca desistir.

Um povo que não conhece sua História está fadado a repeti-la.
Edmund Burke

*A história é testemunha do passado, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida,
anunciadora dos tempos antigos.*
Cícero

RESUMO

Esta pesquisa se inseriu no campo de estudos das instituições escolares e foi desenvolvida no programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade Federal de Catalão. Teve como objetivo analisar os fatores que possibilitaram a criação e o funcionamento do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva entre 1959 e 1971. O estudo investigou as condições sociais, políticas e econômicas que influenciaram sua fundação e operação, além de examinar a proposta educativa do grupo, analisando o projeto pedagógico adotado e suas implicações para a comunidade escolar e para o desenvolvimento educacional da região. A pesquisa buscou compreender tanto a finalidade educativa quanto o papel social da escola, bem como a construção de sua identidade ao longo do tempo. Ao explorar esses aspectos, pretendeu-se ampliar o entendimento sobre o impacto e o desenvolvimento do ensino na localidade, enriquecendo a narrativa histórica com nuances que refletiram as complexidades e transformações da sociedade e da educação. A problemática central que orientou o estudo foi: Qual a representação do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva no contexto da escolarização em Catalão – Goiás? A pesquisa foi de investigação histórica e documental, orientada pelos pressupostos da Nova História. Para analisar os documentos coletados durante a pesquisa, adotou-se uma abordagem que dialogou diretamente com dois conceitos fundamentais propostos pelos autores Roger Chartier e Michel de Certeau. A análise das representações presentes nos documentos foi orientada pelo conceito de Representação, conforme desenvolvido por Chartier (1990; 2021). Além disso, a operacionalização da pesquisa foi informada pelo conceito de “Operação Historiográfica” de Certeau (2007). Buscou-se compreender como a instituição contribuiu no contexto educacional local, especialmente no combate ao analfabetismo, a partir do papel da escola na Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. A representação do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva no processo de erradicação do analfabetismo em Catalão – Goiás evidenciou-se como parte de um esforço estruturado e intencional para modernizar e disciplinar a educação pública, promovendo a alfabetização e a formação cívica. A escola emergiu como um espaço de transformação social, refletindo os ideais de ordem, progresso e racionalização, fundamentais para o projeto de modernização da época. A participação do grupo escolar na Campanha evidenciou a busca pela democratização do acesso à instrução primária. O perfil socioeconômico das famílias atendidas pelo grupo escolar, marcado pela predominância de trabalhadores rurais, reforçou o compromisso da instituição em atender à população menos favorecida. A localização do grupo escolar na zona periférica confirmou essa vocação, ao levar a alfabetização a regiões que, historicamente, enfrentaram maiores desafios no acesso à educação formal. Com essa questão norteadora, buscou-se compreender como a instituição contribuiu para o progresso educacional, especialmente no combate ao analfabetismo, e de que forma suas ações impactaram a comunidade local.

Palavras-chave: História da Educação; Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; Ensino Primário.

ABSTRACT

This research falls within the field of school institution studies and aims to analyze the factors that enabled the establishment and operation of the Rosentina de Santana e Silva School Group from 1959 to 1971. The study examines the social, political, and economic conditions that influenced its foundation and functioning, as well as the educational approach of the group, assessing the pedagogical project adopted and its implications for the school community and the educational development of the region. The research seeks to understand both the educational purpose and the social role of the school, as well as the construction of its identity over time. By exploring these aspects, it aims to deepen the understanding of the impact and evolution of education in the locality, enriching the historical narrative with nuances that reflect the complexities and transformations of society and education. The central issue guiding this study is: What is the representation of the Rosentina de Santana e Silva School Group in the context of schooling in Catalão – Goiás? The historical and documentary research was guided by the assumptions of the New History. To analyze the documents collected during the research, we adopted an approach that dialogues directly with two fundamental concepts proposed by the authors Roger Chartier and Michel de Certeau. The analysis of the representations present in the documents was guided by the concept of Representation as developed by Chartier (1990; 2021). In addition, the operationalization of the research will be informed by Certeau's (2007) concept of “Historiographical Operation”. We sought to understand how the institution contributed to the local educational context, especially in the fight against illiteracy, based on its role in the National Campaign to Eradicate Illiteracy. The representation of the Rosentina de Santana e Silva School Group in the process of eradicating illiteracy in Catalão - Goiás is evidenced as part of a structured and intentional effort to modernize and discipline public education, promoting literacy and civic training. The school emerges as a space for social transformation, reflecting the ideals of order, progress and rationalization, fundamental to the modernization project of the time. The participation of the school group in the Campaign highlights the quest to democratize access to primary education. The socio-economic profile of the families served by the school group, marked by the predominance of rural workers, reinforces the institution's commitment to serving the underprivileged population. The location of the school group in a peripheral area confirms this vocation, by bringing literacy to regions that have historically faced greater challenges in accessing formal education.

Keywords: History of Education; Rosentina de Santana e Silva School Group; National Campaign to Eradicate Illiteracy; Primary Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Livro de matrícula 1970	10
Imagem 2 - Livro de matrícula 1976	11
Imagem 3 - Lei nº 631 de 02 de agosto de 1918.....	27
Imagem 4 - Mapa Localização do Município de Catalão (GO).....	44
Imagem 5 - Localização do município de Catalão (GO)	45
Imagem 6 - Expansão Urbana de Catalão (GO) e a Localização do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva no Bairro São João.....	47
Imagem 7 - Dona Iayá e alunas do Externato Sant'Anna	50
Imagem 8 - Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva	53
Imagem 9 - Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva	54
Imagem 10 - Professoras do Grupo Escolar.....	59
Imagem 11 - Alunos Rosentina de Santana e Silva.....	75
Imagem 12 - Alunos Rosentina de Santana e Silva.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 2 - Resultados finais - 1959	62
Tabela 3 - Resultados finais - 1963	63
Tabela 4 - Resultados finais - 1964	64
Tabela 5 - Resultados finais - 1965	65
Tabela 6 - Resultados finais - 1966	65
Tabela 7 - Resultados finais - 1967	66
Tabela 8 - Resultados finais - 1968	67
Tabela 9 - Resultados finais - 1969	68
Tabela 10 - Resultados finais - 1970	69
Tabela 11 - Resultados finais - 1971	70
Tabela 12 - Matrículas e Aproveitamento	72
Tabela 13 - Profissão do pai/mãe dos(as) alunos(as) matriculados(as) no Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva 1970	73
Tabela 14 - Profissão do pai/mãe dos(as) alunos(as) matriculados(as) no Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva 1971	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
SEÇÃO I	17
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: EXPLORANDO O CONTEXTO DOS GRUPOS ESCOLARES .	17
1.1 Entre Representação e Operação: a Construção da cultura escola	17
1.2 Introdução à História das Instituições Escolares	18
1.3 A Cultura Escolar	21
1.4 Expansão dos Grupos Escolares no Brasil.....	22
1.5 Os Grupos Escolares no Estado de Goiás.....	25
1.6 Os Grupos Escolares e a educação no município de Catalão	27
SEÇÃO II	31
A EDUCAÇÃO EM MEIO AO CENÁRIO POLÍTICO, SOCIAL E ECONÔMICO	31
2.1 Perspectivas do Estado de Goiás e Educação	31
2.2 Legislações do Ensino Primário em Goiás	32
2.3 Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	35
2.4 A educação sob a Ditadura Militar	40
A FORMAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR ROSENTINA DE SANTANA E SILVA	42
3.1 Um pouco da história de Catalão	42
3.2 Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva.....	49
3.2.1 A representação do grupo escolar Rosentina de Santana e Silva	51
3.3 O que dizem os documentos?	56
3.3.1 Ata n° 1 de 1959 do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva - Inspetores, diretora e professoras: organização da educação escolar	56
3.3.2 Atas Resultados Finais: uma nova racionalidade pedagógica	60
3.3.3 A origem e o perfil dos alunos do Grupo Escolar (1970-1971)	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	93
1. Ata de 1959 da reunião entre professoras do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva e inspetores	93

INTRODUÇÃO

A fim de localizar a pesquisa, irei apresentar as motivações que me trouxeram ao curso de pós-graduação *Stricto Sensu*. Minha trajetória educacional teve início em 1988, quando ingressei como aluna no Instituto Presbiteriano de Educação IPE em Goiânia. Uma instituição educacional confessional de natureza evangélica cujo lema é: “EDUCANDO PARA CRISTO”. O nome da instituição foi escolhido para representar a árvore nativa, também considerada um símbolo nacional. Nesta instituição permaneci do jardim I até a 4ª série do ensino primário. Desde pequena, meu interesse pelos estudos era intenso e eu adorava ensinar; minha brincadeira favorita sempre foi a de escolinha.

Assim, dei segmento aos estudos e, por questões familiares, me mudei de Goiânia para Anhanguera - Goiás, menor município do estado. Por lá, cursei da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio, naquela época. Em seguida, ainda com gosto apurado para ensinar, ingressei no curso de Pedagogia no Centro de Ensino Superior de Catalão, antigo CESUC, hoje UNA, onde me formei em 2005.

Antes da conclusão do curso, surgiu a oportunidade de começar minha carreira como professora pela Prefeitura Municipal de Anhanguera por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Realizei um curso preparatório oferecido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), no Rio Grande do Sul, com duração de 15 dias, onde recebi as instruções necessárias de como abordar os temas e como utilizar o material fornecido. Neste projeto, iniciei minha carreira docente.

Nos próximos anos, entre 2010 e 2013, fui aprovada em dois concursos públicos na área da educação, um na Prefeitura Municipal de Anhanguera e outro na Prefeitura Municipal de Catalão, onde trabalho até hoje. Nesse período realizei também alguns cursos de especialização.

Em 2022, senti a necessidade de ingressar no curso de mestrado e então me inscrevi para a seleção do Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Catalão, no qual fui selecionada para o Programa de Pós-graduação em Educação da Linha 1- Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)Biográfica, iniciando os estudos no dia vinte e sete de fevereiro de 2023.

A proposta de pesquisa apresentada inicialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Catalão visava investigar, no âmbito da história da educação, o Instituto Presbiteriano de Educação (IPE), uma

instituição escolar criada por religiosos presbiterianos na cidade de Goiânia, em 1951 que permanece em atividade até os dias atuais. Contudo, apesar da relevância inicialmente atribuída ao estudo do IPE, deparamo-nos com a dificuldade de acesso por parte da instituição para a coleta de dados necessária à pesquisa. Diante desse desafio e dos prazos a serem cumpridos na pós-graduação, foi imperativo redirecionar o foco de investigação para um cenário mais acessível, resultando na escolha da história do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva, em Catalão, Goiás no período de 1959 a 1971. Após 1971, o estabelecimento passou oficialmente a ser Grupo escolar Dona Iayá e em 1978 passou a ser chamado de Escola Dona Iayá, uma das referências do ensino médio em Catalão.

Segundo Nascimento et al. (2007), o estudo das instituições escolares fez parte da história da educação e abriu possibilidades para analisar diversos aspectos da organização institucional, de sua materialidade e das práticas educativas desenvolvidas. Nesse sentido, a pesquisa denominada “História do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva em Catalão – Goiás” encontrou justificativa na necessidade de compreender os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que permearam a existência da instituição. Buscou-se, assim, analisar não apenas a finalidade educativa, mas também o papel social da escola e a construção de sua identidade ao longo do tempo. Ao explorar esses elementos, almejou-se contribuir para uma compreensão mais ampla do impacto e da evolução do ensino na localidade, enriquecendo a narrativa histórica com nuances que refletiram as complexidades e transformações da sociedade e da educação.

O recorte temporal da pesquisa abrangeu o período de 1959 a 1971. Essa delimitação teve início com a fundação do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva, em 24 de maio de 1959. Esse marco inicial proporcionou um olhar detalhado sobre o processo de estabelecimento da instituição e as primeiras fases de sua existência. O término do recorte, em 1971, esteve associado à Reforma do Ensino, que introduziu mudanças significativas nos sistemas educacionais do Brasil, estabelecendo o ensino de 1º e 2º graus, tornando o ensino profissional obrigatório e extinguindo os grupos escolares.

A pesquisa revelou-se crucial para a linha de pesquisa em Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (auto)biográfica. Este estudo esteve intrinsecamente conectado ao panorama da história da educação no Brasil e em Goiás, fornecendo uma perspectiva valiosa sobre as instituições escolares que moldaram a trajetória educacional na região. A relevância dessa pesquisa fundamentou-se não apenas na análise específica da instituição em questão, mas também na contribuição mais ampla para o entendimento

das dinâmicas educacionais, destacando a importância crítica de explorar e compreender a história das instituições escolares em seu contexto sócio-histórico.

Realizamos um levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e constatamos que, até aquele momento, a instituição escolar não havia sido objeto de nenhuma pesquisa na pós-graduação. Conduzimos uma segunda busca na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e verificamos que, no âmbito da história das instituições, o objeto de pesquisa constituía um fenômeno recente e ainda pouco explorado no campo da pesquisa em educação, com a ausência de qualquer trabalho registrado nos bancos de dados sobre a história do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. Diante desse cenário, tornou-se imperativo criar um espaço dedicado a aprofundar o entendimento dessa dinâmica, realizando um mapeamento abrangente das diversas temáticas e atividades relacionadas ao objeto de estudo.

Vale ressaltar que, durante as pesquisas nos bancos de dados da Faculdade de Educação da UFCAT, identificamos duas monografias orientadas pela Profa. Dra. Ana Maria Gonçalves. A primeira, intitulada “*Grupo Escolar Dona Iayá (1959-1971): a moderna educação primária em Catalão, GO*”, de autoria de Thais Ribeiro Felipe de Moraes (2014), teve como objetivo analisar o papel desempenhado pelo Grupo Escolar Dona Iayá no processo de modernização da educação primária em Catalão – GO, no período de 1959 a 1971. Adicionalmente, identificamos outro trabalho que abordou a Escola Dona Iayá em seu conteúdo, intitulado “*Os Grupos Escolares em Catalão – GO*”, de autoria de Jucemária Silva de Almeida (2014), cujo tema abarcou os grupos escolares em Catalão – GO, incluindo como objeto de pesquisa o Grupo Escolar Dona Iayá (antigo Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva).

Embora esses estudos tenham se referido à instituição como Grupo Escolar Dona Iayá, conforme os documentos consultados, é preciso destacar que, entre os anos de 1959 e 1971, a instituição era nomeada Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. Somente a partir de 1971, segundo os registros encontrados, passou a ser chamada de Grupo Escolar Dona Iayá. A Imagem 1 demonstrou o termo de abertura do livro de matrícula do ano de 1970, no qual o nome da instituição foi registrado como “Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva”. Já a Imagem 2 demonstra o termo de abertura do livro de matrícula do ano de 1976, no qual a instituição se denomina “Grupo Escolar Dona Iayá”.

Imagem 1 - Livro de matrícula 1970

GRUPO ESCOLAR
"Rosentina de Santana e Silva"
CATALÃO - GOIÁS

Livro de Matrícula

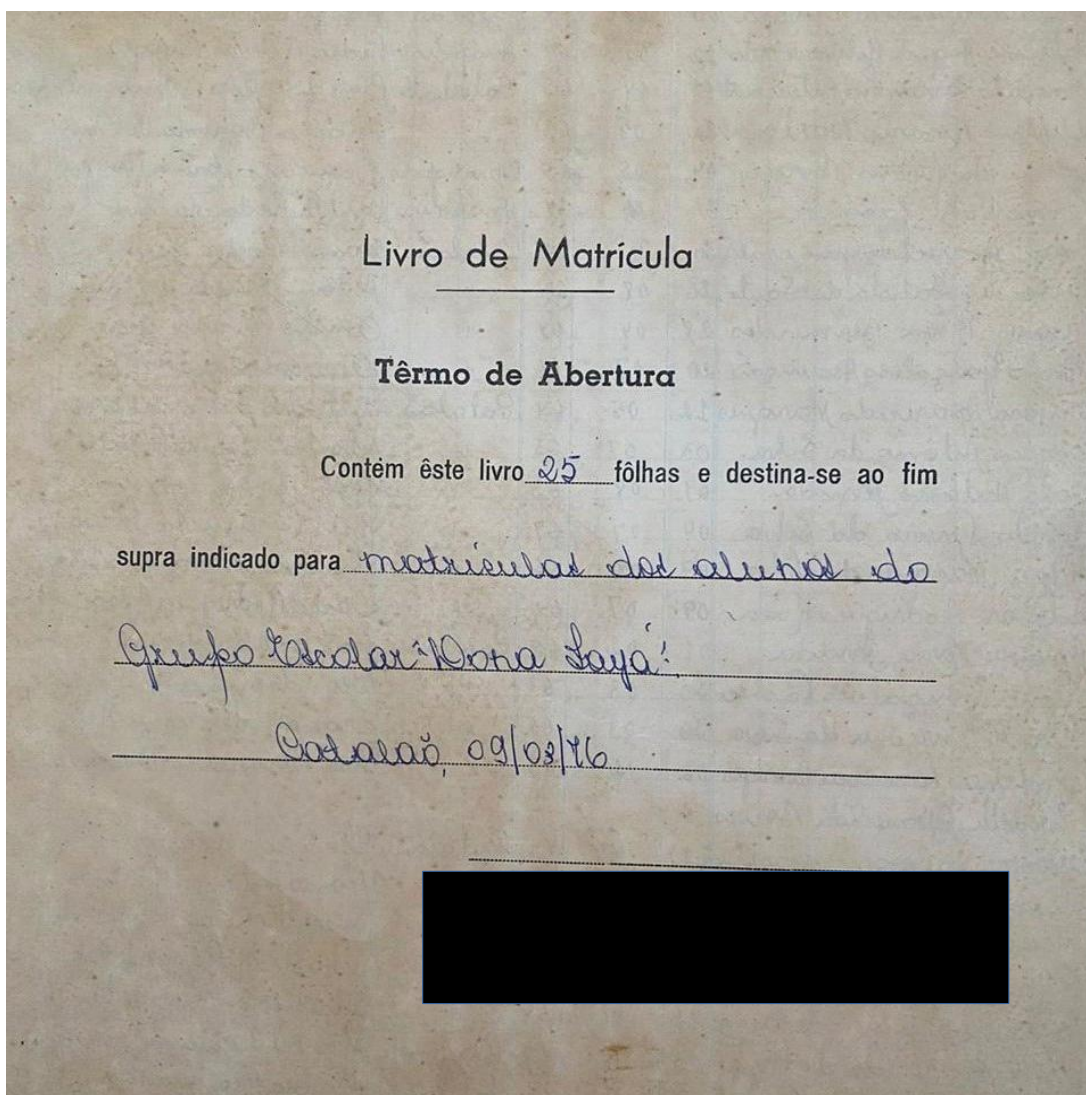
Térmo de Abertura

Contém êste livro 25 fôlhas e destina-se ao fim

supra indicado para matricula do Grupo Escolar
da "Rosentina Santana e Silva"

Catalão, 13/3/70

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Dona Iayá

Imagem 2 - Livro de matrícula 1976

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual Dona Iayá.

Magalhães (2004) destaca a multiplicidade de perspectivas para o estudo da instituição escolar, enfocando aspectos como o espaço físico, o tempo, o currículo em suas diversas dimensões, os manuais escolares, o corpo docente, os públicos envolvidos, as dimensões didático-pedagógicas e outras nuances que compõem a complexa realidade educacional.

- O espaço (local/lugar, edifício, topografia); o tempo (calendário, horário, agenda antropológica);
- O currículo, numa acepção estreita (centrada nas disciplinas escolares, que resulta de uma justaposição de categorias analíticas e objetos instituintes da realidade escolar - matérias lecionadas, métodos, tempos, etc.) ou numa acepção transversal à cultura e a realidade escolares (visão sintética de influência anglo-saxônica e norte americana), que não deixa de ser, em qualquer dessas acepções, uma racionalidade das práticas pedagógicas e didáticas, no quadro da instituição educativa;
- Os manuais escolares, sua produção e apropriação;

- Os professores, acesso, profissionalização, organização, formação, mobilização, por um lado, suas histórias de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações, representações, espaços de liberdade, por outro;
- Públicos, culturas, formas de estimulação e resistências;
- Dimensões didático-pedagógicas, aprendizagens, níveis da apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização (Magalhães, 2004, p. 121).

Dentro desse contexto, a presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, visando uma compreensão aprofundada e contextualizada do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva em Catalão, Goiás. A opção pela pesquisa qualitativa permitiu uma análise mais ampla e interpretativa, buscando compreender as representações, práticas e dinâmicas que permearam a contribuição da instituição no processo de erradicação do analfabetismo na localidade. A problemática central que orienta este estudo é: Qual a representação do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva no contexto da escolarização em Catalão – Goiás? Essa questão norteadora buscou investigar de que maneira a instituição contribuiu para o avanço educacional, especificamente no combate ao analfabetismo, e como essas ações influenciaram a comunidade local.

De semelhante modo, Paolo Nosella e Ester Buffa (2008) esclarecem que esses estudos:

[...] privilegiam a instituição escolar considerada em sua materialidade e nos seus vários aspectos: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: o currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles (Nosella; Buffa, 2008, p. 18 apud Santos; Vechia, 2018, p. 246-7).

Essas muitas possibilidades de estudos dizem respeito aos muitos aspectos que envolvem a instituição escolar, sua criação e permanência ao longo do tempo, o período que funcionou. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a gênese e o funcionamento do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva em Catalão - Goiás, durante o período de 1959 a 1971, explorando a interseção entre o contexto histórico, o cenário educacional regional e a institucionalização da escola. Os objetivos específicos incluem: analisar o contexto histórico e o cenário educacional de Goiás e Catalão no período de 1959 - 1971 e sua relação com a institucionalização do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva; investigar os aspectos que possibilitaram a criação e o funcionamento do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva; conhecer a proposta

educativa partindo do projeto educacional implementado ao longo do funcionamento do Grupo Escolar.

Portanto, ao pensar nesses muitos componentes da instituição escolar como entidade educativa, Magalhães (2007, p. 75) coloca que os mesmos devem ser concebidos como “materialidade, representação, apropriação”.

A materialidade inclui: condições materiais, espaços, tempos, meios didáticos e pedagógicos, programas, estruturas organizacional, de poder e de comunicação – instâncias basicamente objectivas e de funcionamento; a representação engloba os aspectos referentes a memórias e arquivo(s) e os aspectos concernentes à modelização orgânica e projectual da acção, ao grau de mobilização e de aplicação – pedagogias, currículo, estatutos, agentes; a apropriação refere-se às aprendizagens, ao modelo pedagógico, ao ideário, à identidade dos sujeitos e da instituição, aos destinos de vida (Magalhães, 2007, p. 70).

Segundo o autor, a interconexão entre esses planos construirá o sentido investigativo, visando à construção de uma identidade histórica específica para uma determinada instituição escolar. Essa abordagem permite uma análise abrangente e integrada, considerando não apenas os aspectos tangíveis e operacionais, mas também as representações simbólicas e as apropriações subjetivas que moldam a trajetória e a significância histórica da instituição educativa em questão. Ainda de acordo com Magalhães (2007),

Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência (Magalhães, 2007, p. 72).

Assim, a instituição escolar não deve ser vista de forma isolada, é preciso pensar que essas instituições são construídas por sujeitos históricos e estão inseridas em um contexto histórico-social maior e em constante diálogo e transformação. Conforme Magalhães (2004, p. 124), as instituições educativas são organismos vivos,

[...] cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativíssimo burocrático e político-ideológico estruturante.

Desse modo, as instituições escolares não só podem ser consideradas organismos vivos, como também, as instituições escolares educativas devem ser consideradas como agentes de produção e meio pedagógico e didático integrado que geram contribuições insubstituíveis para o processo da construção social. A análise das instituições educativas

enquanto entidades orgânicas e de relação nos permite compreender e explicar todos os possíveis conflitos internos ao nível de comunicação, de como é feita a tomada de decisões, como se dão as relações e sobre a transmissão de poder.

Para escrever a história de uma instituição escolar

[...] é preciso compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos de sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto (Magalhães, 2004, p. 58).

Dessa forma, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, buscando desvelar as nuances humanas que permeiam a história do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. O caráter documental da investigação se manifestou por meio da exploração aprofundada de fontes primárias, com visitas e levantamento de documentos produzidos e arquivados pela própria instituição e pela Subsecretaria Estadual de Educação de Catalão. Nessa direção, Magalhães (2007) chama a atenção para a importância da busca pelos documentos, para a criação de arquivos e seu cuidado e análise. Segundo ele:

A documentação relativa a uma instituição educativa constitui-se em arquivo através da combinação entre as dimensões: finalidade, organização, representatividade, organizada e catalogada, por via de regra, mediante um critério orgânico-funcional, a partir dos quadros temático e temporal. Assim constituído, um arquivo, pela polissemia do conceito e pela diversidade temática e informativa, é mais específico e seletivo que um fundo documental e é mais amplo e mais fecundo que um referencial ou um memorial da instituição. O acesso aos documentos implica a criação de um sistema de indexação e cotização das séries e das peças arquivísticas, localização, identificação, descrição, catalogação, informação (Magalhães, 2007, p. 80).

No âmbito bibliográfico, a pesquisa se nutriu de materiais já elaborados sobre o tema, mergulhando nas narrativas já existentes sobre a história das instituições escolares. Esse componente metodológico amplia a perspectiva da pesquisa ao dialogar com estudos prévios, enriquecendo a análise com diversas interpretações e perspectivas. Todos esses elementos e procedimentos teórico-metodológicos fazem parte da construção historiográfica da instituição educativa que compreende:

[...] a reificação/construção do objecto epistémico; a construção do conhecimento/representação desse mesmo objecto na sua internalidade e como referente de investigação e de acção; a elaboração/ apresentação da ideia fundamental que subjaz às práticas do quotidiano e às principais tomadas de decisão quanto a futuro, conferindo memória, sentido e projecto ao itinerário histórico de uma instituição educativa. São estes os três eixos fundamentais do processo investigativo que culmina numa síntese: a narrativa histórica (Magalhães, 2007, p. 74).

Portanto, ao adotar essa abordagem metodológica, a pesquisa almejou revelar a humanidade subjacente nos documentos e nas narrativas existentes. A materialidade dos documentos e a riqueza das fontes bibliográficas convergem para construir uma análise que não apenas documentou a história da instituição, mas que também resgatou as histórias individuais, os desafios enfrentados e os triunfos alcançados pelos atores que compuseram a trama educacional do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. De acordo com Magalhães (2007, p. 75), a narrativa historiográfica corresponde “à estruturação e à apresentação da ideia/síntese, é, no que se refere a este objecto, em particular, uma sistematização dos elementos: quadro/contexto, acção e personagens, articulados por um enredo, cuja substância é afinal a identidade da instituição”, que tem no seu desenvolvimento “o seu próprio fio condutor”. Enfim, a construção da identidade histórica das instituições educativas:

[...] é um desafio de complexificação e de integração de uma multiactorialidade de variáveis e categorias de análise, através de recursos metodológicos interdisciplinares – abordagem sociológica, pedagógica, económica, organizacional, curricular, antropológica” (Magalhães, 2007, p. 77).

Para analisar os documentos coletados durante a pesquisa, adotou-se uma abordagem que dialoga diretamente com dois conceitos fundamentais propostos pelos autores Roger Chartier e Michel de Certeau. A análise das representações presentes nos documentos foi orientada pelo conceito de Representação conforme desenvolvido por Chartier (1990; 2021). Além disso, a operacionalização da pesquisa foi regida pelo conceito de “Operação Historiográfica” de Certeau (2007). Adicionalmente, a análise foi enriquecida pela contextualização histórica proporcionada pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, oferecendo uma perspectiva mais ampla sobre o papel do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva no contexto nacional.

Convém ressaltar ainda trabalhos que enriquecem as discussões da presente pesquisa. No campo da cultura escolar, destacou-se a contribuição de Ester Buffa e Paolo Nosella (2006), especialmente em seu trabalho intitulado “Cultura Escolar: Por que e como pesquisar a história das instituições escolares”. Sua abordagem metodológica e reflexões sobre a importância de investigar o ambiente educacional oferecem subsídios valiosos para a compreensão mais ampla da dinâmica do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva em Catalão.

Outro autor fundamental para este estudo é Justino Magalhães (2004; 2007), cuja obra nos oferece uma base teórica sólida para a análise das diversas dimensões que

compõem uma instituição escolar. Sua perspectiva integradora alinha-se ao propósito desta pesquisa, que buscou ir além dos aspectos superficiais, explorando a profundidade da história educacional. Adicionalmente, as contribuições de Roger Chartier (1990; 2021), especialmente em relação ao conceito de Representação, e Michel de Certeau (2002), considerando a “Operação historiográfica”, ampliam o escopo da pesquisa ao oferecerem abordagens teóricas que contemplam as representações simbólicas e as práticas historiográficas. Esses autores oferecem ferramentas conceituais essenciais para a análise crítica das fontes documentais.

A pesquisa de investigação histórica e documental proposta neste percurso metodológico visa problematizar a instituição estudada, explorando sua trajetória educacional e contextualizando-a dentro das transformações sociais, políticas e educacionais que marcaram sua existência. Na primeira seção, buscou-se apresentar os princípios teóricos que fundamentam a História das Instituições Escolares - Grupos Escolares no Brasil.

A segunda seção adentrou o âmbito político, delineando o desenvolvimento político e educacional no Brasil, no Estado de Goiás e, mais especificamente, no município de Catalão. Visamos situar o contexto macro e micropolítico, abordando o panorama da educação primária no Brasil no período dessa pesquisa. A análise se estendeu ao contexto político no estado de Goiás e no município de Catalão, proporcionando um entendimento mais amplo das influências políticas que moldaram a trajetória educacional da escola.

Na terceira seção, o foco se volta para o contexto regional, realizando um exame específico do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. Inicialmente, foi traçado um histórico do Grupo Escolar, contextualizando-o no período em questão. Este capítulo permitiu uma análise aprofundada da instituição, explorando não apenas os eventos históricos, mas também as representações simbólicas e as práticas educacionais que marcaram a sua existência. Ao abordar cada seção de forma estruturada, a pesquisa buscou oferecer uma compreensão abrangente e contextualizada da história do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva em seu entorno regional e nacional.

SEÇÃO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: EXPLORANDO O CONTEXTO DOS GRUPOS ESCOLARES

Pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro.

(Heródoto)

Nesta seção explorou-se a história das instituições escolares, com especial enfoque nos grupos escolares. Examinou-se, assim, o significado e a importância que estas instituições adquiriram ao longo do tempo, o seu papel na educação e na sociedade e os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa histórica sobre grupos escolares. Para isso, utilizou-se como referencial teórico Ester Buffa e Paolo Nosella (2006), assim como Michel de Certeau (2007) e Roger Chartier (1990). Ao final desta seção, estabeleceu-se uma base para a análise da história do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva, preparando-nos para uma jornada pelos corredores do passado educacional.

1.1 Entre Representação e Operação: a Construção da cultura escola

O conceito de representação, conforme proposto pelo historiador Chartier (1990), é uma categoria de análise histórica. É preciso compreendê-la, “a um só tempo, como resultado da recepção do social dada por um certo grupo (não sem conflitos) e, também, como gerador de um mundo social. As representações, assim, atuam como expressões e criadoras do real” (Guimarães, 2021, p. 1). Refere-se, portanto, a como o passado é interpretado e narrado. Assim, a representação é o modo como diferentes grupos sociais, ao longo do tempo, constroem, projetam e interpretam a realidade. Ela não é apenas uma reprodução passiva do mundo, mas um processo ativo de significação e criação de sentidos.

Essa noção envolve uma negociação constante entre o que é representado e o que se deseja comunicar. Ela é moldada por fatores culturais, sociais e históricos, que influenciam o modo como os sujeitos percebem e organizam o mundo à sua volta. Assim, as representações não são simplesmente imagens ou ideias que refletem a realidade de forma objetiva, mas são moldadas pelas relações de poder, pela cultura e pelos interesses de quem as cria e dissemina (Chartier, 1990).

Nesse sentido, é preciso salientar que toda representação exige a compreensão das formas, códigos, intenções que foram criadas. E, no interior da noção de operação histórica (Certeau, 2007), a construção da memória está em constante disputa e renegociação. O autor levanta o questionamento: “O que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha? Que produz?” (Certeau, 2007, p. 65). Assim, pensar a história e o ofício do historiador enquanto uma operação significa compreendê-los de maneira limitada, sempre em relação a um lugar, a procedimentos de análise e à construção do próprio texto. É preciso reconhecer que os processos de seleção à escolha das fontes e abordagens que são utilizadas, colocam a investigação histórica como construções.

Os documentos – em sua maioria atas de reuniões – de que esta pesquisa se serve são, então, lugares de memória, de operação historiográfica e de representações. As atas são vistas como registros que têm a função de documentar com precisão o que ocorre nas reuniões, incluindo suas deliberações, decisões e discussões. No entanto, atribuímos às atas um valor ainda maior, reconhecendo-as como uma fonte documental essencial para a história da educação, um verdadeiro “lugar de memória” (Esquinsani, 2007).

Vale ressaltar que fontes documentais não se encerram em si mesmas; é preciso analisá-las à luz da história. Somente sob essa perspectiva histórica é possível transformar documentos em monumentos (Le Goff, 1996, p. 546), ou seja, entender o documento como um produto de sua época, impregnado de historicidade e testemunho social. Para o historiador, essa análise implica interpretar o documento como um “monumento” — um objeto de estudo repleto de perguntas que atravessam a lente da ciência. Ao enfatizar o estudo das atas de reuniões, passamos a vê-las como produções biográficas e narrativas no campo da educação.

1.2 Introdução à História das Instituições Escolares

A História das Instituições Escolares é um ramo da historiografia educacional que se dedica à prática das escolas e dos sistemas educacionais ao longo do tempo. Portanto, a História das Instituições Escolares é uma complexa e multifacetada área de conhecimento que se apoia em diversas fontes para a construção do conhecimento histórico. Entre as fontes mais comumente utilizadas pelos historiadores e educadores, destacam-se os documentos oficiais, relatórios, material de circulação periódica e além

do documento escolar, que fornece informações valiosas sobre a educação, a transmissão do conhecimento e a cultura de determinado período. Dessa forma, a História da Educação e a História das Instituições Escolares oferece compreensões valiosas sobre o desenvolvimento da Educação e do seu papel na sociedade.

Os autores Nosella e Buffa (2006) definem a História das Instituições Escolares como um campo de estudo que se desenvolveu a partir dos anos 1990, abordando a pesquisa e a produção historiográfica da educação brasileira. “As pesquisas sobre instituições escolares desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos 1990, embora alguns estudos desse tipo tenham sido feitos antes dessa época” (Nosella e Buffa, 2006, p.1). Esse campo de estudo tem como objetivo analisar as instituições escolares em diferentes contextos, sendo elas públicas, particulares, religiosas ou militares, buscando compreender sua organização, funcionamento e impacto na sociedade. Além disso, os autores destacam a importância de realizar um balanço crítico desses estudos para verificar sua contribuição para a compreensão da escolarização brasileira e sua transformação.

A pesquisa em História das Instituições Escolares, segundo os autores citados anteriormente, tem suas raízes em diversos momentos históricos que marcaram o desenvolvimento da educação no Brasil. Podemos distinguir três momentos da história da educação no Brasil a partir das décadas de 1950. O primeiro deles, entre as décadas de 1950-1960, destaca-se a efervescência de “[...] debates e publicações sobre a realidade educacional brasileira, com destaque para a problemática da democratização do ensino. Esses debates ecoavam em importantes cidades do interior paulista, onde os estudos educacionais eram desenvolvidos” (Nosella e Buffa, 2006, p. 2). Neste contexto, a pesquisa acerca da história das instituições educacionais estava ligada sobretudo ao grande tema Educação e Sociedade.

Ainda segundo os autores, a segunda fase data das décadas de 1970 e 1980, abrangendo o fenômeno da criação e expansão dos programas de pós-graduação educacionais no regime militar. Há dois aspectos importantes a explorar nesta fase: a escolarização da produção da pesquisa e a reação à política dos governos militares. A construção do conhecimento estava vinculada ao ensino, mas foram levantadas críticas sobre a gestão do conhecimento e a priorização de títulos e titulações profissionais. Apesar dos desafios, este momento é marcado pela consolidação da pesquisa educacional no Brasil.

Quanto a reação à política dos militares, propiciadora do fortalecimento do pensamento crítico, destaca-se, como ponto positivo, a leitura, pelos educadores desse momento, de importantes autores clássicos como Marx, Gramsci, Althusser, Foucault, Adorno, Bourdieu e outros que fecundaram o pensamento pedagógico com categorias até então desconhecidas. Infelizmente, porém, a linha de sombra desses estudos críticos é representada pelas visões genéricas e paradigmáticas que secundarizam os objetos específicos da educação brasileira. Tais críticas refletiam, também, um acentuado idealismo e voluntarismo político decorrente da urgência do processo de redemocratização daqueles anos (Nosella; Buffa, 2006, p. 3).

Conforme os autores, durante este período, os debates mais frequentes na área da educação giravam em torno de questões como sociedade de classes, base material da sociedade, atividade ideológica, compromisso político e competência técnica. Temas como formação de professores, democratização da escola, reprodução simbólica e organização escolar recebiam maior destaque, enquanto o estudo das instituições escolares, quando presente, servia apenas como ilustração para o entendimento do movimento histórico mais amplo.

Por fim, a terceira fase é datada da década de 1990 até os dias atuais. Inicia-se a consolidação da pós-graduação e é marcada pela chamada crise dos paradigmas. Propõe-se o pluralismo epistemológico e temático, privilegiando o estudo de objetos singulares. Apesar do amplo escopo da pesquisa e da diversidade de teorias e métodos educacionais, alguns estudiosos notaram que divergências epistemológicas e temáticas dificultam a compreensão da totalidade do fenômeno educacional. Este período apresenta desafios e oportunidades para a história escolar, exigindo-nos uma reflexão profunda sobre os métodos utilizados e seguidos na investigação educacional.

Nessa perspectiva, dizem, são privilegiados temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares. A nova história, a história cultural, a nova sociologia, a sociologia francesa constituem as matrizes ou a tela de fundo teórica das pesquisas realizadas (Nosella; Buffa, 2006, p. 3).

Vale ressaltar, entretanto, que a terceira fase representa um período de consolidação e reflexão na pesquisa educacional brasileira. Essa fase é caracterizada tanto desafios quanto oportunidades para a história escolar e a pesquisa educacional em geral. Ela fornece a base para um estudo abrangente e equilibrado sobre as escolas e seu papel na sociedade brasileira.

Assim, a pesquisa sobre o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva em Catalão – Goiás se insere nesse contexto da terceira fase de desafios e oportunidades para a história escolar e a pesquisa educacional. A pesquisa aqui apresentada busca contribuir

para uma compreensão mais profunda e contextualizada da instituição escolar e seu papel na comunidade local. Uma das características distintivas dessa pesquisa é sua ênfase no estudo de objetos singulares, privilegiando a compreensão detalhada e contextualizada da história específica do Grupo Escolar estudado.

Esses acontecimentos históricos revelam as transformações e desafios enfrentados pela pesquisa sobre a história das instituições nas escolas brasileiras, destacando a importância de entender o passado e os eventos que moldaram e influenciaram essa trajetória. Esta pesquisa, portanto, evidencia a importância de compreender os grupos escolares, que constituem uma dimensão relevante nesse campo, destacando-se por suas atividades sociais, métodos de ensino e outros aspectos. Conforme Magalhães (2007), ao estudar a história das instituições educativas é preciso considerar o conceito de Cultura Escolar, cujas especificidades lhe conferem uma identidade histórica e própria.

1.3 A Cultura Escolar

A respeito do conceito de Cultura Escolar, Dominique Julia (2001) define como uma amálgama de normas, práticas, valores, conhecimentos e comportamentos intrínsecos a uma instituição educacional em um dado contexto histórico e social, transcende a mera estrutura curricular e os métodos de instrução. Abarca, ademais, as dinâmicas interpessoais, as tradições, as hierarquias, as representações simbólicas e as modalidades organizacionais que permeiam o ambiente escolar.

Conforme o autor, a cultura escolar

não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Portanto, este *ethos* cultural é, por sua vez, moldado por uma miríade de influências, incluindo políticas educacionais, correntes pedagógicas preponderantes, expectativas sociais acerca da instrução, as condições materiais das instituições de ensino e as interações entre os diversos agentes educacionais, compreendendo alunos, docentes, gestores e famílias, entre outros atores. Analisar a cultura escolar como um objeto

histórico possibilita a compreensão das mutações experimentadas pelas práticas educativas e pelas concepções de ensino e aprendizagem ao longo dos tempos, refletindo as vicissitudes sociais, políticas, econômicas e culturais de cada período. Tal abordagem, portanto, contribui de forma significativa para uma avaliação crítica do sistema educacional e para uma reflexão aprofundada sobre os desafios e as oportunidades inerentes à educação contemporânea.

Conforme Silva (2006), a escola é uma instituição com cultura própria. Essa cultura é composta por elementos principais, como os atores envolvidos (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e linguagens (formas de comunicação e interação), as estruturas institucionais (organização escolar e sistema educacional) e as práticas adotadas no ambiente escolar. A cultura está presente em todas as atividades do cotidiano escolar, influenciando os ritos e a linguagem, moldando as formas de organização e gestão, e configurando os sistemas curriculares da instituição.

A investigação da cultura escolar acaba por contribuir, portanto, para que as escolas se reapropriem do sentido de suas práticas e de sua história.

1.4 Expansão dos Grupos Escolares no Brasil

Os Grupos Escolares representam uma modalidade histórica de instituições educacionais que desempenharam papel significativo na educação. Surgidos em diferentes períodos e contextos, os Grupos Escolares foram marcados por características distintivas, como a condensação de múltiplos níveis de docência sob uma única administração, geralmente em áreas urbanas em desenvolvimento. Além disso, os Grupos Escolares desempenharam um papel primordial na composição de identidades locais e regionais, atuando como centros de contato e integração comunitária. Suas práticas pedagógicas e culturais influenciaram profundamente as experiências de aprendizado e socialização de milhões de alunos ao longo do tempo.

Portanto, compreender a formação dos Grupos Escolares é indispensável para um exame abrangente do desenvolvimento do sistema educativo e de suas implicações sociais, políticas e culturais. No transcorrer dessa prática, exploramos os fundamentos teóricos que embasam a História das Instituições Escolares, bem como as contribuições de autores renomados nesse campo, visando uma compreensão mais profunda e contextualizada da tradição do Grupo Escolar.

No período republicano, o Brasil viu na criação dos Grupos Escolares, uma iniciativa destinada a expandir a instrução primária por todo o país. Durante esse regime, havia uma necessidade premente de desenvolver políticas que promovessem a participação ativa dos cidadãos na vida política. A ideia central era que a educação do povo brasileiro seria o caminho para alcançar essa meta, pois se acreditava que o conhecimento era a força motriz da evolução social e que a junção do saber com a cidadania impulsionaria o progresso do país (Carvalho, 1989).

Na esfera educacional, esse período foi caracterizado por uma expansão significativa das instituições de ensino. O governo buscou modernizar o sistema educacional, promovendo a criação de novas escolas e universidades, além de reformar as já existentes. Este esforço visava não apenas aumentar o acesso à educação, mas também melhorar a qualidade do ensino oferecido.

A Lei Saraiva de 1881, que proibiu o voto aos analfabetos, destacou um problema grave no Brasil do período republicano: o elevado número de pessoas que não sabiam ler nem escrever. Naquela época, os censos mostravam que cerca de 82% da população era analfabeta (IBGE, 1872; Senra, 2006). Esse cenário levou a um intenso debate sobre como resolver os problemas nacionais, pois crescia a convicção de que as dificuldades sociais, políticas e econômicas do país estavam profundamente relacionadas à falta de educação da população. Os intelectuais republicanos, influenciados pelos princípios positivistas, defendiam a ideia de que a educação era uma força política e social transformadora. Eles acreditavam que a educação tinha o poder de promover o progresso e transformar os indivíduos em versões melhores de si mesmos (Nagle, 1976).

Os grupos escolares foram criados a partir da reunião das escolas isoladas, adotando a organização e método de ensino das assim chamadas escolas-modelo, que vinham sendo implantadas em países europeus e norte-americanos para expansão da educação popular (Souza, 2004). No âmbito das práticas, do modelo de organização e do funcionamento interno das instituições educativas, o Grupo Escolar representava um moderno aparelho de ensino, na medida em que incorporava as ideias de progresso e modernização educacional em voga.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas, estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas

de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço como os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (Souza, 2004, p. 114).

Assim, a racionalidade pedagógica empregada por estes estabelecimentos nos permitiu observar as práticas e a organização escolar. Além disso, a racionalização curricular possibilitou a classificação dos alunos de acordo com níveis, assim como a implementação do ensino seriado. Há, neste contexto, um emprego minucioso do tempo, já que a série se tornou a matriz estrutural do ensino. Enquanto unidade cíclica, a série permite a distribuição dos conteúdos, os horários, rotinas diárias e a fragmentação das disciplinas. Todo esse processo foi sedimentado por rituais simbólicos, tais como os exames finais e celebrações cívicas (Souza, 2004).

Conforme Souza (2004), a formação do cidadão republicano, assim como a promoção do desenvolvimento social e econômico eram tarefas da educação popular.

Sendo assim, os grupos escolares eram instituições educacionais que seguiam uma estrutura organizacional bem definida, com métodos pedagógicos modernos para a época, buscando uniformizar e melhorar a qualidade do ensino. A criação dessas escolas representava uma mudança significativa no cenário educacional brasileiro, promovendo a ideia de uma educação como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do país.

A alfabetização do povo tornou-se uma questão de prioridade nacional. Ensinar a população a ler e escrever era considerado essencial não apenas para garantir uma participação ativa na vida política, mas também como um meio crucial de transformação social. A escola passou a ser vista como uma instituição central na disseminação desses ideais republicanos e positivistas. Era através da educação que se esperava inculcar nos cidadãos uma nova identidade nacional, repleta de valores cívicos e uma civilidade renovada (Carvalho, 1989).

Acompanhando os processos de urbanização e democratização do ensino público, a escola assumiu um papel estratégico na construção de uma sociedade mais consciente e participativa. Ela não só proporcionava o conhecimento básico necessário para a leitura e escrita, mas também promovia uma compreensão mais profunda dos deveres e direitos dos cidadãos. A educação era percebida como um caminho para o desenvolvimento pessoal e coletivo, capaz de preparar indivíduos para contribuírem de maneira significativa para o progresso do país.

Os intelectuais e educadores republicanos acreditavam que, ao fornecer uma educação de qualidade, estariam moldando cidadãos mais responsáveis e engajados,

prontos para desempenhar um papel ativo na construção de uma nação mais justa e desenvolvida. A escola, nesse sentido, era vista como um laboratório de cidadania, onde os valores republicanos e positivistas seriam transmitidos e internalizados, criando uma base sólida para a construção de uma nova sociedade.

Assim, a alfabetização e a educação em geral foram elevadas a um status de importância sem precedentes, reconhecidas como ferramentas indispensáveis para a formação de uma nova identidade nacional e para a promoção de um progresso sustentável e inclusivo. As instituições educacionais, portanto, eram encarregadas de uma missão transformadora, que ia além da simples instrução acadêmica, abrangendo também a formação moral e cívica dos indivíduos.

Dentro desse contexto, o Estado de Goiás também adotou a criação de seus próprios grupos escolares nas primeiras décadas do século XX. Segundo Bretas (1991), o modelo adotado por Goiás foi fortemente inspirado nos grupos escolares que já haviam sido estabelecidos em São Paulo, que eram vistos como referência na organização e eficácia do ensino primário. Essa iniciativa visava não apenas a alfabetização das crianças, mas também a formação de cidadãos conscientes e preparados para participar ativamente da vida política e social do país.

1.5 Os Grupos Escolares no Estado de Goiás

A implementação dos Grupos Escolares em Goiás, assim como em outras partes do Brasil, refletia a crença de que um sistema educacional bem estruturado poderia transformar a sociedade. A educação era vista como um elemento essencial para a construção de uma nação mais justa e desenvolvida, onde os cidadãos pudessem exercer plenamente seus direitos e deveres.

Dessa forma, a criação dos Grupos Escolares no período republicano brasileiro não foi apenas uma medida educacional, mas também uma estratégia política e social, que visava consolidar a República e promover o desenvolvimento do país por meio da formação de uma população mais instruída e consciente de seu papel na sociedade.

De acordo com Silva (2005), o Estado de Goiás era predominantemente rural, em sua maioria composto por trabalhadores nas grandes fazendas. A força social predominante era dos proprietários de terras. Dessa maneira, formou-se no estado de

Goiás uma sociedade baseada no pacto “oligárquico-coronelista”¹, rigidamente centrado nas oligarquias, os coronéis e grandes proprietários de terras detinham o poder. O estado apresentava vários problemas estruturais típicos de uma economia periférica, com a produção dividida em duas partes: a exportação de gado vivo e a produção de subsistência. Palacin (1994, p. 98), argumenta:

Todo grande proprietário, por conseguinte, embora não pudesse ser considerado economicamente poderoso por carecer de capital líquido, era sempre politicamente poderoso. Era o “coronel”, contava com tantos votos e tantas armas como homens e, com isto, num tempo em que o poder central aparecia como algo longínquo e inoperante, podia reivindicar o exercício da jurisdição política.

O coronelismo em Goiás, como em outras regiões do Brasil, foi uma prática política caracterizada pelo controle local exercido pelos grandes proprietários de terra, conhecidos como “coronéis”. Esses líderes locais detinham enorme poder econômico e político, gerindo a vida social e política das regiões sob seu domínio. O coronelismo não apenas perpetuou uma estrutura de poder desigual, mas também atrasou o desenvolvimento social e econômico de Goiás.

A implementação de grupos escolares durante o período do coronelismo foi marcada por contradições. Por um lado, a criação de escolas representava um avanço significativo na educação e uma oportunidade para a população rural acessar o conhecimento. Por outro lado, esses grupos escolares muitas vezes estavam sob a influência dos coronéis, que usavam a educação como uma ferramenta de controle social. As escolas poderiam ser utilizadas para promover ideologias e valores que sustentavam o poder dos coronéis, em vez de incentivar uma educação crítica e emancipatória.

O acesso à educação também era desigual, favorecendo aqueles que já estavam em melhor situação econômica e social, perpetuando as desigualdades existentes. A manipulação dos votos políticos era uma prática comum no sistema coronelista. Os coronéis garantiam a fidelidade de seus eleitores por meio de favores, promessas e, muitas vezes, coerção. O voto de cabresto eram práticas corriqueiras, minando a democracia e a representação política verdadeira.

¹ O termo “oligárquico-coronelista” é amplamente utilizado para descrever a estrutura política de Goiás durante a Primeira República (1889-1930), quando o poder estava concentrado nas mãos de elites agrárias e coronéis locais. Campos (2003) aborda a influência dos coronéis na política goiana, destacando práticas como fraudes eleitorais e o controle social exercido por essas elites.

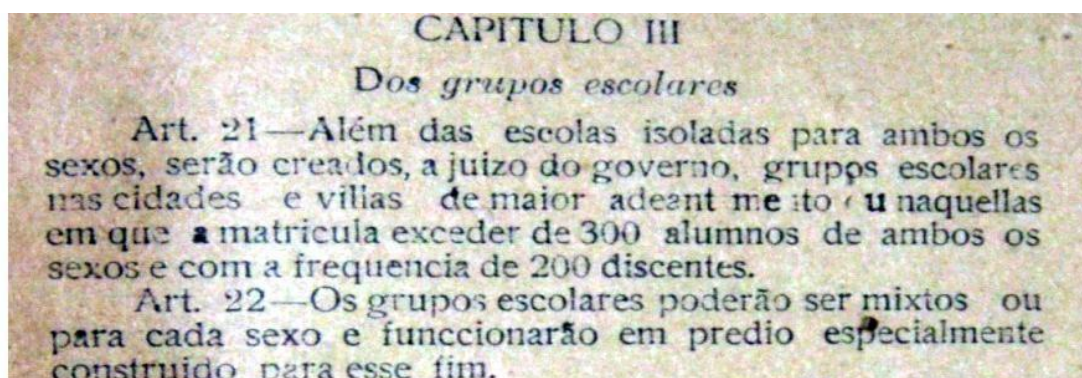
Essa dinâmica de poder contribuiu para a manutenção de um estado de subdesenvolvimento e exclusão social. A perpetuação de um sistema baseado no coronelismo impediu a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os cidadãos tivessem acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Além disso, a centralização do poder nas mãos de poucos dificultou a implementação de políticas públicas eficazes que pudessem beneficiar a população como um todo. O legado do coronelismo ainda pode ser sentido em algumas áreas, onde estruturas de poder desiguais continuam a influenciar a política e a sociedade.

A luta pela democratização do poder, pela educação inclusiva e pela transparência eleitoral é fundamental para superar os resquícios desse período e construir uma sociedade mais justa e democrática em Goiás e em todo o Brasil.

1.6 Os Grupos Escolares e a educação no município de Catalão

A criação e expansão dos grupos escolares no Estado de Goiás teve início com a promulgação da Lei nº 631, em 02 de agosto de 1918. Essa lei foi implementada nas cidades e vilas mais desenvolvidas, bem como naquelas onde o número de matrículas ultrapassava trezentos alunos de ambos os sexos, com uma frequência mínima de duzentos alunos.

Imagem 3 - Lei nº 631 de 02 de agosto de 1918



Fonte: Casa Civil de Goiás. https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/99758/lei-631

Conforme relata Alves (2007), entre os anos de 1924 e 1930, houve um aumento significativo no número de Grupos Escolares nas cidades de Goiás, passando de oito grupos em 1924 para dezesseis em 1930. Abreu (2015) lista os Grupos Escolares que foram estabelecidos no Estado de Goiás entre 1919 e 1930, nas seguintes cidades: Campo

Formoso (atual Orizona), Rio Verde, Ipameri, Pirenópolis, Jaraguá, Itaberaí, Goiás, Morrinhos, Bela Vista, Catalão, Trindade, Porto Nacional, Santa Rita do Paranaíba, Caiapônia, Anápolis e Jataí.

A criação desses Grupos Escolares nos municípios de Goiás representou um marco significativo para o Estado, inserindo Goiás no contexto de um Estado preparado para o desenvolvimento almejado por todo o país. O ideal de um país desenvolvido baseia-se na formação de cidadãos letrados, com habilidades de leitura, escrita e matemática, eliminando o alto índice de analfabetismo presente não apenas em Goiás, mas em todo o Brasil.

Os grupos escolares no estado de Goiás são estabelecidos através de um processo influenciado pelas leis e necessidades educacionais locais. De acordo com o documento emitido em 1921, nº 694/1921, o governo local aprovou a criação de grupos escolares em cinco cidades: 1 (um) na capital, 2 (dois) na zona sul e 2 (dois) na zona norte.

Marcada por contradições de um governo oligárquico-coronelistas, disputas de poder e manutenção de privilégios políticos, Goiás começa a adentrar as discussões republicanas acerca da educação.

A criação dos grupos escolares em Goiás é, portanto, resultado de um processo que envolve mandatos governamentais, necessidades educacionais locais, mudanças na legislação e abordagem de questões específicas, como a falta de profissionais para garantir a eficácia nessas instituições de ensino. Portanto, a forma como os grupos escolares goianos responderam aos acontecimentos históricos foi caracterizada por mudanças sociais e políticas. Para o país como um todo, a década de 1920 foi caracterizada por mudanças significativas na administração educacional, pela difusão das ideias republicanas e pela busca da educação para todos. Conforme Bretas (1991, p. 506):

A grande novidade da reforma educacional foi a introdução do Grupo Escolar em Goiás, instituição que já era comum em outros estados da federação. O Grupo Escolar foi o resultado natural da evolução do Ensino Primário no país. [...]. O centro de ensino que comportava várias escolas seria então, o que se convencionou chamar Grupo Escolar. Várias seriam as vantagens do Grupo Escolar: facilitariam a inspeção e administração do ensino, poder-se-ia juntar todos os alunos e distribuí-los em classes, cada classe reunindo os alunos da mesma idade e mesmo adiantamento, assim, certa homogeneidade e possibilitando ao professor dar uma só lição a toda a classe ao mesmo tempo. Administrados por um professor diretor, os demais professores sentiriam a presença constante de uma autoridade superior, com funções definidas em regulamento, para fiscalizar o desempenho de cada um, exigindo-lhes eficiência no ensino.

Neste contexto, surgiram grupos escolares para atender à demanda popular por uma educação moderna. O desenvolvimento dessas organizações na região goiana reflete não apenas a preocupação do poder público com a difusão do conhecimento, mas também a busca por métodos educacionais que possam atender às necessidades das pessoas de crescimento e mudança contínuos. A compreensão desse processo histórico mostra a importância da análise aprofundada do progresso dos grupos escolares em Goiás e de contribuir para o desenvolvimento da educação no estado.

Conforme Almeida (2014), devido a fatores políticos e econômicos, bem como à escassez de professores com formação adequada, o estabelecimento de uma instituição primária no município só ocorreu em 1923, com a fundação do “Grupo Escolar de Catalão”. Entre as contribuições da iniciativa nacional de combate ao analfabetismo, liderada pelo governo de Kubitscheck, foi a criação de novas instituições educacionais na cidade. Nesse sentido, a construção de um estabelecimento próprio para o grupo escolar Rosentina de Santana e Silva foi concretizada em 1958. Durante esse período, é evidente a deficiência do sistema educacional em Catalão, especialmente no setor público, pois até meados da década de 1950, a maioria das escolas eram privadas e destinada à elite local.

O interesse significativo de Catalão em estabelecer uma instituição escolar estava relacionado à visão de progresso e modernização que tais espaços representavam na época, devido à sua nova abordagem educacional e arquitetura imponente. Esse fenômeno não era exclusivo de Catalão, mas refletia uma tendência nacional, como observado na cidade vizinha de Araguari, em Minas Gerais.

Conforme Santana, Barros e Fonseca (2023), no município de Catalão, onde se situa nosso objeto de estudo, foram adotadas medidas como a aquisição de materiais e equipamentos essenciais para a criação dos grupos escolares. Apesar desses esforços iniciais, houve resistência local. Após o reenvio do pedido e as devidas adaptações, a primeira escola de Catalão foi fundada em 10 de novembro de 1923. Segundo os autores, os grupos escolares estabelecidos em Catalão, Goiás, entre 1923 e 1959, foram: em 1923, o Grupo Escolar de Catalão, o Grupo Escolar 10 de Novembro, o Grupo Escolar 29 de Outubro e o Grupo Escolar Rita Paranhos Bretas; em 1948, o Grupo Escolar Joaquim de Araújo e Silva; em 1958, os grupos escolares Wilson Elias Jorge Democh, João Roberto Moreira e Dr. David de Persicano; e, por fim, em 1959, o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva.

É importante destacarmos que, conforme os estudos de Araújo (2024), o grupo escolar de Catalão, grupo escolar 10 de Novembro, Grupo Escolar 29 de Outubro e Grupo

Escolar Rita Paranhos Bretas é o mesmo Grupo que foi alterando seu nome e endereço ao longo dos anos de 1923 a 1958.

Ao compreendermos a história do ensino primário no estado de Goiás e no município de Catalão, consideramos não só o significado e a importância que estas organizações adquiriram ao longo do tempo, mas também o seu papel na educação e na sociedade em geral. No próximo capítulo realizamos uma análise do cenário político, social e econômico do Brasil e sua influência na educação no Estado de Goiás.

SEÇÃO II

A EDUCAÇÃO EM MEIO AO CENÁRIO POLÍTICO, SOCIAL E ECONÔMICO

O período entre 1959 e 1971, marcado por significativas transformações no âmbito educacional e político no Brasil, conseqüentemente no Estado de Goiás, refletiu as mudanças sociais e econômicas que o país atravessava e na criação dos grupos escolares. Esta seção buscou abordar as principais reformas e movimentos que caracterizaram esse período e os anos que o antecedem, explorando como as dinâmicas políticas influenciaram o desenvolvimento educacional.

2.1 Perspectivas do Estado de Goiás e Educação

O Estado de Goiás, situado no Centro-Oeste do Brasil, possui uma rica e diversificada história que reflete o desenvolvimento regional e nacional ao longo dos séculos. Desde suas origens coloniais até sua atual posição como um importante polo econômico e cultural, Goiás desempenhou um papel significativo na formação da identidade brasileira.

O século XX foi um período de intensa transformação para Goiás. A construção de Brasília, a nova capital federal inaugurada em 1960, trouxe um grande impulso ao estado, que se beneficiou da proximidade com o novo centro administrativo do país. Goiás experimentou um período de crescimento econômico acelerado, com a expansão da agricultura, a instalação de indústrias e o desenvolvimento de infraestrutura

Conforme Brzezinski (1987), o estado de Goiás começa a se desenvolver durante a Primeira República. Tal desenvolvimento está relacionado a construção da estrada de ferro no ano de 1913, a qual é responsável pela integração do estado à economia de mercado e comércio. A construção da via de ferro é significativa para o Estado de Goiás, pois este deixa seu completo isolamento frente a outras regiões brasileiras. Assim, “A estrada de ferro deve, portanto, ser considerada como maior agente urbanizador da década de 20, como também modernizador das estruturas socioeconômicas e cultural do estado” (Brzezinski, 1987, p. 61).

Por outro lado, a conjuntura política pouco se modificou: Goiás ainda tinha na forma oligárquica seu plano político. Assim, os ideários liberais e modernistas entram em contradição com a organização política coronelista.

No âmbito político e no contexto de rompimento com os ideários da Primeira República e sob a liderança de Pedro Ludovico, o Estado de Goiás é impulsionado pelo modernismo e progresso econômico. No entanto, é preciso salientar que a elite rural e agrária compunha polos expressivos de poder econômico, político e social. Diante sua herança oligárquica e coronelista, as mudanças didático-pedagógicas na instrução pública em Goiás caminhava a passos lentos. Desde o limiar da Primeira República, o esforço centrava-se na tentativa de remodelar a educação goiana tendo em vista os modelos de modernidade e inovação das escolas de Minas Gerais e São Paulo. No entanto, conforme Barros (2010) as iniciativas de criação de grupos escolares eram marcadas por improvisos e precariedade.

Neste cenário, é importante ressaltar as disputas políticas em Goiás para compreender o grupo escolar. A realidade díspar que caracteriza Goiás neste período é marcada por “vazios demográficos, cuja população se concentrava em sua grande maioria na zona rural, com centros urbanos distantes e de difícil acesso” (Barros, 2010, p. 34).

Os republicanos atribuíram grande importância à educação como um pilar central de suas políticas, com os grupos escolares sendo uma expressão dessa valorização da escola pública. Esses grupos escolares, além de representarem um marco visível do Estado no âmbito educacional, simbolizavam os ideais de modernidade e avanço republicano. Sua arquitetura e organização estavam intimamente ligadas ao imaginário social da época, que reverenciava o progresso, a ciência e a civilização. Durante as transformações urbanas do final do século XIX e início do século XX – marcadas pelo desenvolvimento urbano e pela introdução de melhorias como saneamento, iluminação e transporte – os grupos escolares tornaram-se um elemento de destaque no cenário urbano. Como centros de cultura e prestígio para as localidades, eles passaram a despertar o interesse e a disputa política entre diferentes grupos, consolidando-se como um sinal de progresso e um símbolo da influência das lideranças locais.

2.2 Legislações do Ensino Primário em Goiás

Conforme Brzezinski (1987), as reformas precursoras do ensino nas décadas de 1920 nos estados de São Paulo e Minas Gerais tiveram influência na situação educacional de Goiás. De acordo com a autora, é necessário considerar a situação precária e tumultuada da educação popular. O censo demográfico de 1920 evidenciava o contingente

populacional em situação de analfabetismo, chegando ao percentual de 98%. A ausência de legislação educacional é, ainda, forte indicador do descaso com a instrução pública.

A instalação do primeiro grupo escolar da capital foi regulamentada pelo Decreto nº 5.930, de 24 de outubro de 1918. Assim, a letra da lei trazia no “Capítulo III -Dos grupos Escolares” a organização das escolas primárias em Goiás:

Art. 21- Além das escolas isoladas para ambos os sexos, serão creados, a juízo do governo, grupos escolares nas cidades e villas de maior adiantamento ou naquelas em que a matrícula exceder de 300 alumnos de ambos os sexos e com frequência de 200 discentes.

Art.22 - Os grupos escolares poderão ser mixtos ou para cada sexo e funcionarão em prédio especialmente construído para esse fim.

Art. 23 – Para construção desses prédios ou de qualquer outro para escolas isoladas, o governo entrará em acordo com os municípios, pagando estes a metade das despesas, de uma vez ou em quotas, adrede estipuladas.

Art.24 – Fica creado desde já o Grupo Escolar da Capital, o qual substituirá o actual Curso Annexo á Escola Normal.

Art.25 – Todo grupo escolar terá um diretor e tantos professores e adjunctos quantos o Governo necessários, além dos outros empregados internos.

Art.26 – O cargo de diretor do grupo Escolar da Capital, é provido mediante concurso cujas condições serão determinadas no regulamento a que refere o art.69, no interior do Estado, porém, a nomeação será de livre escolha do Governo, podendo recair em um dos professores do Grupo (Goyaz, 1918).

A referida lei estabelecia a criação de grupos escolares nas cidades e vilas que contassem com pelo menos 300 crianças em idade escolar. Após a criação do grupo escolar na capital, e devido ao interesse e à forte pressão de alguns municípios, o governo estadual promulgou uma nova lei: a Lei nº 694, de 27 de julho de 1921, consistia na autorização a fundação de cinco grupos escolares no estado, estabeleciam diretrizes para seu funcionamento e regulamentavam os cargos de professores e demais funcionários. De acordo com Bretas (1991), Catalão foi o primeiro município manifestar o interesse, apresentando demanda por um Grupo Escolar nos moldes da referida lei:

O progresso, partindo de São Paulo e Minas Gerais, caminha então a passos menos lentos em direção ao Oeste. Com ele veio o Grupo Escolar, que em 1910 já existia em Araguari, pertinho do Paranaíba. Instalado em prédio novo, grande, bonito, e construído especialmente para abrigar uma escola desse tipo, o Grupo Escolar de Araguari causava inveja aos viajantes goianos (deputados, senadores, presidentes, comerciantes e outros) (Bretas, 1991, p. 507).

A legislação educacional de Goiás, influenciada pelo ideário liberal, alinhou-se ao escolanovismo ao defender um ensino primário laico e gratuito, com duração de quatro anos, priorizando o desenvolvimento do raciocínio em vez da memorização mecânica e promovendo uma abordagem prática que substituíra teorias abstratas por conteúdos concretos e aplicáveis. Para os reformadores da década de 1920, o centro da escola era a

criança e suas necessidades, as questões se deslocam dos professores para os alunos, dos métodos para os processos pedagógicos. Não obstante, no seio deste processo, os reformadores “transplantaram a escola paulista com padrões tipicamente urbanos, servindo muito mais à classe burguesa do que a população ligada ao campo” (Brzezinski, 1987, p. 69). Assim, os programas de ensino não contemplavam os interesses e necessidades da criança goiana, já que esta vivia numa sociedade essencialmente agropastoril.

Neste cenário, constatou-se que a execução destes ideais carecia de realização. Conforme Brzezinski (1987, p. 64), no final de 1926, em uma mensagem presidencial enviada ao legislativo, “foram responsabilizados os professores pela lentidão do desenvolvimento do ensino primário. Os professores ‘primários’ foram acusados por usarem métodos a seu critério”, o que teria comprometido a efetividade das diretrizes estabelecidas.

No contexto da década de 1930 e sob liderança do interventor do estado Pedro Ludovico, observa-se o ideário do “entusiasmo pedagógico²”. Mobilizava-se politicamente para a renovação da educação no Estado de Goiás. A formação de professores é colocada em primeiro plano, objetivando a qualidade do ensino primário (Brzezinski, 1987). A partir daí, impõe-se no campo educacional a construção de programas escolares fundamentados nos princípios da Escola Nova. Essa mesma tendência se consolida ao longo das décadas seguintes com a constituição do currículo enquanto área técnica e científica:

O estabelecimento de uma racionalidade pedagógica calçada no plano de estudos foi determinante na consolidação da nova organização escolar para o ensino primário implantado no início da República, e reconstrução dos programas, tal como prevista pelos partidários da Escola Nova, colocava em questão as bases de sustentação dessa racionalidade pedagógica (Saviani et. al., 2004, p. 7).

A reconstrução social pela educação tornou-se fundamental no governo de Pedro Ludovico. Tratava-se de levar Goiás ao progresso. No entanto, o estado estava longe de atingir níveis desejáveis de escolarização, com cerca de 79,69% da população em idade escolar longe da escola em 1933 (Brzezinski, 1987).

² Entusiasmo pedagógico também chamado de “otimismo pedagógico”, segundo Nagle (1976) refere-se à crença e à atitude positiva do educador em relação ao potencial dos alunos e ao processo educativo. Para maior compressão do termo ler a obra: NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

O Estado Novo, regime autoritário instaurado a partir de 1937, o movimento renovador educacional entra em declínio. Adota-se uma política de educação autoritária e centralizada, além de atribuir à família o dever e a responsabilidade acerca da educação. O Estado colaboraria apenas de maneira subsidiária. A partir de 1946, foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino, cuja promulgação consubstancia seis decretos-leis que ordenaram o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2006), pelo fato de ser decretada após o fim do regime ditatorial, a Lei Orgânica do Ensino Primário não possuía princípios autoritários e elitistas que vigoravam ao longo do Estado Novo.

Neste contexto, o Estado de Goiás, com suas especificidades, buscou moldar-se às leis federais. A partir de 1945, inicia-se o processo de redemocratização do país. No campo educacional, isso significou a retomada dos preceitos liberais. Tratava-se de atribuir à educação lugar privilegiado como instrumento de ascensão social, “conduzindo o segmento da sociedade civil menos favorecido, que se apresentava inquieto, a acreditar que a educação promove a ascensão social independentemente dos condicionamentos socio-econômicos” (Brzezinski, 1987, p. 98). Estes aspectos são evidenciados na expansão da escola primária nas décadas seguintes, na medida em que a educação se volta para o ideário desenvolvimentista e tecnicista, aspectos norteadores do governo de Juscelino Kubitschek.

2.3 Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

Politicamente, o período anterior ao golpe militar de 1964 foi marcado por instabilidade. O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) promoveu o Plano de Metas, que visava acelerar o desenvolvimento econômico e industrial do país. A ideia de planejamento econômico crescia, assim como a estreita ligação entre educação e desenvolvimento.

Um dos aspectos relevantes para a criação dos grupos escolares foi o fortalecimento dos movimentos de alfabetização, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967. Essas iniciativas buscavam reduzir os altos índices de analfabetismo, especialmente nas áreas rurais, contribuindo para a inclusão social e econômica de grande parcela da população. A necessidade de universalização da instrução primária, como aponta Ribeiro (2003), é premissa básica para a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi uma iniciativa crucial no século XX para combater a alta taxa de analfabetismo no Brasil. Durante grande parte do século, o analfabetismo era um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país, afetando milhões de brasileiros e limitando suas oportunidades de participação na vida política, econômica e cultural.

No que se refere ao analfabetismo, por exemplo, o problema se agravou por dois motivos básicos: primeiro, porque o número de pessoas analfabetas (em números absolutos) aumentou e, segundo, porque não foram tomadas medidas efetivas em nível governamental para a superação desse problema. As medidas tomadas foram reduzidas a campanhas fragmentárias e sem continuidade (Xavier; Ribeiro; Noronha, 1994, p. 227).

A CNEA constituiu um empreendimento atrelado à trigésima meta do plano governamental de Juscelino Kubitschek. Neste contexto, a educação estava vinculada aos discursos do crescente desenvolvimento econômico brasileiro na década de 1950. No plano social, as novas condições de vida, discursos e políticas voltados à modernização e industrialização do país impõem a necessidade de formação de trabalhadores qualificados.

O quadro educacional brasileiro, segundo os dados de 1954, apontava que 40% da população não tinha acesso à escola e os que estavam em idade escolar ficavam sem instrução. Isso demonstrava o grande distanciamento entre o desejo de desenvolvimento para o país e a situação educacional naquele momento, pois não havia profissionais formados, muito menos pessoas minimamente alfabetizadas para ocupar os postos de trabalho desejáveis segundo a política desenvolvimentista proposta nos anos de 1950 (Güttschow, 2011, p. 17).

Em 1958, a CNEA foi criada sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Este empenho tinha como objetivo principal reduzir drasticamente o número de analfabetos no país. Vale destacar que o Plano de Metas de JK privilegiou a industrialização do país e centrou suas propostas no crescimento econômico acelerado (“50 anos em 5”!). Sob tal prerrogativa, a falta de qualificação de mão-de-obra impunha-se como um obstáculo à modernização do país e, conseqüentemente, ao desenvolvimento industrial e econômico. O objetivo era incutir nos indivíduos a necessidade de se comprometerem com a cultura de desenvolvimento promovida pelo governo, além de incentivar a adesão a um ensino focado na formação técnica, essencial para suprir as demandas do setor industrial.

Embora em segundo plano em relação às metas desenvolvimentistas, “a educação galgou seu espaço e atenção no decorrer do mandato de JK” (Güttschow, 2011, p. 33). A

educação ganhou atenção ao ser direcionada como ferramenta para o crescimento econômico, com foco na formação técnica dos brasileiros, de modo a atender às demandas dos setores estratégicos definidos no Plano de Metas. A abordagem de JK sobre a educação evidencia sua concepção como uma consequência do crescimento econômico, em vez de um elemento precursor. Nesse contexto, a educação foi incorporada ao Plano de Metas com o objetivo de qualificar mão de obra para atender às demandas dos diversos setores da indústria nacional (Güttschow, 2011).

Segundo Saviani (2021, p. 316), o surgimento de campanhas ministeriais que se estendem ao longo dos anos de 1940 a 1963 estão vinculadas ao desenvolvimento nacional:

A ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito do voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos contingentes urbanos, mas também à população rural (Saviani, 2021, p. 316).

Adicionalmente, CNEA se juntou com duas outras, no dia 17 de novembro de 1959, através do Decreto Federal nº 47.251: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e Campanha de Educação Rural. Conforme o decreto, essas iniciativas passaram a compor as chamadas “campanhas extraordinárias de educação”. Cada campanha abordava setores específicos, mas seu funcionamento deveria ser articulado, utilizando dados, materiais e métodos comuns para alcançar o objetivo principal estabelecido: promover a educação de adolescentes e adultos analfabetos, fomentar a educação rural e, sobretudo, erradicar o analfabetismo no país.

No bojo das campanhas extraordinárias de educação, a Campanha de educação de Adolescente e Adultos tinha como objetivo “a) a escolarização, em nível primário, onde fôr mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro; e b) o aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação popular de base” (Brasil, 1959). Ao passo em que a Campanha Nacional de Educação Rural estabelecia os seguintes propósitos: “a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos meios de educação das populações rurais; e b) a formação e a preparação pedagógica, em caráter de emergência, dos professores primários leigos das áreas rurais” (Brasil, 1959).

Neste mesmo documento, a CNEA possuía três objetivos:

- a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário em áreas municipais pré-estabelecidas;
- b) a aplicação intensiva dos métodos e dos

materiais utilizados pelas outras duas campanhas nas mesmas áreas municipais pré-estabelecidas; e c) a verificação experimental da validade sócio-econômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo (Brasil, 1959).

Cumprir lembrar que o principal objetivo da CNEA estava alinhado à estratégia do governo de Juscelino Kubitschek de integrar os cidadãos ao projeto de desenvolvimento econômico nacional. O analfabetismo era visto como uma barreira a ser superada gradativamente, por meio das campanhas educacionais estabelecidas. A ideia de um Brasil alfabetizado não apenas favorecia a inclusão de indivíduos no mercado de trabalho e na sociedade desenvolvimentista, mas também conferia ao país uma posição estratégica no cenário internacional, diferenciando-o dos demais países latino-americanos e aproximando-o das nações desenvolvidas (Güttschow, 2011).

A concepção de analfabeto presente nos projetos educacionais neste período ultrapassava a simples ausência de habilidades de leitura e escrita. Conforme Souza (1999), citado por Güttschow (2011, p. 36-37), o analfabetismo estava associado a diversas outras incapacidades, como a falta de autonomia, organização, aptidão para o trabalho e exercício pleno da cidadania. Nesse contexto, o analfabeto era visto como alguém inapto para contribuir com o crescimento econômico e a sociedade, sendo considerado sem valor dentro do ideário desenvolvimentista da época. Erradicar o analfabetismo, portanto, significava não apenas ensinar leitura e escrita, mas também inserir o indivíduo nos valores morais e culturais necessários para a sociedade voltada ao progresso econômico.

O analfabetismo era visto como uma das grandes chagas do Brasil, cuja erradicação exigia mais do que planos emergenciais voltados à alfabetização de jovens e adultos. Segundo Güttschow (2011), a verdadeira solução residia na criação de um sistema escolar que garantisse a todas as crianças o acesso à escolarização primária adequada. Esse entendimento evidencia que enfrentar o analfabetismo demandava ações estruturais e permanentes, como a ampliação da oferta de escolas, em vez de medidas pontuais e tardias destinadas apenas aos que não haviam tido a oportunidade de estudar na idade apropriada. É neste contexto sociopolítico, que a instauração do Grupos Escolar Rosentina de Santana e Silva se inscreve.

A campanha mobilizou professores, estudantes, voluntários e organizações não-governamentais, que atuaram em comunidades urbanas e rurais. Houve uma ênfase

especial em áreas mais carentes, onde o acesso à educação era limitado ou inexistente. A utilização de material didático adequado, a formação de educadores e a criação de espaços de aprendizado foram algumas das estratégias adotadas para alcançar os analfabetos.

Além das aulas de alfabetização, a CNEA buscou conscientizar a população sobre a importância da educação, promovendo uma cultura de valorização do saber e do aprendizado contínuo. Campanhas publicitárias, programas de rádio e televisão, e eventos comunitários foram usados para disseminar a mensagem da importância da alfabetização.

Apesar das dificuldades enfrentadas, como a falta de recursos e a resistência em algumas regiões, a CNEA conseguiu avanços significativos. Houve uma redução na taxa de analfabetismo, e a questão da alfabetização passou a ser reconhecida como uma prioridade nacional. A expressão e repercussão desses movimentos e campanhas acerca “educação popular”, nos é dada por Paulo Freire, cujo sentido assume uma educação “do povo, pelo povo e para o povo” (Saviani, 2021, p. 317).

No entanto, o golpe militar de 1964 trouxe mudanças drásticas nas políticas educacionais. O novo regime reprimiu movimentos populares e iniciativas como a de Paulo Freire, considerado subversivo pelas autoridades. A CNEA foi enfraquecida, e muitas das suas conquistas foram perdidas ou reduzidas. Apesar dos reveses, a CNEA deixou um legado importante. Ela demonstrou a viabilidade de grandes campanhas de mobilização social para enfrentar desafios educacionais e inspirou futuras iniciativas de alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil.

No final do século XX e início do século XXI, o Brasil retomou os esforços para combater o analfabetismo, integrando essas lições e estratégias em novos programas e políticas públicas. A erradicação do analfabetismo continua sendo um objetivo crucial para o desenvolvimento social e econômico do país, refletindo a importância histórica e contínua da educação para todos os brasileiros.

Para enfrentar o desafio do analfabetismo, foram criados grupos escolares em diversas regiões do Brasil, especialmente nas zonas rurais e nas periferias urbanas. Esses grupos escolares tinham a função de atuar como centros de aprendizado acessíveis, onde as crianças e adultos podiam receber educação básica. A estrutura desses grupos variava, mas geralmente incluía salas de aula simples e a presença de educadores comprometidos com a missão de alfabetizar. Como enfatiza Souza (2006, p. 35):

Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação população.

A Campanha surgiu de uma visão mais ampla sobre o problema do analfabetismo, compreendendo que não bastava apenas ensinar a população brasileira a ler; era preciso superar um grande entrave ao desenvolvimento econômico e social do país. Os principais desafios enfrentados pela Campanha incluíam a construção de prédios escolares, a formação de professores e a dificuldade de implementar o sistema de ensino nas áreas rurais.

2.4 A educação sob a Ditadura Militar

Em 1964, o golpe militar depôs João Goulart e deu início a uma ditadura que seguiria até a década de 1985. Os primeiros anos do regime militar foram marcados por uma série de reformas institucionais, com destaque para o Ato Institucional Número Cinco (AI-5) em 1968, que ampliou os poderes do governo e restringiu liberdades civis. A educação também foi alvo de intervenções. Conforme Ghiraldelli Jr. (2006, p. 112), o período ditatorial, em termos educacionais

foi pautada pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

Neste período, destaca-se também a reforma no ensino universitário (Lei 5.540/68), que buscou adequar o ensino superior às demandas do regime. Assim como a reforma do ensino médio (Lei 5.692/71), que finda nosso recorte temporal. A instauração dessa lei marca a projeto de profissionalização do ensino médio, endossando um sistema educacional orientado para a produção de mão-de-obra. Os objetivos da Lei 5.692/71 incorporaram as determinações da Ditadura Militar, isto é, “[...] uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal” (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 124).

Entre 1959 e 1971, o Brasil passou por profundas mudanças educacionais e políticas. A expansão e modernização da educação visavam preparar o país para o desenvolvimento, enquanto o cenário político foi dominado pela transição de uma democracia instável para um regime militar autoritário. Esses anos foram decisivos para moldar o futuro do país, deixando legados que influenciaram as décadas seguintes.

A seção buscou analisar a educação em Goiás no contexto político, social e econômico, destacando como as políticas governamentais moldaram o ensino primário no período. A partir da análise das legislações educacionais e das iniciativas como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, evidencia-se o esforço estatal em ampliar o acesso à educação, ainda que com limitações estruturais e contradições entre discurso e prática. A perspectiva regional revela como as diretrizes nacionais foram apropriadas e adaptadas, refletindo tanto os desafios locais quanto as intenções modernizadoras do governo. Assim, buscamos compreender o desenvolvimento educacional em Goiás, considerando os impactos das políticas públicas e suas interfaces com a realidade social do grupo escolar Rosentina de Santana e Silva.

SEÇÃO III

A FORMAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR ROSENTINA DE SANTANA E SILVA

Este capítulo se propôs investigar como o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva foi representado pelas fontes documentais, abordando-o sob duas perspectivas principais: a análise de representações e as práticas cotidianas. O objetivo foi compreender como esses registros refletem as ideologias e práticas educacionais da época, ao mesmo tempo que revelam as interações entre a comunidade escolar e os discursos oficiais. Inspirando-nos no conceito de representação e operação historiográfica, investigou-se como os relatos formais contidos nas atas, assim como nos projetos pedagógicos e documentos administrativos, expressam as intenções e ideais educacionais de sua época. Essa análise buscou responder a questões como: de que maneira essas representações influenciam nossa visão sobre o papel da escola na formação social e cultural da comunidade? E quais ideologias educacionais são refletidas e promovidas nesses registros?

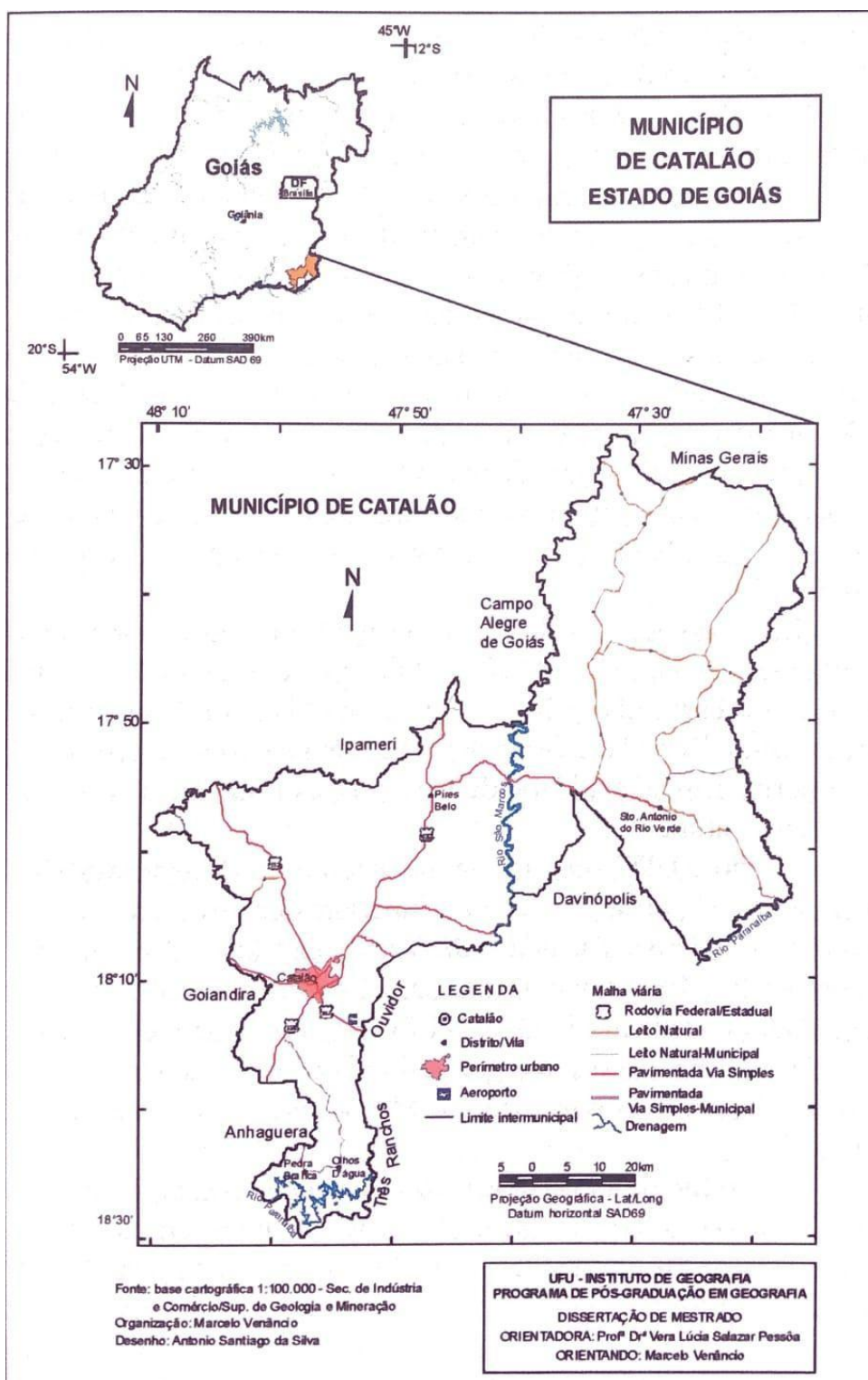
3.1 Um pouco da história de Catalão

O município de Catalão está situado na região sudeste de Goiás, a aproximadamente 260 km da capital, Goiânia. Sua história remonta ao século XVIII, período marcado pelas expedições dos bandeirantes paulistas em busca de riquezas minerais no interior do Brasil. Em julho de 1722, a expedição liderada por Bartolomeu Bueno da Silva Filho, conhecido como Anhanguera, passou pelo Porto Velho, às margens do rio Paranaíba, deixando uma cruz de aroeira como marco simbólico, prática comum entre bandeirantes e religiosos da época. Diz-se que um padre espanhol, oriundo da Catalunha e apelidado de Catalão, acompanhava uma dessas expedições e, junto a três companheiros, decidiu se estabelecer nas proximidades do Córrego do Almoço. Esse assentamento inicial teria dado origem ao atual município. O povoado se formou a partir de uma doação de terras feita por Antônio Manoel à capela de Nossa Senhora Mãe de Deus, refletindo um padrão comum na formação de diversas cidades goianas: a doação de terras seguida pela construção de uma igreja e o surgimento de um pequeno comércio, o que impulsionava o crescimento do povoado (Silva, 2009).

O arraial de Catalão foi elevado à condição de vila em 1833 e, posteriormente, transformou-se em cidade em 20 de agosto de 1859. A Imagem 4 e 5 apresentam Catalão

tendo como destaque a sua relação fronteiriça com outros municípios do Estado. Os municípios que fazem limite com Catalão, tais como Ouvidor, Três Ranchos, Davinópolis, Goiandira e Anhanguera, foram emancipados em períodos anteriores ao recorte analisado, resultantes do desmembramento territorial do município de Catalão.

Imagem 4 - Mapa Localização do Município de Catalão (GO)



Fonte: Silva (2009, p. 37).

A cidade de Catalão está posicionada no extremo sudeste do estado de Goiás, situada entre as latitudes 17° 28' e 18° 30' sul e as longitudes 47° 17' e 48° 12' oeste de

Além disso, a estalagem local, ponto de apoio para os viajantes que percorriam o trajeto entre São Paulo, Minas Gerais e Goiás, desempenhou papel central no desenvolvimento inicial do município.

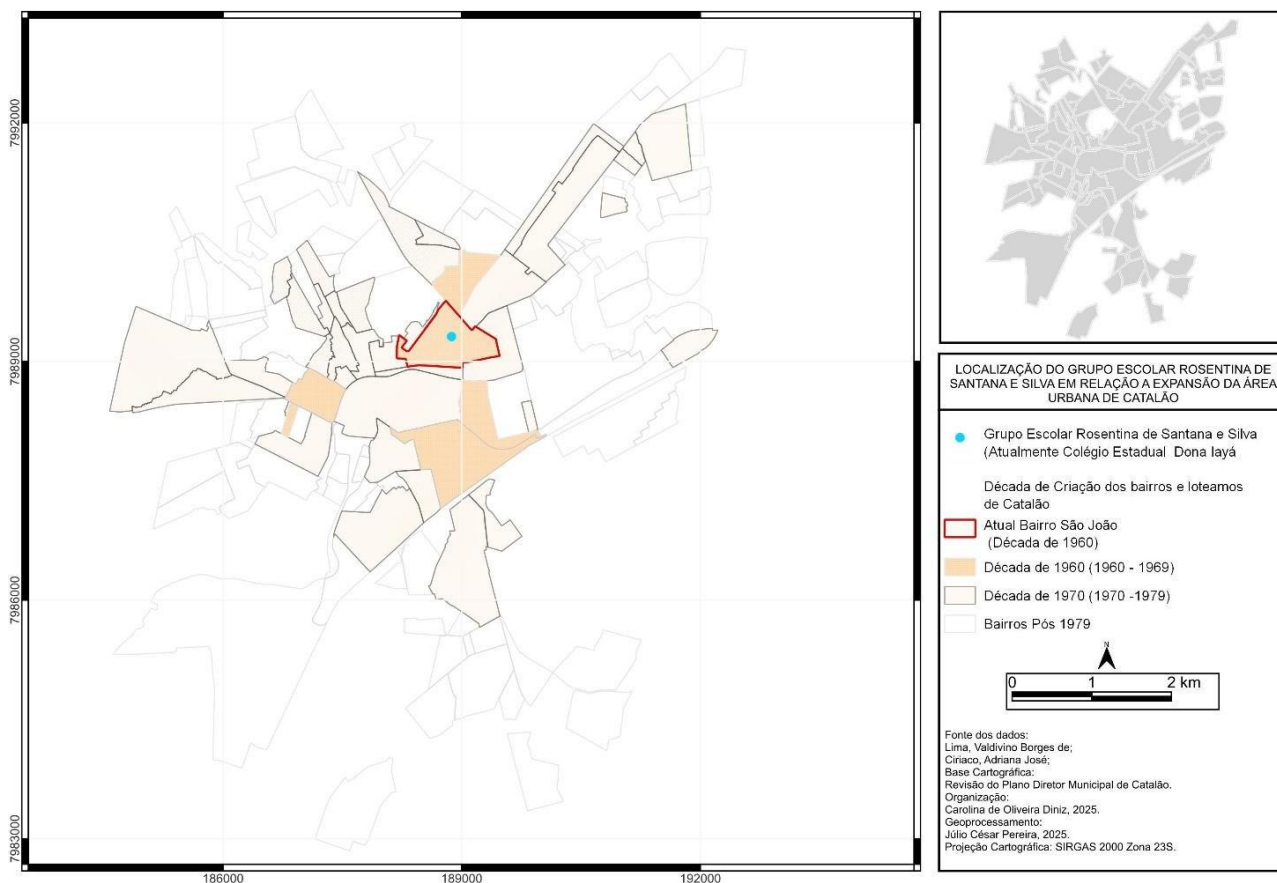
No início do século XX, as elites políticas e econômicas de Goiás consideravam essencial a construção de uma ferrovia que conectasse o estado ao Rio de Janeiro e São Paulo. Catalão foi estrategicamente incluído nesse projeto, tornando-se um importante entroncamento ferroviário (Silva, 2009). O crescimento de Goiás durante a Primeira República esteve diretamente ligado à expansão da ferrovia, concluída em 1913, facilitando a integração do estado ao mercado nacional e acelerando a circulação de mercadorias, o que impulsionou o desenvolvimento econômico local. Conforme Brzezinski (1987, p. 61) “Foi a estrada de ferro a responsável pela integração de Goiás à economia de mercado, na medida em que acelerou o processo de compra e venda de mercadorias”. A ferrovia, cuja construção foi autorizada em dezembro de 1909, teve o trecho entre Araguari (MG) e Roncador concluído entre 1912 e 1914, conectando-se ao ramal que ligava Goiandira (GO) a Catalão (GO).

Embora Catalão tenha vivenciado um expressivo crescimento econômico nesse período, as lideranças políticas do município tiveram uma participação mais discreta no cenário político estadual (Silva, 2009). Sob a ótica econômica, consolidou-se a visão histórica de um município progressista e desenvolvido, com uma significativa interação com os estados do Sudeste do Brasil, facilitada pela presença de uma linha ferroviária. A estrutura política e administrativa foi sendo remodelada gradualmente com a criação de novos municípios nas primeiras décadas do século XX, enquanto, simultaneamente, o crescimento populacional aumentava, especialmente com o surgimento de núcleos urbanos nas áreas adjacentes à ferrovia (Santana; Barros; Fonseca, 2023).

A partir da década de 1970, a expansão capitalista no campo provocou mudanças significativas nas estruturas produtivas e sociais, impulsionando um processo acelerado de urbanização, especialmente nas cidades da Região Sudeste de Goiás. Esse fenômeno foi resultado de políticas e arranjos institucionais implementados pelos governos brasileiros com o objetivo de facilitar a inserção do capital em diversos setores da economia nacional. No município de Catalão, essa dinâmica foi observada, sobretudo, na parte nordeste da zona rural, com a chegada de médios e grandes produtores vindos das regiões Sul e Sudeste do país, promovendo a integração do espaço rural ao urbano no contexto de acumulação e concentração de capital (Ribeiro; Chavez, 2014). O impacto dessas transformações é evidente no crescimento populacional: na década de 1960, 56%

da população vivia no campo; já em 1970, a maioria (56%) passou a residir na área urbana; e, em 1980, 78,3% dos 39.194 habitantes estavam concentrados no espaço urbano, representando um crescimento populacional de cerca de 50% ao longo desse período (Ciriaco, 2003).

Imagem 6 - Expansão Urbana de Catalão (GO) e a Localização do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva no Bairro São João³



Fonte: elaborado pela autora.

O mapa (Imagem 6) detalha Catalão, permitindo uma análise acerca da localização do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva no contexto da expansão urbana do município. O mapa ilustra a criação dos bairros e loteamentos urbanos ao longo das décadas, destacando o Bairro São João, onde a escola está inserida.

Assim, destaca-se em tons distintos as áreas correspondentes às décadas de 1960 e 1970, além das áreas ocupadas após 1979, isto é, apresenta um processo de crescimento urbano. Observa-se que o grupo escolar não está posicionado nas áreas iniciais da cidade,

³ Fonte dos dados representados no mapa: Lima (2003), Ciriaco (2003).

aquelas que historicamente abrigam o centro e as primeiras estruturas urbanas. Essa inserção espacial sugere que, ao ser construído, o grupo escolar atendeu a uma demanda educacional emergente em uma área que, naquele momento, constituía uma periferia urbana.

Portanto, a localização do grupo escolar pode ser descrita como periférica no contexto histórico da década de 1960⁴, mas essa mesma análise, realizada com os critérios atuais, o posicionaria em uma área relativamente central, dado o crescimento subsequente da cidade. A localização do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva na zona periférica, conforme indicado no mapa (Imagem 6), sugere políticas de promoção da alfabetização em regiões que representava uma periferia emergente, oferecendo acesso à educação básica a uma população que se estabelecia além dos limites tradicionais do núcleo central de Catalão.

No contexto de localização do grupo escolar Rosentina, a dinâmica urbana da cidade de Catalão deve ser considerada, especialmente em sua área central, onde já estavam instaladas outras instituições públicas e privadas. O Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva situa-se no Bairro São João, um dos bairros formados a partir da década de 1960. Sua instalação acompanhou a expansão urbana da cidade, refletindo o crescimento populacional e as transformações socioeconômicas ocorridas naquele período. Em cidades interioranas, a dinâmica urbana geralmente se organiza em torno de um centro bem definido, onde há uma maior concentração populacional e ocorrem as principais atividades econômicas e institucionais. Esse centro urbano abriga o comércio local, serviços essenciais, órgãos públicos e instituições privadas, funcionando como o principal ponto de encontro da comunidade e o núcleo da vida cotidiana. No centro, as trocas comerciais são intensificadas pela proximidade entre estabelecimentos e pela maior circulação de pessoas, favorecendo o desenvolvimento econômico. Além disso, instituições públicas como prefeituras, escolas, hospitais e bancos costumam se instalar nessa região, garantindo acesso facilitado a serviços fundamentais.

Em contraste, os bairros mais afastados, como o Bairro São João, onde está localizado o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva, tendem a se desenvolver de maneira mais lenta e fragmentada. Esses bairros, muitas vezes, surgem a partir da

⁴ Embora o Bairro São João não se encontre nas áreas centrais, o mapa revela que sua posição não é periférica no sentido contemporâneo. Comparando-o com os bairros surgidos após 1979, localizados mais afastados do centro consolidado, percebe-se que o São João ocupa uma zona intermediária, próxima ao núcleo inicial, mas ainda assim caracterizada, na época, como uma área de expansão.

necessidade de expansão urbana, impulsionada pelo crescimento populacional e pela busca por moradia a custos mais acessíveis. No entanto, por estarem distantes do centro, podem enfrentar desafios como menor oferta de serviços públicos, infraestrutura limitada e menor diversidade comercial.

Assim, a localização do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva reflete esse processo de crescimento urbano. Instalado em um bairro que começou a se formar na década de 1960, a escola desempenhou um papel fundamental atendendo a demanda educacional de uma população que se deslocava progressivamente para regiões periféricas.

3.2 Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva

A história da educação em Catalão, município situado no estado de Goiás, é um reflexo das transformações e desafios enfrentados pela educação no Brasil ao longo do tempo. Desde os primeiros esforços para implementar a educação formal até a criação de grupos escolares e a expansão do sistema educacional, Catalão passou por um processo significativo de desenvolvimento. A instrução pública ao final do século XIX e meados do século XX era marcada pela precariedade em sua estrutura física, em sua maioria funcionavam nas residências pessoais de quem as criava (Inácio, 2012). Em suma, a história do ensino público em Catalão é marcada pela instabilidade, uma vez que as escolas existentes eram, em sua maioria, privadas, destinadas à formação dos filhos mais abastados do município (Almeida, 2014). Neste contexto educacional, a partir dos anos de 1920 foram criados os primeiros grupos escolares em Catalão, no período republicano. Trata-se de um contexto marcado pelos discursos de progresso e modernismo. Os grupos escolares representavam o mais avançado sistema educacional da época, seja em relação às metodologias pedagógicas, à concepção de educação, mas também com relação à estrutura física e arquitetônica.

Para a administração e funcionamento desses grupos escolares, foram designados professores e funcionários para lidar com a nova organização educacional. A formação dos professores foi uma prioridade, garantindo que estivessem preparados para utilizar métodos pedagógicos adequados e para lidar com as necessidades dos alunos. Entretanto, segundo Bretas (1991, p. 504):

A desarticulação do ensino primário, desde 1898, quando uma lei submeteu a administração e manutenção das escolas elementares aos municípios, foi no setor da instrução a grande mazela do regime republicano em Goiás. Desde

que se instalou o sistema até 20 anos depois, o ensino primário só tendeu a piorar. A ajuda do Estado, decretada em vários atos legislativos, nunca foi precisa nem atuante. O ensino andava à matroca em toda parte, mesmo onde o Estado intervinha, criando e mantendo escolas em municípios mais carentes. O dismantelo do sistema tradicional montado através de quase dois séculos de esforços, experiência e sofrimento, acabava por influenciar as escolas estaduais. Pensavam os professores com seus botões: nas escolas municipais não se faz isso, não se cumpre aquilo, e não acontece nada, por que hei de fazê-lo? A fiscalização ou inspeção das escolas, entregue então aos juízes de direito e aos juízes municipais, foi nula. De graça ou quase de graça só trabalhavam os professores, que aliás não tinham nenhum apego ao cargo.

Neste contexto, o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva foi fundado em 1959, homenageando a senhora Rosentina de Santana e Silva, conhecida como Dona Iayá, uma das pioneiras da educação na cidade. Dona Iayá deu início ao Externato Sant'Anna em 1923, que funcionava em sua própria residência. Enquanto o Colégio Mãe de Deus focava no internato para moças, Rosentina fundou o Externato Sant'Anna, dedicado ao ensino primário para ambos os sexos. Ao final da década de 1940, Dona Iayá precisou encerrar as atividades de sua escola, após 27 anos de funcionamento.

Imagem 7 - Dona Iayá e alunas do Externato Sant'Anna



Fonte: Recordações da Academia Catalana de Letras. Disponível em: [Recordações da Academia Catalana de Letras – Dona Iayá – Maysa Abrão](#).

O grupo escolar, localizado na Avenida São João, número 311, antiga Estelita Campos, no Bairro São João, foi criado em 1959 com o propósito de contribuir para a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, oferecendo o curso primário de 1º a 4º série. Sua primeira gestora, Marlene Aires Campos, permaneceu no cargo até 1963. Em seguida, a professora Ermelinda Matia assumiu a direção, liderando a instituição até 1968. Posteriormente, Maria Edna Fleury esteve à frente da administração entre 1968 e 1977. A escola desde sua fundação até os dias atuais tem atendido alunos oriundos de vários bairros da cidade como também alunos provenientes da zona rural.

3.2.1 A representação do grupo escolar Rosentina de Santana e Silva

Como afirmado ao longo dos capítulos anteriores, o surgimento e criação dos grupos escolares possuem gênese numa política de instrução diante os ideais de ordem e progresso defendidos pelos grupos dominantes. Uma instrução que pudesse se adequar às necessidades e complexidades de um mundo social em ebulição.

Nesse contexto, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais) (Faria Filho, 2014, p. 38).

Isso significava estabelecer determinada organização ao ensino, suas metodologias e seus conteúdos, adequar os espaços e tempos ao ensino que se pretendia. Bem como formar e fiscalizar o novo professorado. Tratava-se da afirmação de uma nova identidade escolar que reflete a criação do grupo escolar Rosentina de Santana e Silva. Essa representação da nova identidade está presente no poema de autoria de Edith Victoy Rezende, uma das professoras do grupo escolar Rosentina:

Cá no alto de São João!
Fica a Escola Dona Iayá,
Foi aqui que aprendi:
O meu primeiro B – A – Ba.

Sempre volvida e alentada,
Do grato povo catalano;
Da simples massa de argila
Moldou-se uma escola, educando.

Dos professores destemidos!
Desbravadores do analfabetismo
Em cada aluno desconhecido,
Deixou a chama do patriotismo.

Cá no alto de São João!
Fica a Escola Dona Iayá,

Foi aqui que aprendi:
O meu primeiro B – A – Ba.

Fonte: arquivo escolar C. E. Dona Iayá.

Essa preocupação com a identidade da nova instituição também perpassa a defesa de um lugar apropriado para a educação escolar, visto como instrumento de progresso, mudança e modernização. O edifício do grupo escolar estudado foi construído em um terreno doado pela prefeitura municipal de Catalão no mandato do então prefeito Ozark Vieira Leite em prol da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, já citado anteriormente. Conforme a documentação:

Certifico, a requerimento verbal de parte interessada, que revendo em cartório a meu cargo no livro de escritura nº100, deles as folhas 89 a 91 no valor de Cr\$727.752,00 no teor seguinte: Escritura Pública de Doação que faz a Prefeitura Municipal de Catalão a Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo. Saibam quanto virem esta pública escritura de doação que aos seis (06) dias do mês de setembro do ano de mil novecentos e sessenta e um (1961) nesta cidade de Catalão, Estado de Goiás, em cartório por me ser distribuída esta pelo bilhete nº10.682, perante mim tabelião do segundo Ofício, comparecem partes entre si justas e contratadas a saber: De um lado como outorgante doadora a Prefeitura Municipal de Catalão neste ato representado pelo Prefeito Municipal Sr. Osark Vieira Leite, brasileiro, casado, domiciliado e residente nesta cidade, que está devidamente autorizado pela lei municipal nº 25 de 05.09.19961, e de outro lado como outorgada donatária a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, representada pelo Sr. João Roberto Moreira, coordenador da Campanha e neste ato representado por sua procuradora bastante professora Elina de Campo, diretora do centro Regional de Erradicação do Analfabetismo, com sede em Goiânia, no termos da procuração lavrada por instrumento particular devidamente registrada sob nº1.150 de ordem, no livro B. N.4 de Registro Especial de Títulos e Documentos, deste Cartório, que me foi exibida e vai adiante transcrita os presentes meus conhecidos e das duas testemunhas adiante assinadas, também minhas conhecidas do que dou fé e perante as mesmas pela outorgante doadora me foi dito que em **terrenos pertencente ao Patrimônio da Prefeitura Municipal de Catalão foram construídos os Grupos Escolares denominados “Professor J. Roberto Moreira”, “Rosentina de Santana e Silva” e “Rita Paranhos Bretas”.** [...] **Rosentina de Santana e Silva, situado à Rua São João, sem número nesta cidade, medindo de frente para a citada rua noventa e cinco (95) metros de extensão; pelo lado nordeste mede noventa (90) metros de extensão e confronta a partir do alinhamento da Rua São João** (Arquivo escolar, grifos nosso).

Assim, o espaço arquitetônico deveria se situar no espaço da cidade, dando a ver “as projeções político-culturais republicanas que se queria imprimir” (Faria Filho, 2014, p. 49). Trata-se da afirmação de um lugar específico para a educação, não mais nas residências pessoais dos professores, ou as chamadas escolas isoladas. Destaca-se também a especificidade da cultura escolar e sua busca pela homogeneidade. Há, nessa organização, a tentativa de adequar o espaço para a ocupação simultânea de grande número de alunos(as). Como veremos adiante nos quadros que registram as matrículas,

aprovação e reprovação dos alunos nos anos de 1959 a 1971, o grupo escolar em questão chegou a ter 420 matrículas no ano de 1965. Neste sentido, que o ambiente arquitetônico escolar passa a ser modelo de higiene, organização, asseio, hierarquia, disciplina e patriotismo.

A análise da arquitetura escolar abordada por Faria Filho (2014) evidencia um contraste significativo entre a precariedade inicial e a evolução dos espaços educativos ao longo do tempo. As imagens 6 e 7 do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva demonstra que, embora esse espaço tenha sido projetado para fins educacionais, ele não apresentava o mesmo destaque arquitetônico nem a centralidade dos chamados “palácios do saber”, típicos das escolas-modelo de São Paulo e Minas Gerais. O Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva explicita essa realidade, situando-se fora a dos centros urbanos, na periferia da cidade, e carecendo do destaque arquitetônico das escolas-modelo de São Paulo e Minas Gerais.

Imagem 8 - Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva



Fonte: Projeto Resgatando a História 62 anos. Fotografia do prédio do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.2861189504139838&type=3>.

Faria Filho (2014) argumenta que os “palácios do saber” materializavam um ideal de modernidade e civilização, sendo construídos em áreas centrais para reforçar sua relevância simbólica e prática na sociedade. Esses edifícios eram vistos como representações de progresso, conectando educação e desenvolvimento urbano. Em

contraste, o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva reflete uma realidade mais modesta. Barros (2010) complementa essa análise ao destacar que a criação de grupos escolares, sobretudo nas primeiras décadas de sua implementação, foi marcada por improvisos e pela falta de recursos. Em muitos casos, a educação pública enfrentava condições adversas, como infraestrutura inadequada, materiais pedagógicos escassos e professores sem formação especializada. Essa precariedade era particularmente evidente nas regiões periféricas ou fora do eixo central das capitais, onde as demandas educativas eram supridas de forma emergencial. A exemplo temos a imagem do prédio do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva.

A imagem 8 evidencia o isolamento do prédio escolar em seu contexto original, sem construções próximas que indiquem um ambiente consolidado ao seu redor. A escola se encontra em uma área periférica da cidade. Observa-se que a rua em frente ao prédio não possui calçamento, e a infraestrutura urbana ainda é precária, com terrenos vazios e ausência de equipamentos urbanos como iluminação pública, calçadas ou redes de esgoto visíveis. Essa paisagem sugere um período inicial de ocupação do bairro, onde predominava aspectos rurais.

Imagem 9 - Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva



Fonte: Projeto Resgatando a História 62 anos. Fotografia do prédio do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.2861189504139838&type=3>.

Além disso, estudos sobre a arquitetura escolar brasileira apontam que, enquanto os “palácios do saber” simbolizavam o investimento em uma educação pública moderna e centralizada, as escolas mais simples refletiam a luta pela expansão do acesso à educação, mesmo em condições menos favoráveis. A precarização da infraestrutura escolar, especialmente em áreas rurais, é atribuída à ineficiência e ao descaso do poder público em garantir a efetividade das políticas educacionais (Andrade, 2020). A arquitetura desses espaços muitas vezes não seguia os padrões idealizados. Em vez disso, eram adaptados de construções preexistentes ou projetados com limitações orçamentárias significativas.

A imagem 9 retrata o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva em fase de construção, evidenciando aspectos estruturais característicos das edificações escolares da época. O prédio, feito em alvenaria, apresenta uma estrutura simples, mas funcional, com amplas portas e janelas, permitindo uma boa ventilação e iluminação natural para o ambiente interno. Nos parece uma tentativa de atender aos criteriosos palacetes dos grupos escolares modelos.

A concepção dos grupos escolares no Brasil, especialmente entre o final do século XIX e início do século XX, foi fortemente influenciada pelos princípios do higienismo e do sanitarismo. Visava-se promover a saúde pública por meio de práticas que prevenissem doenças e melhorassem as condições de vida da população. No contexto educacional, isso se traduziu em diretrizes específicas para a arquitetura escolar, buscando ambientes que favorecessem alguns aspectos da saúde dos alunos. As escolas foram projetadas com amplas janelas e portas, permitindo uma ventilação cruzada eficiente e a entrada abundante de luz natural (Pykosz, 2007).

Faria Filho e Vidal (2000) destacam que, no processo de institucionalização da escola primária no Brasil, houve três momentos distintos: as “escolas de improviso”, as “escolas-monumentos” e as “escolas funcionais”. As “escolas de improviso” eram caracterizadas por instalações inadequadas, improvisadas em edificações não planejadas para fins educacionais, refletindo a falta de investimento e planejamento na educação pública. O Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva apesar de não ser um “palácio” ele também não é uma escola de improviso, o prédio onde funcionou foi construído para abrigar o referido Grupo, porém já distante do centro da cidade e com uma arquitetura mais humilde.

3.3 O que dizem os documentos?

A partir dos documentos encontrados no arquivo elaboramos uma ficha de leitura para delimitar os caminhos de nossa pesquisa na investigação das atas. É uma tentativa de sistematização daquilo que há na ata, nos servindo para a produção de dados. É importante destacar que os dados das tabelas que se seguem são produzidos a partir das atas encontradas. Nesse sentido, algumas podem estar incompletas, já que os arquivos não estavam conservados.

3.3.1 Ata nº1 de 1959 do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva - Inspetores, diretora e professoras: organização da educação escolar

No dia 30 de março de 1959, às nove horas e trinta minutos, acontecia em uma das salas do grupo escola Rosentina de Santana e Silva a primeira reunião entre as professoras deste estabelecimento e o inspetor escolar Wilson Barbosa de Lima. Tomamos, então, a relação, não sem tensão, desses homens (inspetores) e essas mulheres (diretoras e professoras), em interlocução com outros agentes sociais, que efetivamente construíram uma dada cultura escolar.

No processo de produção e legitimação de uma nova cultura escolar, tendo como referência os grupos escolares, dois conjuntos de profissionais ganham referência: o inspetor, constituído em sua maioria por homens, e as diretoras e professoras, em sua maioria mulheres (Faria Filho, 2014). Estes profissionais, no fazer de seu ofício, produziam representações acerca do processo educativo e da instituição que se acaba de formar. Conforme Faria Filho (2014, p. 126) os inspetores possuíam como atribuição “[...] tanto o controle da ‘criação, nomeação ou remoção’ de cadeiras quanto a ação das(os) professoras(es), seja naqueles aspectos referentes à sua idoneidade moral, seja no que se refere à competência para o ensino”. Assim, constitui-se uma representação da imagem da inspeção como necessária para a manutenção e identificação de um sistema de ensino moderno e renovador. Eram os verdadeiros organizadores da instrução pública.

A esses profissionais

cabia verificar a disciplina, ordem e regularidade dos trabalhos escolares, verificar se o programa do ensino primário está bem e fielmente praticado, dar ao professor as necessárias instruções caso verifique não ter ele bem compreendido o espírito do programa, assistir ao funcionamento das aulas,

indicando ao professor tudo quanto repute necessário modificar no método por ele seguido (Faria Filho, 2014, p. 128).

Esperava-se, portanto, da atividade de inspeção um grupo escolar mais organizado, com professoras e alunos(as) disciplinados(as), afirmando um caráter normalizador, fiscalizador, disciplinador dos grupos escolares. Por outro lado, às diretoras e professoras cabiam a introdução, na educação primária, de formas racionais e modernas do ensino. A relação dessas duas categorias profissionais não é ausente de tensão, como destaca o registro da ata nº1 de 1959 do grupo escolar Rosentina de Santana e Silva:

Tratou-se a reunião sobre a questão do zelo do prédio que pesa para o engenheiro, sobre a administração da escola. Disse o Sr. Inspector que toda professora deverá zelar de sua classe com todo cuidado e que a Campanha está fazendo de Catalão o centro piloto, devemos nos esmerar em tudo, e também porque se houver qualquer estrago, qualquer danificação o Sr. Engenheiro irá direto sobre a professora, escrevendo no quadro de qualquer classe frases pesadas sem escolher ninguém (Arquivo escolar).

Ao relatar a reunião, observamos na ata não somente diretrizes para o cuidado do edifício escolar, mas sobretudo uma espécie de sanção da professora que não cumprir com a normativa. Esta penalidade se daria em forma de desqualificação da professora em questão diante sua classe, seu ambiente de trabalho.

Ao considerar que a constituição da representação dos grupos escolares perpassava ideais de ordem e de disciplina, este relato parece demonstrar não apenas as dificuldades encontradas, mas também as relações de poder e hierarquia no interior da instituição, seus conflitos. O processo de criação desta nova forma escolar implica na imposição de dada cultura escolar, na qual as formas autônomas de gerir perdia cada vez mais sua legitimidade. Neste cenário, a figura do inspetor busca controlar ao máximo o exercício das funções da diretora e professora, conforme as diretrizes expressas na ocasião da ata nº1 de 1959:

O recreio deverá ser dirigido e zelado pelas professoras. Na privada deverá ter cuidado, entrando logo após que o aluno ali for, a servente e só ela deverá dar a descarga. Em sequência disse [o inspetor] que cada professora deverá fazer como preceito do dia uma frase de asseio ou de moral, para as crianças aprenderem a ser cuidadosas (Arquivo escolar, 1959).

Os inspetores faziam visitas frequentes aos grupos escolares, sendo encarregados de aplicar os princípios da pedagogia moderna nessas instituições, para que fossem alinhadas aos propósitos do governo desde sua criação. Essas visitas tinham como meta examinar e documentar detalhadamente todos os aspectos observados, anotando

rigorosamente nas atas qualquer elemento que estivesse em conformidade ou desvio das normas educacionais estabelecidas.

É preciso notar que o esforço empenhado na constituição dos grupos escolares significou uma maior divisão de funções no interior do sistema de ensino. Essa divisão de funções coloca em evidência as transformações do magistério enquanto categoria profissional. Quase toda a totalidade do corpo docente dos grupos escolares, incluindo a diretoria, era composta por mulheres. Ao passo em que os homens ocupavam cargos como o de inspeção (Faria Filho, 2014). Na imagem 10 a seguir podemos observar a imagem das professoras e diretora do Grupo Escolar Rosentina.

A análise da composição dos conselhos via assinatura das atas e das fotografias comemorativas revela uma clara divisão de papéis de gênero no contexto educacional da época. Enquanto o conselho escolar era composto exclusivamente por mulheres professoras, reforçando a associação histórica entre a docência no ensino primário e o trabalho feminino, as fotografias comemorativas (tais como a imagem 10) registram a presença masculina em cargos de autoridade, como diretores e representantes do poder público. Os homens na fotografia são autoridades locais: prof. Wilson Barbosa Lima, Prof. Antônio Miguel Jorge Chaud. A predominância de professoras internas no grupo escolar indica que a docência para as crianças do curso primário era majoritariamente desempenhada por mulheres, evidenciando uma estrutura hierárquica na qual a gestão e a tomada de decisões permaneciam sob influência masculina, enquanto a execução do trabalho pedagógico recaía sobre as professoras. Esse cenário reflete não apenas a organização da escola, mas também as dinâmicas sociais mais amplas da época, em que as mulheres ocupavam funções essenciais na educação, embora o reconhecimento formal e os postos de comando ainda fossem majoritariamente masculinos.

Imagem 10 - Professoras do Grupo Escolar

Fonte: Projeto Resgatando a História 62 anos. Fotografia do prédio do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.2861189504139838&type=3>. Da direita para esquerda: Maria Edna Fleury, Maria Lúcia Resende, Terezinha Rodrigues, Marisa Martins, Maria do Rosário, Cremildes Mesquita.

Este é um processo histórico de produção do magistério como uma ocupação feminina. A organização do espaço escolar denota não apenas mudanças ou continuidades na forma de conceber a instrução e suas relações com a sociedade, mas também a solidificação de uma nova categoria profissional: as normalistas que ocupavam as salas de aula.

A intensificação da presença feminina na docência estava associada às muitas oportunidades mais lucrativas que surgiam para os homens com a expansão urbana e industrial, deixando para as mulheres carreiras tradicionalmente menos prestigiadas, como o magistério (Louro, 2002). Ao associar a educação feminina principalmente à sua função materna e de cuidadora, o ensino se torna uma atividade socialmente aceitável e recomendada para as mulheres. Essa associação buscava limitá-las a papéis considerados mais apropriados ao seu gênero. Com o crescimento da demanda por educação e alfabetização em larga escala, consolidou-se a ideia da inclusão da mulher nesse campo

profissional. Esse trabalho era visto como legítimo apenas quando alinhado ao ideal de cuidado e dedicação, características associadas à “missão sagrada”⁵ atribuída às mulheres (Almeida, 2004). Pode-se observar este processo nos membros que as reuniões e suas atas são assinadas em sua totalidade por mulheres.

Assim, junto à racionalização da educação, ocorre neste contexto, o fortalecimento da divisão e controle do trabalho docente. “A feminização do magistério estaria estritamente relacionada à afirmação de um espaço ‘seguro, legítimo e controlado’ do exercício do papel social feminino na sociedade” (Faria Filho, 2014, p. 148).

3.3.2 Atas Resultados Finais: uma nova racionalidade pedagógica

Neste tópico, abordamos o que Faria Filho (2014, p. 18) chama de ênfase nos processos disciplinadores. Isto é,

Muito mais que uma escola que ensina ‘conhecimentos’, notávamos uma escola que moldava, disciplinava, controlava e submetia professores(as) e alunos(as) aos tempos e ritmos de uma sociedade cada vez mais marcada pelas relações mercantilizadas, típicas do capitalismo (Faria Filho, 2014, p. 18).

Ao profundarmos cada vez mais nas especificidades da instrução pública primária catalana, nos deparamos com um movimento mais amplo, de caráter ocidental, de racionalização das relações sociais.

Historicamente, nos deparamos com grupos escolares que nascem de um movimento cada vez mais urbano, que emergiram no intuito de educar física, moral, cívica e intelectual para formar novos cidadãos para a República (Faria filho, 2014). No entanto, o grupo escolar Rosentina de Santana e Silva, em sua especificidade interiorana, se via nas contradições de um caminho a se seguir marcado pelo modernismo, ao mesmo tempo em que era engendrado por relações rurais. Assim, os documentos apresentam essa nova racionalidade pedagógica, o tempo e espaço marcados, horários e salas de aulas determinados, e com eles, uma dada classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, como atestam os relatórios e atas dos resultados finais. Ao mesmo tempo, trata-se de dar visibilidade aos grupos escolares

⁵ O termo “missão sagrada”, conforme analisado por Almeida (2004), está relacionado à feminização do magistério e reflete a visão social e cultural de que o trabalho docente, especialmente no ensino primário, era uma extensão das responsabilidades domésticas e maternas atribuídas às mulheres. Assim, baseia-se na ideia de que as mulheres, por sua suposta natureza cuidadora e devotada, estavam naturalmente aptas para atuar como educadoras, especialmente de crianças pequenas.

através destes registros que permitiam a observação, controle e intervenção nas atividades discentes no cotidiano escolar.

Conforme Faria Filho (2014, p. 22):

Os relatórios significam a produção de uma abrangente reflexão acerca do educativo escolar, que tempo objeto desde as finalidades da educação e da escola, passando pelas várias dimensões pedagógicas da aprendizagem dos(as) aluno(as) e do trabalho das professoras, até as formas mais adequadas de disciplinamentos e de imposição da ordem escolar. Cada um/uma a seu modo, os/as profissionais da escola utilizavam os relatórios como instrumentos poderosos de moldar a nascente instituição – os grupos escolares [...].

Portanto, estes relatórios, atas de reuniões, que nos serviram de fonte de pesquisa, se constituem como expressão do cotidiano escolar e como este era visto e apreendido no interior de suas relações socioculturais. Os discursos imbuídos nestes documentos formalizam determinadas práticas.

Assim, a organização do grupo escolar Rosentina de Santana e Silva sugere a utilização de um esquema lógico binário e polarizado, dos aprovados e promovidos aos reprovados, do masculino ao feminino. Este grupo escolar afirma-se a partir de uma forma racionalista de conceber o mundo e as relações sociais, novas formas de organizar e gerir. Destacamos aqui o mecanismo que representa a possibilidade de homogeneização dos(as) alunos(as) a partir da graduação do ensino, objetivados no parcelamento e controle do tempo, das atividades, dos espaços. Conforme Faria Filho (2014), submete-se todo (alunos e professoras) à disciplina da organização escolar e, através da serialização, cria-se a possibilidade de ensino simultâneo e o estabelecimento de uma escolarização de massa.

Há aqui, a criação de uma nova representação escolar, a criação de novas racionalidades, sensibilidades, temporalidades e conhecimentos. Os múltiplos tempos e espaços escolares fazem parte da ordem social e escolar, se materializam nos quadros de anos/séries, horários, relógios e campanhas. Promove-se, assim, uma distribuição diária, semanal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos(as). A distribuição dos anos de curso – serialização em parâmetros de linearidade. Coloca-se em evidência um conjunto de práticas e concepções, com conteúdos programáticos.

Buscamos mostrar, assim, que o processo de racionalização da educação escolar teve implicações na maneira de organizar o trabalho docente, envolvendo maiores controle e fiscalização dos espaços pedagógicos. Conforme Faria Filho (2014, p. 203),

A marca desse esforço pode ser encontrada, a um só tempo, nas tentativas nos sucessos e nos fracassos de se produzir uma homogeneização, uma uniformização e um maior controle das crianças, e na pretensão de se estender

essa racionalidade para o terreno da produção e da apropriação/ aprendizagem dos conhecimentos escolarizados.

A ordem escolar que se delineia nos/a partir dos grupos escolares desdobra-se na homogeneidade, nas classificações de séries/ano, por gênero, por “adiantamento”, como vemos nos quadros produzidos a partir das atas de resultados finais ao longo do período estudado. A possibilidade de dividir os(as) alunos(as) em turmas e classes criam as condições para o ensino simultâneo. As classes deveriam ser formadas por alunos(as) com mesmo grau de adiantamento. Assim, o ensino para um grupo de crianças que estivessem em um mesmo ano é a marca produzida pela escola moderna, representada pelos grupos escolares.

Trata-se, portanto, conforme Souza (2014, p. 35) “de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular”. O método individual de ensino, ainda praticado por alguns professores, dá lugar a (re)invenção da escola primária (Souza, 2014).

Podemos, então, perceber como este processo de produção da nova racionalidade pedagógica utilizou – ou melhor, se constituiu a partir – do desenvolvimento de metodologias de seleção e avaliação. A escola primária produz suas regras de promoções e aprovações, sendo necessário o(a) aluno(a) atingir a nota igual ou superior a cinco (5). Aqueles(as) que não o atingisse nos exames finais eram considerados despreparados para continuar o próximo ano. Conforme os quadros abaixo, as atas de resultados finais dão pistas das reuniões nas quais as professoras se reuniam para atribuir o processo de seleção escolar.

Tabela 1 - Resultados finais - 1959

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pré-primário	41	32	21	14	20	18
2º ano	19	17	8	9	11	9
Total	109		52		58	

Fonte: produzido pela autora a partir dos documentos

Índice de reprovação total	53%
----------------------------	-----

Membros: Maria Aparecida da Silva; Marlene Pires Campos; Maria José Pires Salomão; Lila Ruth Rosa; Ceila Edla Rezende; Terezinha de Jesus Costa; Mariana Rosa da Silva; Maria Ribeiro Damascena.

É necessário ressaltar que, na Tabela 2 referente aos resultados finais do ano de 1959, as atas encontravam-se incompletas, aparentemente. Pois, embora tenham demarcado ano/série “pré-primário” e “2º ano”, não encontramos menções ao 1º ano. Embora parciais, os documentos nos dão pistas acerca das representações do Grupo Escolar. De acordo com o censo demográfico da década de 1950 (IBGE, 1950), o estado de Goiás possuía, em número absoluto, uma população de 1.234.740 habitantes, com o município de Catalão registrando 31.030 habitantes. Conforme Santana, Barros e Fonseca (2023), a população rural de Catalão na década de 1950 era de 11.429, enquanto a população urbana registrava 3.571. Em regiões rurais e cidades menores como Catalão, o analfabetismo era elevado, refletindo a ausência de infraestrutura educacional consolidada e a dificuldade de acesso às escolas, especialmente para a população rural. Na década de 1950 o total de pessoas que sabiam ler e escrever chegou a 42,66%, de acordo com os recenseamentos gerais da época (IBGE, 1970).

Tabela 2 - Resultados finais - 1963

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pré-"A"	60	41	44	29	16	12
Pré-"B"	19	14	19	14	0	0
1º ano	33	37	17	34	6	3
2º ano	41	29	36	26	5	3
3º ano	32	30	24	25	8	5
4º ano	17	16	14	15	3	1
Total	369		297		62	

Fonte: produzido pela autora a partir dos documentos.

Índice de reprovação total	17%
----------------------------	-----

Membros: Maria Aparecida da Silva; Marlene Pires Campos; Maria José Pires Salomão; Lila Ruth Rosa; Ceila Edla Rezende; Terezinha de Jesus Costa; Mariana Rosa da Silva; Maria Ribeiro Damascena.

É necessário destacar que há, nos anos de 1960 a 1962, um hiato frente aos registros. Somente a partir de 1963 as atas retomam as descrições. A partir daí, as menções ao ano do curso vão desde “pré-primário A”, “pré-primário B”, “1º ano”, “2º ano”, “3º ano” e “4º ano”. A Tabela 3, apresenta os resultados finais de matrículas, aprovações e reprovações no Grupo Escolar em 1963, com uma taxa total de reprovação de 17%. Quanto ao total de matrículas, há 369 alunos, sendo 202 do sexo masculino (54,7%) e 167 do sexo feminino (45,3%). Ao se referir ao total de aprovados, há 297 alunos (80,5%), com maior número de aprovações entre as meninas no 1º ano (34 aprovadas contra 17 meninos). Quanto à distribuição de matrículas por ano do curso, os dois pré-anos representaram uma parcela expressiva (47,1%) dos alunos, com 174 matrículas no total. Isso demonstra que a escola desempenhava um papel fundamental na alfabetização.

Tabela 3 - Resultados finais - 1964

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pré-"A"	38	36	35	33	3	3
Pré-"B"	45	24	42	21	3	3
1º ano	34	36	29	36	5	0
2º ano	37	37	27	34	10	3
3º ano	33	23	26	21	7	2
4º ano	19	19	19	17	0	2
Total	381		340		41	

Fonte: produzido pela autora a partir dos documentos.

Índice de reprovação total	11%
----------------------------	-----

Membros: Maria Aparecida da Silva; Marlene Pires Campos; Maria José Pires Salomão; Lila Ruth Rosa; Ceila Edla Rezende; Terezinha de Jesus Costa; Mariana Rosa da Silva; Maria Ribeiro Damascena.

Já a Tabela 4, acima representada, reflete os dados de matrículas, aprovações e reprovações em 1964, segmentados por gênero e ano do curso, com um índice geral de reprovação de 11%. O total de matrículas foi de 381 estudantes, sendo 206 do sexo masculino (54%) e 175 do sexo feminino (46%). O maior número de matrículas ocorreu

no Pré-"B" (69 estudantes), enquanto o menor número foi registrado no 4º ano (38 estudantes).

Tabela 4 - Resultados finais - 1965

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pré-"A"	79	81	59	56	21	23
Pré-"B"	13	16	11	14	2	2
1º ano	36	37	28	27	8	10
2º ano	17	12	12	8	3	4
3º ano	35	56	18	41	17	7
4º ano	22	16	13	7	7	8
Total	420		294		112	

Fonte: produzido pela autora a partir dos documentos.

Índice de reprovação total	27%
----------------------------	-----

Membros: Maria Ribeiro Damasceno Neiva; Emerlinda Matias Passos; Ceila Edla Rezende; Edith Victoy Rezende; Regina Maria Nunes Pires; Vorley da Rocha Pinto; Maria José Pires Salomão; Maria Abadia Júlio Oedenkoven; Maria Pires de Siqueira; Antonina Ferreira Campos; Benedita Democh; Joanídia Campos; Maria Edna Fleury.

A Tabela 5 apresenta os resultados finais de matrículas, aprovações e reprovações no Grupo Escolar em 1965, com uma taxa total de reprovação de 27%. Quanto ao total de matrículas, há 420 alunos, sendo 202 do sexo masculino (48%) e 218 do sexo feminino (52%). Ao se referir ao total de aprovados, há 294 alunos aprovados (70%), com maior número de aprovações entre as meninas no 3º ano, onde foram registradas 41 aprovações femininas e 18 meninos aprovados. Quanto à distribuição de matrículas por ano do curso, o Pré-"A" representou uma parcela expressiva (38,1%) dos alunos, com 160 matrículas no total.

Tabela 5 - Resultados finais - 1966

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pré	37	28	27	23	10	5
1º ano	89	93	75	81	14	12

2º ano	27	40	24	34	3	6
3º ano	15	20	10	20	5	0
4º ano	13	23	13	23	0	0
Total	385		330		55	

Fonte: produzido pela autora a partir dos documentos.

Índice de reprovação total	14%
----------------------------	-----

Membros: Antonina Ferreira Campos; Emerlinda Matias Campos; Regina Maria N. Pires; Glória de Fátima da Silva; Ceila Edla Rezende; Vorley da Rocha Pinto; Selma Isac; Joanídia Campos; Maria Ribeiro D Neiva; Mariana Rosa da Silva; Edith Victoy Rezende.

A Tabela 6 apresenta os resultados finais de matrículas, aprovações e reprovações no Grupo Escolar em 1966, com uma taxa total de reprovação de 14%. Quanto ao total de matrículas, há 385 alunos, sendo 181 do sexo masculino (47%) e 204 do sexo feminino (53%). Ao se referir ao total de aprovados, há 330 alunos aprovados (86%), com maior número de aprovações entre as meninas no 1º ano, onde foram registradas 81 aprovações femininas contra 75 meninos aprovados. Quanto à distribuição de matrículas por ano do curso, o 1º ano representou uma parcela expressiva (47,0%) dos alunos, com 182 matrículas no total.

Tabela 6 - Resultados finais - 1967

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pré	44	40	33	31	10	10
1º ano	34	29	27	21	7	8
2º ano	49	51	35	42	14	9
3º ano	28	33	21	27	7	6
4º ano	10	23	9	22	1	1
Total	341		268		73	

Fonte: produzido pela autora a partir dos documentos.

Índice de reprovação total	21%
----------------------------	-----

Membros: Mariana Rosa Lamounier; Emerlinda Matias Passos; Maria Aparecida da Silva; Edith Victoy Rezede; Benedita Democh; Magda Salomão; Maria Lúcia Rezende;

Salma Isac Affiune; Geralda Ferreira Gonçalves; Carmem Lúcia Aires; Maria José Pires Salomão; Ceila E. Rezende; Maria Edna Rezende; Vorley da Rocha Pinto.

A Tabela 7 apresenta os resultados finais de matrículas, aprovações e reprovações no Grupo Escolar em 1967, detalhando os dados por ano do curso. Foram registrados 341 alunos matriculados, sendo masculino: 165 alunos (48,4% do total) e feminino: 176 alunas (51,6% do total). Do total de 341 matriculados, 268 alunos foram aprovados, correspondendo a uma taxa de aprovação de 78,6%. Ao todo, 73 alunos foram reprovados, representando 21,4% do total de matriculados. Quanto à distribuição de matrículas por ano do curso, o Pré representou uma parcela significativa (24,6%) dos alunos, com 84 matrículas no total.

Tabela 7 - Resultados finais - 1968

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pré	45	49	28	35	17	14
1º ano	28	26	21	21	7	5
2º ano	29	19	23	15	6	4
3º ano	22	26	16	21	6	5
4º ano	12	26	9	25	3	1
Total	282		214		68	

Fonte: produzido pela autora a partir dos documentos.

Índice de reprovação total	24%
----------------------------	-----

Membros: Mariana Rosa Affiune; Maria José Pires Salomão; Edith Victoy Rezende; Vera Lúcia evangelista; Vorley da Rocha Pinto; Ceila E. Rezende; Maria Lúcia Rezende; Maria Edna Fleury.

A Tabela 8 apresenta os resultados finais de matrículas, aprovações e reprovações no Grupo Escolar em 1968, detalhados por ano do curso, com um índice total de reprovação de 24%. Foram registrados 282 alunos matriculados, sendo masculino 136 alunos (48,2% do total) e feminino 146 alunas (51,8% do total). Do total de matriculados, 214 alunos foram aprovados, correspondendo a uma taxa de aprovação de 76%. Ao todo, 68 alunos foram reprovados, representando 24% do total de matriculados. Quanto à distribuição de

matrículas por ano do curso, o Pré representou a maior parcela, com 94 matrículas no total (33,3% do total de alunos). O 4º ano foi o que teve o menor número de alunos matriculados, com 38 alunos, correspondendo a 13,5% do total.

Tabela 8 - Resultados finais - 1969

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Pré	-	-	-	-	-	-
1º ano	86	78	69	57	14	21
2º ano	28	35	15	27	13	8
3º ano	21	28	14	20	7	8
4º ano	16	17	11	14	5	3
Total	309		227		79	

Fonte: produzido pela autora a partir dos documentos.

Índice de reprovação total	26%
----------------------------	-----

Membros: Maria Edna Fleury; Edith Victoy Rezende; Ceila Edla Rezende de Almeida; Wanda Torquato Silva; Aldanice Pereira; Maria José Pires; Vera Lúcia Evagenlista; Carmem Lúcia Evangelista; Terezinha Rodrigues; Neuza Rodrigues Costa; Mariana Rosa Lamounier; Joanídia Campos.

A Tabela 9 apresenta os resultados finais de matrículas, aprovações e reprovações no Grupo Escolar em 1969, detalhando os dados por ano do curso. Foram registrados 309 alunos matriculados, sendo masculino: 151 alunos (48,9% do total) e feminino: 158 alunas (51,1% do total). Do total de 309 matriculados, 227 alunos foram aprovados, correspondendo a uma taxa de aprovação de 73,5%. Ao todo, 79 alunos foram reprovados, representando 26% do total de matriculados. Quanto à distribuição de matrículas por ano do curso, o 1º ano teve o maior número de matrículas, com 164 alunos, representando 53% do total de matriculados. O 4º ano apresentou o menor número de alunos matriculados, com 33 alunos, correspondendo a 10,7% do total.

Os dados referentes à década de 1960 são fundamentais para entender o papel estratégico desempenhado pelos grupos escolares na promoção da alfabetização em Goiás. Nesse período, a população do estado era majoritariamente rural, com 66,7% vivendo no campo e apenas 33,3% em áreas urbanas. Essa configuração demográfica evidenciava desafios específicos para a educação, principalmente em relação ao acesso e

à infraestrutura escolar. Segundo o recenseamento geral de 1960, a taxa de alfabetização era de 62,52% (IBGE, 1960). Essa métrica considerava alfabetizadas as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples em qualquer idioma, incluindo aquelas que apenas sabiam assinar o próprio nome.

Os grupos escolares, nesse contexto, representavam um esforço concentrado para atender às demandas educacionais de uma população majoritariamente rural. Eles não apenas buscavam reduzir os índices de analfabetismo, mas também desempenhavam um papel crucial na organização social e na integração das comunidades locais ao projeto de modernização do estado.

Tabela 9 - Resultados finais - 1970

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
1º ano	96	99	60	73	36	26
2º ano	19	11	15	9	4	2
3º ano	7	14	2	9	5	5
4º ano	26	28	23	23	3	5
Total	300		214		86	

Índice de reprovação total	29%
----------------------------	-----

Membros: Ana Maria Nogueira de Avelar; Neuza Maria Pereira; Maria Edna Fleury; Nirte Castro Barbosa; Wanda Torquato Silva; Ceila E. R. de Almeida; Mariana Rosa Lamounier; Terezinha Rodrigues; Neuza Rodrigues Costa; Vania da Rocha Pinto; Aldanice Pereira; Joanídia Campos; Júlia Salomão; Antonina Ferreira Campos; Maria Angela Borges; Cármem Lúcia Evangelista; Edith Victoy Rezende.

Conforme a Tabela 10, os resultados finais de matrículas, aprovações e reprovações no curso em 1970, com um índice total de reprovação de 29%. O total de matrículas foi de 300 alunos, distribuídos entre 148 do sexo masculino (49,3%) e 152 do sexo feminino (50,7%), indicando uma distribuição equilibrada entre os gêneros. Do total de aprovados (214 alunos, ou 71,3% das matrículas), houve maior destaque para as aprovações femininas no 1º ano (73 aprovadas contra 60 meninos). No entanto, nos anos finais (3º e 4º), o número de aprovações ficou mais equilibrado entre os sexos, com uma quantidade reduzida de alunos matriculados. Quanto às reprovações (86 alunos, ou 28,7% do total de matrículas), o índice foi mais elevado no 1º ano, com 36 reprovações

masculinas e 26 femininas. Além disso, a distribuição de matrículas por ano do curso mostra uma concentração significativa no 1º ano, com 195 matrículas (65% do total).

Tabela 10 - Resultados finais - 1971

ANO DO CURSO	Matrículas		Aprovados		Reprovados	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
1º ano	94	103	84	84	10	19
2º ano	42	32	28	21	14	11
3º ano	43	41	25	35	18	6
4º ano	6	23	4	22	2	1
Total	384		303		81	

Índice de reprovação total	21%
----------------------------	-----

Membros: Edith Victoy Rezende; Maria de Jesus; Ceila E. R. de Almeida; Aldanice Pereira; Maria Angela Borges; Joanídia Campos; Anália Maria Vaz; Antonina Ferreira Campos; Neuza Maria Pereira; Leuene Brandão da Silva; Maria Horácio Pereira Rosa; Júlia Salomão; Terezinha Rodrigues; Iolanda André da Silva Coelho; Sebastiana Waldina da Silva; Wanda Torquato Silva; Joilda da Paz; Neuza Rodrigues Costa; Mariana Rosa Lamounier; Juvenila Pereira de Mesquista; Maria Edna Fleury.

A Tabela 11 apresenta os resultados finais de matrículas, aprovações e reprovações em 1971, com um índice total de reprovação de 21%. O total de matrículas foi de 384 alunos, distribuídos entre 185 do sexo masculino (48,2%) e 199 do sexo feminino (51,8%), com uma leve predominância de alunas. Do total de aprovados (303 alunos, ou 79% das matrículas). As reprovações somaram 81 alunos (21% das matrículas). Em termos de distribuição de matrículas, o 1º ano foi o mais representativo, com 197 alunos matriculados (51,3% do total), indicando que a escola recebia grande número de ingressantes. O 4º ano, com apenas 29 matriculados (7,5% do total), reflete alta evasão ou reprovação ao longo do curso, um dado relevante para análises sobre a estrutura educacional da época.

Na década de 1970, a taxa de alfabetização registrou 61,56% (IBGE, 1970). Na região composta por Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal, o número total de alfabetizados foi de 2.470.169 pessoas. Desses, 771.668 frequentaram o ensino elementar, que abrangeu da 1ª à 6ª série. Esse dado evidencia o impacto significativo das políticas

educacionais voltadas à escolarização formal, mostrando que cerca de 31,23% dos alfabetizados na região tiveram acesso a pelo menos parte do ensino primário.

É importante frisar que os dados das tabelas precedentes são oriundos do livro de atas intitulado “Resultados Finais” que, aparentemente, encontravam-se incompletos. Esse fato pode refletir nos resultados numéricos exibidos. No entanto, achamos relevante sua colocação, na medida em que nos dão pistas acerca das representações do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva.

O que se verifica a partir das leituras das atas e, por conseguinte, da elaboração das tabelas a partir delas, é a definição de regras racionalizadas que determinam o completo funcionamento escolar: desde a admissão dos alunos, as matrículas, as maneiras de classificar (aprovados ou reprovados), bem como delimitação do tempo e espaço (salas, turmas e anos). Estas regras visam estabelecer uma uniformidade e homogeneidade.

Há, pois, o fortalecimento progressivo de aproveitamentos e fracassos escolares. Revela-se como mecanismo de controle e de homogeneização escolar. Conforme Faria Filho (2014, p. 226), “Neles e através deles, objetiva-se, cada vez mais, uma ideia de ordem escolar baseada na classificação, seriação, enfim, seleção dos(as) alunos(as) não apenas no interior da classe, mas no conjunto do sistema escolar”.

A constituição da escola primária com vários professores, com noções bem delimitadas de classes e séries revela a instauração do ensino simultâneo, cuja adoção implica na “concepção contemporânea de controle e eficiência na escola decorrente da institucionalização do processo pedagógico (Souza, 2014).

Não há, no entanto, quaisquer menções preocupadas quanto ao índice de reprovações. No que diz respeito aos índices de reprovação, parecem indicar a existência de uma certa “expectativa escolar” face à composição do grupo escolar. Embora parciais, os números da tabela 12 nos dão uma indicação, uma pista do que acontecia nos grupos. Até o ano de 1964, a maioria matriculada eram alunos (masculino). A partir do ano de 1965, chama a atenção o crescente número de alunas (feminino) matriculadas, assim como o aproveitamento/aprovação. Finalmente, seria necessário considerar para uma análise mais abrangente os indicadores de raça, já que podem ocorrer significativas mudanças e outras compreensões levando em conta essa categoria. Infelizmente não existem estes dados registrados nos documentos e fontes que tínhamos acesso.

Tabela 11 - Matrículas e Aproveitamento

Década	Matriculados		Aprovados	
	<i>Meninos</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Meninas</i>
1959	60	49	29	23
1963	202	167	154	143
1964	206	175	178	162
1965	202	218	141	153
1966	181	204	149	181
1967	165	176	125	143
1968	136	146	97	117
1969	151	158	109	118
1970	148	152	100	114
1971	185	199	141	162

Fonte: Elaborado pela autora.

Na definição dessa nova racionalidade pedagógica, busca-se projetar uma homogeneização que se evidencia e controla as diferenças, especialmente de gênero. Vemos isso nas atas dos resultados finais, nas quais são demarcadas, em espaços separados, os resultados obtidos pelos meninos e pelas meninas sem que se misturassem. O grupo escolar Rosentina de Santana e Silva, desde sua criação, se constituiu por ser uma escola de turmas mistas. É preciso ver nisso um fator significativo para a história da escolarização feminina. Pois, embora a presença de meninos e meninas numa mesma escola tivesse se estabelecido em algumas escolas mistas do Império, o mesmo não pode ser dito da coeducação, meninos e meninas numa mesma sala de aula (Souza, 2014). Tais escolas mistas decorriam do número insuficiente de alunos de um e outro gênero para compor as turmas e a organização escolar.

Assim, no contexto do grupo escolar Rosentina de Santana e Silva, a coeducação reflete uma concepção pedagógica e social. A prática escolar verificada nos registros das atas nos dá indícios de que se exercia uma divisão rígida de gênero. A distinção de gênero foi mantida nas disciplinas, ratificando a divisão sexual do trabalho. Como sabemos, falar

de gênero é estabelecer relações de diferenciação, comparação sobre os papéis desempenhados pelos atores sociais.

De qualquer forma, para as mulheres a ampliação do acesso às escolas públicas representou uma conquista não aquilatada ainda devidamente. Representou um momento em que aumentaram as possibilidades de sua inserção no universo público em sua dimensão profissional e sociocultural (Souza, 2014, p. 63).

O grupo escola Rosentina de Santana e Silva é, assim, reflexo do processo de racionalização escolar que o ensino primário vinha passando. Esses aspectos atingem, então, a organização escolar, maior definição, divisão e controle dos espaços e tempos escolares, afirmação da classe como unidade básica escolar (Faria Filho, 2014). Além disso, esse processo de seleção e aproveitamento que vimos não possuía como objetivo reduzir a amplitude de acesso à educação escolar. Ao contrário, trata-se de produzir possibilidades de compreender e dar conta de tarefas cada vez mais complexas que o conjunto e organização social moderna exigiam.

3.3.3 A origem e o perfil dos alunos do Grupo Escolar (1970-1971)

A partir do Livro de Matrículas (1970 a 1971), buscou-se compreender quem eram os alunos que frequentavam o grupo escolar Rosentina de Santana e Silva. Os alunos matriculados na escola apresentavam um perfil fortemente influenciado pelo contexto socioeconômico e geográfico da época. A quantidade de matrículas no grupo escolar parece refletir um aumento generalizado do interesse pela educação escolar, mesmo entre as populações mais pobres. É importante destacar que, entre as profissões/ocupações dos pais/responsáveis dos matriculados, parte significativa constituía o perfil profissional e, portanto, socioeconômico das famílias da classe trabalhadora que matriculavam seus filhos nesse grupo escolar, conforme as tabelas 13 e 14.

Tabela 12 - Profissão do pai/mãe dos(as) alunos(as) matriculados(as) no Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva 1970

Profissão	Quant.	Profissão	Quant.
Lavrador	243	Barbeiro	1
Comerciante	25	Tintureira	1
Pedreiro	24	Cambista	1

Funcionário Público	15	Lavadeira	2
Mecânico	8	Motorista	21
Carpinteiro	7	Folheiro	2
Dentista	6	Açougueiro	1
Carroceiro	6	Pipoqueiro	1
Sapateiro	4	Batalhão ferroviário	2
Ferreiro	4	Boiadeiro	4
Locutor	2	Doméstica	12
Verdureiro	1	Guarda	1
Coletor	1	Operário	5
Contador	1	Bancário	1
Eletricista	1	Garimpeiro	1
Servente	1	Cisterneiro	1
Marceneiro	1		

Fonte: elaborado pela autora.

A Tabela 13 é oriunda dos dados contidos no Livro de Matrícula do ano de 1970. Ela demonstra o quantitativo das profissões dos pais dos alunos(as) matriculados no grupo escolar. Entre as profissões mais acentuadas, destaca-se a de Lavrador e Pedreiro, cujo ofício revela uma condição econômica subalternizada. Este aspecto reflete a estrutura socioeconômica rural característica da região. Pertencentes a uma classe em que a maioria dos pais não havia tido acesso à educação formal, esses estudantes ingressavam na escola com o objetivo de romper o ciclo de analfabetismo que marcava a trajetória de muitas famílias.

Imagem 11 - Alunos Rosentina de Santana e Silva

Fonte: Projeto Resgatando a História 62 anos. Fotografia do prédio do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.2861189504139838&type=3>.

Além disso, a maioria dos alunos(as) matriculados(as) (91%) é oriunda do município de Catalão, evidenciando a centralidade do grupo escolar como espaço de formação no contexto local. Apesar disso, o registro de estudantes vindos de cidades vizinhas sugere o papel regional do grupo escolar, atraindo alunos de áreas circunvizinhas. As duas imagens retratam momentos da trajetória dos alunos do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva, evidenciando tanto a vivência cotidiana na escola quanto a participação em atividades externas. Na primeira fotografia, um grupo de estudantes posa em frente ao prédio escolar. Já na segunda imagem, observa-se um transporte escolar com uma faixa alusiva a um evento ou excursão, indicando a inserção dos alunos em atividades além dos muros da escola. Juntas, as fotos ilustram a presença dos alunos do referido grupo escolar.

Imagem 12 - Alunos Rosentina de Santana e Silva



Fonte: Projeto Resgatando a História 62 anos. Fotografia do prédio do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.2861189504139838&type=3>.

No que diz respeito à idade escolar, 92% dos matriculados (cerca de 415 alunos) estão em idade escolar, definida entre 6 e 14 anos, o que indica que a instituição atende predominantemente ao público esperado para a época. Por outro lado, 35 alunos (8%) possuem idade superior a 14 anos, possivelmente refletindo casos de atraso escolar ou outras circunstâncias que levaram à permanência no ensino fundamental além da idade usual.

Tabela 13 - Profissão do pai/mãe dos(as) alunos(as) matriculados(as) no Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva 1971

Profissão	Quant.	Profissão	Quant.
Comerciante	44	Carroceiro	4
Motorista	35	Cambista	1

Pedreiro	31	Boiadeiro	2
Doméstica	27	Servente	1
Funcionário Público	22	Folheiro	6
Mecânico	14	Militar	1
Carpinteiro	5	Dentista	2
Sapateiro	2	Açougueiro	4
Jardineiro	1	Lavrador	217
Barbeiro	1	Ferreiro	2
Operário	1	Batalhão Ferroviário	1

Fonte: elaborado pela autora.

A tabela 14 apresenta as profissões dos pais/mães dos alunos matriculados no Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva em 1971, com a quantidade correspondente para cada profissão. A profissão de Lavrador é destacadamente a mais frequente, com 217 indivíduos, representando a maior parcela do total. Corroborando com a tabela 12, esse dado reflete um contexto rural e agropecuário predominante. Profissões como comerciante (44), motorista (35), pedreiro (31) e doméstica (27) aparecem em segundo plano, indicando uma diversidade ocupacional menor, mas significativa. Estas profissões geralmente refletem o crescimento de atividades econômicas urbanas ou semiurbanas, talvez em apoio a uma comunidade rural em transição. A tabela sugere que o público atendido pelo Grupo Escolar vinha majoritariamente de famílias trabalhadoras e de baixa renda. Assim, o perfil socioeconômico dos(as) matriculados(as) evidencia o ideário de acessão social e a busca de melhores condições de vida difundido na época.

A partir dos dados do Livro de Matrícula e da tabela de profissões, é possível expandir a análise sobre o contexto social e educacional de 1971 no Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva. Dos 484 alunos matriculados, 431 estavam em idade escolar, representando 89% do total, o que está de acordo com a legislação educacional da época para o ensino primário. Por outro lado, 19 alunos tinham mais de 14 anos. Além disso, no Livro de Matrícula de 1971, observa-se a ausência de especificação sobre a naturalidade, designando todos como “brasileiros”.

Os registros acima revelam aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos(as), indicando que o grupo escolar desempenha um papel significativo na formação de

famílias cuja subsistência pode estar ligada a atividades agrícolas ou outros setores característicos da região na época, assim como na erradicação do analfabetismo da região.

É preciso destacar que, no contexto educacional de municípios interioranos, é importante refletir acerca das demandas relacionadas à educação rural nesses territórios.

Historicamente, a educação no meio rural foi marcada pela predominância de escolas rurais isoladas, que atendiam comunidades dispersas e frequentemente enfrentavam dificuldades estruturais, de acesso e de manutenção. A configuração da educação rural nesse cenário revela questões importantes, como a carência de infraestrutura adequada, a dificuldade na fixação de professores e a limitação de recursos didáticos. Além disso, a logística de deslocamento dos alunos, muitas vezes submetidos a longas distâncias para frequentar a escola, impacta diretamente no desempenho e na permanência escolar.

Com base nas imagens e tabelas analisadas, é possível aprofundar a reflexão sobre o perfil dos estudantes do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva e sua relação com a população rural e os modos de trabalho da época. A predominância de filhos de pequenos proprietários rurais reflete a localização estratégica da escola, atendendo diretamente às demandas educacionais dessa comunidade agrícola. Além disso, a presença significativa de filhos de trabalhadores de ofícios diversos – como cisterneiros, garimpeiros, carpinteiros e carroceiros – indica a importância do ensino público para famílias que dependiam de atividades autônomas, muitas vezes sem vínculo empregatício formal. Notadamente, observa-se também a expressiva matrícula de filhos de profissionais liberais e domésticas, evidenciando a crescente inserção das mulheres no trabalho assalariado local. Esses dados permitem discutir não apenas o impacto da escola na formação dessas crianças, mas também a interseção entre educação, trabalho e estrutura social da época.

Nesse contexto, a ação “civilizadora” e formativa do novo cidadão reflete nas profissões dos pais/mães dos(as) alunos(as) matriculados(as) no grupo. É interessante notar a presença de profissões oriundas da zona rural. Este fato torna-se mais significativo ao considerarmos que não eram poucos ou irrelevantes os obstáculos colocados para que as crianças da zona rural ingressassem e permanecessem na educação escolar. Vale destacar a coexistência da zona rural e a crescente urbanização da formação social da cidade. Embora seja significativo o número de profissões como a de Lavrador (zona rural), destaca-se também a presença de profissões ditas da zona urbana, tais como Motorista e Mecânico. Este aspecto reflete a já mencionada contradição de Catalão: a coexistência do ímpeto modernista/progressista com a política oligárquica-coronelista.

Parece-nos evidente que o surgimento do grupo escolar Rosentina de Santana e Silva, assim como tantos outros, cumprem o objetivo de “ação civilizatória”. Ou seja, através de uma educação pelo e para o trabalho, para a vida cotidiana, tinham como finalidade racionalizar o conjunto social. Não à toa que os temas de ordem, progresso e disciplina são centrais nas formações dos grupos escolares, como vimos ao longo do texto. Neste contexto, escola é representada como *lócus* fundamental para se realizar e propagar tais ideias. Era necessário produzir a nova população civilizada e pronta para o projeto de modernização.

A representação do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva no processo de erradicação do analfabetismo em Catalão – Goiás é evidenciada como parte de um esforço estruturado e intencional para modernizar e disciplinar a educação pública, promovendo a alfabetização e formação cívica. A escola emerge como um espaço de transformação social, refletindo os ideais de ordem, progresso e racionalização, fundamentais para o projeto de modernização da época.

O grupo escolar é descrito nos documentos como central para a organização e homogeneização do ensino, adaptando metodologias, espaços e tempos para atender a um grande número de alunos. Com infraestrutura própria, resultado de esforços municipais e nacionais, a escola tornou-se um marco no combate ao analfabetismo, atendendo majoritariamente crianças de famílias trabalhadoras e rurais, reforçando o papel de inclusão educacional.

As práticas pedagógicas e administrativas do Grupo Escolar buscavam integrar a comunidade local ao projeto nacional de desenvolvimento, consolidando a escola como um espaço não apenas de aprendizado formal, mas de construção de cidadania e patriotismo. Além disso, os registros das atas e resultados finais demonstram a progressiva inclusão das mulheres como alunas e professoras, sinalizando mudanças nas dinâmicas sociais e no acesso à educação.

Portanto, o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva representa um modelo de intervenção educacional que visava não apenas alfabetizar, mas também promover uma ordem social alinhada aos ideais republicanos e modernistas do período, sendo uma peça-chave na luta contra o analfabetismo em Catalão e região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso e diante da análise realizada, foi possível compreender as múltiplas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais que marcaram a trajetória do grupo escolar Rosentina no período de 1959 a 1971, evidenciando seu papel no contexto educacional e as transformações que marcaram sua existência. Observou-se que, para além de sua função pedagógica, a escola desempenhou um papel significativo na comunidade, consolidando sua identidade ao longo do tempo. A investigação permitiu ampliar a percepção sobre as transformações no cenário educacional, evidenciando como a instituição se adaptou às dinâmicas sociais e históricas. Dessa forma, este estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada sobre a evolução do ensino e seu impacto na sociedade.

A adoção das contribuições teóricas de Roger Chartier e Michel de Certeau nos permitiu interpretar os documentos coletados a partir do conceito de Representação (Chartier, 1990; 2021) e da “Operação Historiográfica” (Certeau, 2007). Dessa forma, esta investigação histórica e documental contribuiu para a compreensão dos desafios e adaptações enfrentados pela instituição em meio às dinâmicas sociais e políticas do período. Ao problematizar sua trajetória educacional, o estudo buscou evidenciar a relevância do Grupo Escolar dentro do contexto mais amplo das reformas e debates sobre a educação no Brasil.

Assim, é preciso retomar nossa pergunta inicial: Qual a representação do grupo escolar Rosentina de Santana e Silva no contexto da escolarização em Catalão -GO? Evidencia-se que o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva desempenhou um papel significativo no processo de escolarização no município de Catalão, Goiás. Embora não seguisse integralmente os preceitos tradicionais dos grupos escolares estabelecidos no início do século XX, as chamadas escolas modelos, a instituição cumpriu uma função social relevante ao promover a alfabetização, especialmente entre as classes populares.

Essa contribuição foi possível, em grande parte, pela participação da escola na campanha de erradicação do analfabetismo, que buscava democratizar o acesso à instrução primária. O perfil socioeconômico das famílias atendidas pelo grupo escolar, marcado pela predominância de trabalhadores rurais, reforça o compromisso da instituição em atender à população menos favorecida. A localização do grupo escolar na zona periférica confirma essa vocação, ao levar a alfabetização a regiões que, historicamente, enfrentaram maiores desafios no acesso à educação formal.

Assim, o Grupo Escolar Rosentina não apenas contribuiu para a formação educacional de seus alunos, mas também para a transformação social da comunidade em que estava inserido. Sua atuação evidencia a importância de iniciativas voltadas à inclusão educacional como fator de desenvolvimento social e, no contexto local, revela o impacto positivo de políticas educacionais direcionadas à população rural e trabalhadora de Catalão.

Ao refletir sobre as instituições escolares percebe-se que essas organizações desempenham um papel essencial na trajetória da educação, oferecendo possibilidades de análise sobre sua estrutura, funcionamento e práticas pedagógicas. Nesse contexto, a pesquisa buscou compreender os fatores políticos, sociais, econômicos e culturais que influenciaram a trajetória dessa instituição. Assim, ao resgatar elementos da cultura escolar, cria-se uma oportunidade para que as escolas revisitem suas ações e reafirmem o significado de sua própria história.

Ao longo do período republicano, o Brasil assistiu à criação dos Grupos Escolares, uma medida crucial para a expansão da instrução primária em todo o território nacional.

A urgência de estabelecer políticas educacionais voltadas para a participação ativa dos cidadãos na vida política foi um reflexo da crença predominante de que a educação seria o motor do progresso social e político do país. A educação era vista como o caminho para a construção de uma cidadania plena, capaz de impulsionar o desenvolvimento da nação.

Os Grupos Escolares surgiram como a resposta mais avançada à época, não apenas em termos de metodologias pedagógicas e concepções educacionais, mas também pela sua estrutura física e arquitetônica, que refletia o caráter moderno e inovador da proposta. Esses estabelecimentos, além de oferecerem uma educação básica, representavam um esforço para moldar uma sociedade mais instruída e, conseqüentemente, mais engajada nos processos políticos e sociais. Dessa forma, os Grupos Escolares desempenharam um papel fundamental no período republicano, ajudando a consolidar a educação como um instrumento essencial para a evolução do Brasil.

A criação dos Grupos Escolares em municípios goianos foi um marco importante, inserindo o estado de Goiás em um cenário de modernização educacional, alinhado ao projeto de desenvolvimento nacional. Esse movimento atendia à necessidade de formar cidadãos alfabetizados, capazes de dominar habilidades essenciais, como leitura, escrita e cálculo, contribuindo para a redução dos altos índices de analfabetismo que predominavam em Goiás e em todo o país.

Ao longo do período analisado, ficou evidente que a criação dos grupos escolares esteve intimamente ligada ao fortalecimento dos movimentos de alfabetização, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), fundado em 1967. Tais iniciativas visavam combater os elevados índices de analfabetismo, particularmente nas áreas rurais, e buscavam promover a inclusão social e econômica de vastos segmentos da população. A universalização da instrução primária entendida como um passo fundamental para assegurar os direitos civis e políticos dos cidadãos.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), implementada no século XX, foi uma das ações mais significativas para enfrentar o analfabetismo no Brasil. Durante grande parte daquele período, a taxa de analfabetismo se constituiu em um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento social e econômico do país, restringindo a participação plena dos cidadãos nas esferas política, econômica e cultural. É neste contexto de políticas educacionais que surge o grupo escolar Rosentina.

Entre os fatores que impulsionaram a criação dos grupos escolares, destaca-se a valorização das iniciativas voltadas à alfabetização, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criados para enfrentar o analfabetismo, especialmente em áreas rurais. Essas ações desempenharam um papel crucial na promoção da inclusão social e no fortalecimento da cidadania, conforme enfatiza Ribeiro (2003), ao reconhecer a universalização da educação primária como uma base indispensável para garantir os direitos civis e políticos.

Ademais, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi uma ação estratégica no enfrentamento de um dos maiores desafios educacionais do Brasil no século XX. O analfabetismo era um obstáculo ao progresso social e econômico, limitando as oportunidades de milhões de brasileiros. A CNEA, alinhada ao projeto desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, visava integrar os cidadãos à dinâmica econômica e social do país, projetando o Brasil como uma nação em ascensão e capaz de competir em um cenário internacional, aproximando-se dos padrões dos países mais desenvolvidos.

Por fim, o fortalecimento da educação básica e as iniciativas para erradicar o analfabetismo foram fundamentais para transformar a realidade brasileira, permitindo avanços significativos na inclusão e no desenvolvimento social. Essas ações refletem o compromisso de criar uma sociedade mais igualitária, onde a educação atua como um elemento central na promoção da cidadania e do progresso.

Assim, o processo de constituição e legitimação da nova cultura escolar, representada pelo Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva, reflete um momento histórico crucial para a educação brasileira. Inserido em um contexto de transformações políticas, sociais e culturais, o grupo escolar não apenas simboliza a modernização da educação, mas também se consolida como um instrumento de homogeneização e disciplinamento social. Esse movimento estava profundamente alinhado aos ideais republicanos de ordem e progresso, que visavam construir uma sociedade mais integrada e preparada para os desafios de uma economia e cultura cada vez mais urbanizadas e industrializadas.

No âmbito das práticas escolares, a transição de uma educação baseada na figura central do mestre para um modelo sistematizado e institucionalizado marca a consolidação de uma nova racionalidade pedagógica. Este modelo se estruturava em torno de uma organização escolar que segmenta os alunos por níveis de conhecimento, introduzia um currículo padronizado e aplicava métodos de avaliação que refletiam os valores da disciplina, da hierarquia e da ordem. No caso do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva, essas mudanças estão documentadas nas atas, relatórios e fichas de resultados finais, os quais revelam o papel central da instituição na erradicação do analfabetismo e na formação de uma nova geração de cidadãos.

A estrutura física e simbólica do grupo escolar também desempenhou um papel crucial nesse processo. Localizado estrategicamente em Catalão, o edifício escolar não apenas proporcionava as condições necessárias para a educação em massa, mas também simbolizava um marco de modernidade e progresso na região. Espaços bem delimitados, como salas de aula organizadas e higienizadas, recreios supervisionados e horários rigorosamente controlados, reforçavam a ideia de que a educação era um elemento essencial para o desenvolvimento social e econômico. O próprio planejamento urbano ao redor da escola reflete as "projeções político-culturais republicanas", que buscavam transformar a escola em um espaço de convergência entre os ideais modernos e as necessidades locais.

Ao analisar o contexto específico do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva, foi essencial considerar a dinâmica urbana da cidade de Catalão, particularmente em sua área central, onde outras instituições públicas e privadas já estavam estabelecidas. O grupo escolar localiza-se no Bairro São João, uma região que começou a ser formada na década de 1960. Sua criação acompanhou a expansão da cidade, refletindo o crescimento demográfico e as transformações econômicas e sociais do período.

Nas cidades do interior, a organização urbana frequentemente gira em torno de um centro bem definido, que concentra a maior parte da população e é o local onde ocorrem as atividades econômicas e institucionais mais significativas. Esse núcleo urbano abriga o comércio, serviços essenciais e instituições públicas e privadas, funcionando como o principal ponto de encontro da comunidade e como eixo da vida cotidiana. A proximidade entre os estabelecimentos e a circulação intensa de pessoas no centro favorecem o dinamismo econômico, enquanto a presença de órgãos públicos e serviços, como escolas, prefeituras e hospitais, assegura o acesso facilitado às necessidades essenciais da população. Assim, a localização do Grupo Escolar Rosentina no bairro São João reflete a adaptação da cidade às transformações urbanas e sociais da época.

Outro aspecto relevante é a configuração do magistério, que no período analisado passou por uma feminização significativa. A predominância de professoras no Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva não apenas reflete as mudanças sociais em relação ao trabalho feminino, mas também reforça a associação entre o papel das mulheres como educadoras e sua função de cuidadoras naturais. Ao mesmo tempo, a figura dos inspetores, predominantemente masculina, destacava o papel hierárquico e fiscalizador no sistema educacional, ilustrando as relações de gênero e poder que permeavam a organização escolar. Portanto, a análise dos documentos evidenciou uma nítida divisão de papéis de gênero no ambiente educacional daquele período. O conselho escolar era formado exclusivamente por mulheres, professoras, o que reforçava a histórica associação entre o trabalho docente no ensino primário e o feminino. Em contrapartida, a presença masculina ocupa cargos de liderança, representantes do poder público local e inspetores escolares. A predominância de mulheres na docência do ensino primário reflete uma estrutura escolar onde, enquanto o trabalho pedagógico era majoritariamente conduzido por elas.

Os resultados quantitativos apresentados ao longo das atas e relatórios também revelam importantes aspectos sobre a inclusão social e a mobilidade educacional promovidas pelo grupo escolar. Os índices de matrículas e aprovações indicam não apenas um aumento no acesso à educação, mas também o impacto positivo da escolarização na região. Apesar de índices de reprovação relativamente elevados em alguns anos, que podem ser atribuídos às condições socioeconômicas da época e ao rigor pedagógico, o crescimento do número de alunas matriculadas reflete um avanço significativo na inclusão educacional, sobretudo das mulheres.

O perfil socioeconômico dos estudantes também merece destaque. Majoritariamente oriundos de famílias de trabalhadores rurais e urbanos de baixa renda, os alunos do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva representavam uma população que, até então, tinha acesso limitado à educação formal. Essa democratização do ensino contribuiu para a inclusão de novos segmentos da população em processos de escolarização em massa, reforçando o papel do grupo escolar como um agente transformador e integrador.

Ao considerar o contexto educacional das cidades do interior, é fundamental refletir sobre as particularidades da educação rural nesses territórios. A educação no campo, por muitos anos, foi caracterizada pela existência de escolas isoladas, voltadas para atender comunidades afastadas, enfrentando desafios estruturais significativos, como a falta de infraestrutura, escassez de recursos e a dificuldade em atrair e manter professores. Essa realidade refletia diretamente nas condições de ensino, com escolas precárias e um acesso à educação muitas vezes limitado.

A análise das imagens e tabelas coletadas no estudo do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva revela um panorama claro do perfil dos estudantes daquela instituição, especialmente em relação à população rural e aos tipos de trabalho presentes no meio. A presença predominante de filhos de pequenos proprietários rurais ilustra a função estratégica da escola em atender diretamente as necessidades educacionais dessa comunidade agrícola. Além disso, a significativa matrícula de filhos de trabalhadores de ofícios, como cisterneiros, garimpeiros, carpinteiros e carroceiros, aponta para o papel crucial do ensino público, que atendia famílias de trabalhadores autônomos, muitas vezes sem vínculos formais de emprego.

Destaca-se ainda a matrícula expressiva de filhos de profissionais liberais e de domésticas, o que reflete o crescente ingresso das mulheres no mercado de trabalho assalariado. Esses dados são fundamentais para entender não apenas a importância da escola na formação dessas crianças, mas também para analisar as relações entre educação, trabalho e as transformações sociais que marcaram aquele período.

Finalmente, o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva emerge como uma representação concreta do impacto das políticas educacionais voltadas à erradicação do analfabetismo e à modernização social. Sua história evidencia não apenas as conquistas, mas também os desafios enfrentados no processo de implementação de uma nova cultura escolar, que buscava alinhar as demandas locais às metas nacionais de desenvolvimento. Assim, ao analisar a contribuição dessa instituição, reconhecemos o seu papel essencial

na construção de uma sociedade mais alfabetizada, disciplinada e cívica, reafirmando a escola como um espaço central para a formação de sujeitos sociais e a realização dos ideais republicanos no Brasil.

O Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva desempenhou um papel crucial no processo de erradicação do analfabetismo em Catalão, Goiás, sendo parte de um movimento organizado e deliberado para modernizar a educação pública. A instituição se consolidou como um centro de transformação social, alinhando-se aos ideais de progresso e racionalização que marcaram o projeto de modernização da época, promovendo não só a alfabetização, mas também a formação cívica e o espírito de ordem.

A escola, conforme descrito nos documentos, foi essencial para a estruturação e uniformização do ensino, ajustando metodologias, espaços e horários para atender a um grande número de alunos. Com uma infraestrutura própria, fruto de esforços conjuntos entre os níveis municipal e nacional, o Grupo Escolar se tornou um símbolo no combate ao analfabetismo, atendendo principalmente filhos de famílias rurais e trabalhadoras, ampliando o acesso à educação para aqueles historicamente marginalizados.

As práticas pedagógicas e administrativas adotadas pelo Grupo Escolar buscaram, ainda, integrar a comunidade local ao projeto nacional de desenvolvimento, fazendo da escola espaço de formação da cidadania e do patriotismo. Portanto, o Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva não foi apenas um centro educacional voltado para a alfabetização, mas uma instituição-chave na construção de uma nova ordem social, alinhada aos princípios republicanos e modernistas do período, contribuindo decisivamente para a luta contra o analfabetismo em Catalão e nas áreas rurais circunvizinhas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. As fontes de pesquisa e a escrita da história da educação em goiás: o grupo escolar Antensina Santana de Anápolis. **Educativa**, v. 17, n. 2, p. 520-542, 2015. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v18i2.4561>. Acesso em: ago. 2023.

ALMEIDA, Jane S.. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 59-108.

ALMEIDA, Jucemária Silva de. **Os Grupos Escolares em Catalão-GO**. 2014. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (TCC) – Universidade Federal de Goiás – Catalão, 2014.

ALVES, Júlio. **Anápolis 1907-2007: cem anos de história**. Anápolis: Gráfica Terra Azul, 2007.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de. Escolas do Campo e Infraestrutura: Aspectos Legais, Precarização E Fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, p. e234776, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698234776>. Acesso em jan. 2025.

ARAÚJO, Elisângela Ferreira de. **O grupo escolar de Catalão: história do ensino primário (1923-1946)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Catalão. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Catalão, 2024.

BARROS, Aparecida Maria Almeida. Sociedade, educação e experiência na reforma do ensino em Goiás (1930). In: GONÇALVES, Ana Maria (Orgs.). **Experiência e Educação**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010, pp. 31-58.

BRASIL. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 jan. 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959**. Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em dez. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. **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, Brasília, DF, 12 ago.

1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, Íria. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

CAMPOS, Francisco Itami. **Coronelismo em Goiás**. 2. ed. Goiânia: Editora Vieira, 2003.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A Escola e a República**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 56-108.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CIRIACO, Adriana José. **Memória e cidade: experiências e lembranças de viveres urbanos (Catalão 1970-1980)**. 2003. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003. ABREU, Sandra Elaine Aires de. As fontes de pesquisa e a escrita da história da educação em Goiás: o grupo escolar Antensina Santana de Anápolis. **Educativa**, v. 17, n. 2, p. 520-542, 2015. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v18i2.4561>. Acesso em: ago. 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 2, p. 103-110, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644443006>. Acesso em nov. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mende de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2014. SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19–34, maio 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>. Acesso em jan. 2025.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOIÁZ. **Decreto nº 5.930, de 24 de outubro de 1918**. Regulamenta o ensino primário no Estado de Goiás. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 26 out. 1918. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/WebIndex/WIPagina/167487/6117>. Acesso em: dez. 2024.

GOIÁZ. **Lei nº 631, de 2 de agosto de 1918**. Organiza o ensino primário em Goiás. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 2 ago. 1918. Disponível em:

<https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/9106/6388>. Acesso em: 30 dez. 2024.

GOIÁZ. **Lei nº 694, de 27 de julho de 1921**. Autorizando o Governo do Estado a criar cinco grupos escolares. Disponível em:

https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/100446/lei-694. Acesso em: 30 dez. 2024.

GUIMARÃES, Valéria dos Santos. Entrevista com Roger Chartier - Representações das práticas, práticas da representação. **História (São Paulo)**, v. 40, p. e2021065, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2021065>. Acesso em nov. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico: 1950: seleção dos principais dados**. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=770>. Acesso em dez. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: resultados preliminares. 1950**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=284480>. Acesso em dez. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>. Acesso em dez. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabulações avançadas do censo demográfico: resultados preliminares**. 1971. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225483>. Acesso em dez. 2024.

INÁCIO, Fátima Pacheco. Ausência/permanência do mestre-escola no processo de escolarização do sudeste goiano. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i2.17302>. Acesso em nov. 2024.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2>. Acesso em out. 2023.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques **História e Memória**. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 535-549.

LIMA, Valdivino Borges de. **Os caminhos da urbanização/mineração em goiás: o estudo de Catalão (1970-2000)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 2017.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**. v. 1, n. 2, 2007, pp. 69-74. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5069>. Acesso em jan. 2024.

MORAES, Thais Ribeiro Felipe de. **Grupo Escolar Dona Iayá (1959-1971): a moderna educação primária em Catalão-GO**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia (TCC) – Universidade Federal de Goiás – Catalão, 2014.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. **HISTEDBR**, 2006. Disponível em <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/as-pesquisas-sobre-instituicoes-escolares-balanco-critico>. Acesso em ago. 2023.

PALACIN, Luís Maria Augusta S. M. **História de Goiás**. 6. ed. Goiânia: ed. UCG, 1994

PALACIN, Luís. **O Século do Ouro em Goiás, 1722-1822: estrutura e conjuntura numa capitania de minas**. Goiânia: UG Editora, 1994.

RIBEIRO, Laurinda José; CHAVES, Manoel Rodrigues. Expansão urbana, planejamento e gestão do território em catalão (GO). In: **Encuentro de geógrafos de América Aatina (EGAL)**, 14., 2014, Lima. Anais... Lima: EGAL, 2014. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericatlatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/056.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 18 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTANA, Marco Antônio de; BARROS, Aparecida Maria Almeida; FONSECA, Cleider Antônio de. Educação popular e grupos escolares em Catalão: percalços e incongruências (1923-1959). **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 15, n. 36, p. 196-210, 2023. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2023.15.36.196-210>. Acesso em jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SENRA, N. **História das estatísticas brasileiras: estatísticas desejadas (1822-1889)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>. Acesso em nov. 2024.

SILVA, Maria José da. **A história do campus avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás: 1983-2002**. Goiânia: Ed. da UCG, 2009.

SOUZA, Rosa De Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima. **Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. **Lições da escola primária**. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004

TTSCHOW, Gisele Gutstein. **Campanha nacional de erradicação do analfabetismo: implementação em Santa Catarina e o “cobaia” Joinville (1958-1963)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

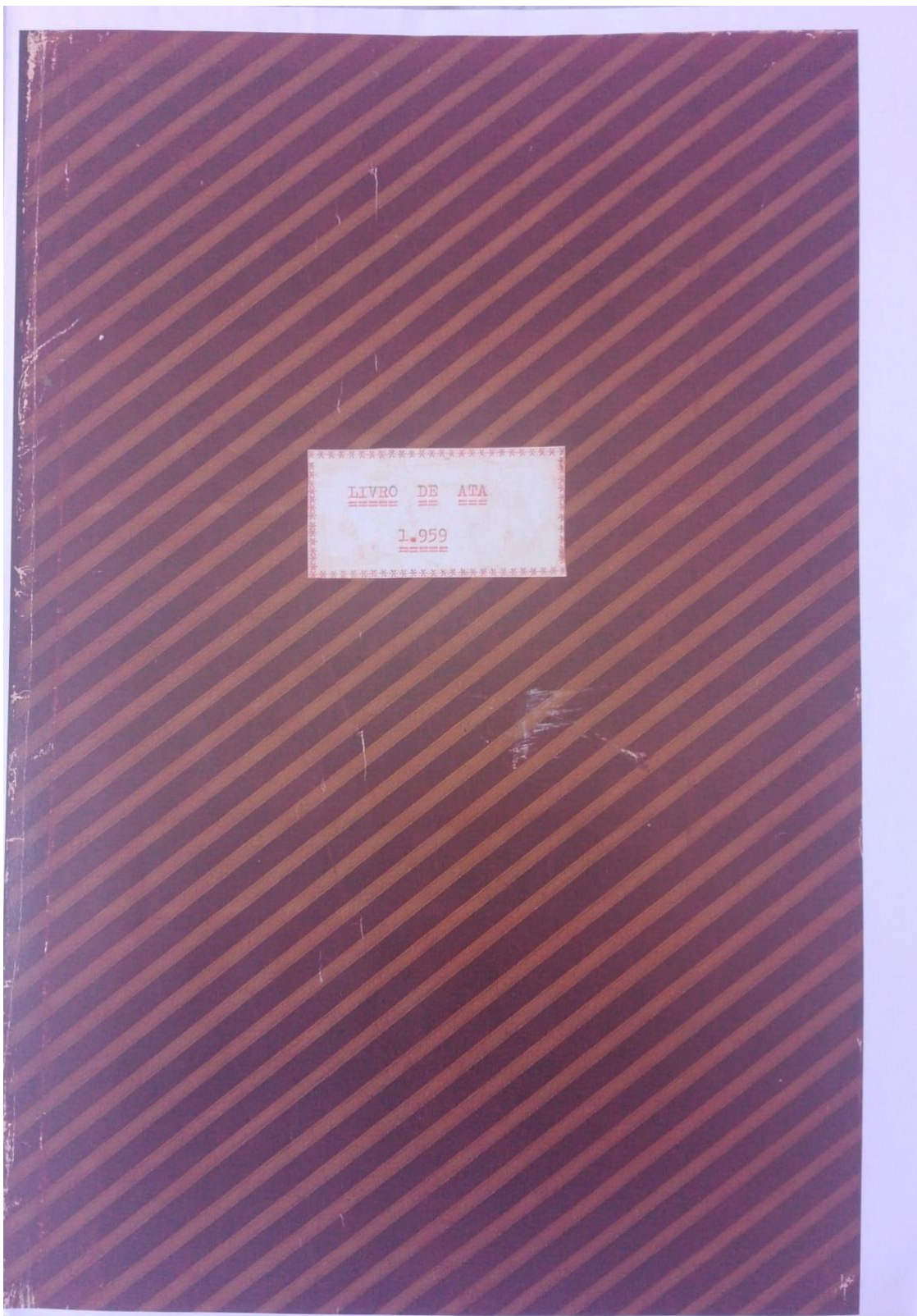
XAVIER, Maria Elisabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA; Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

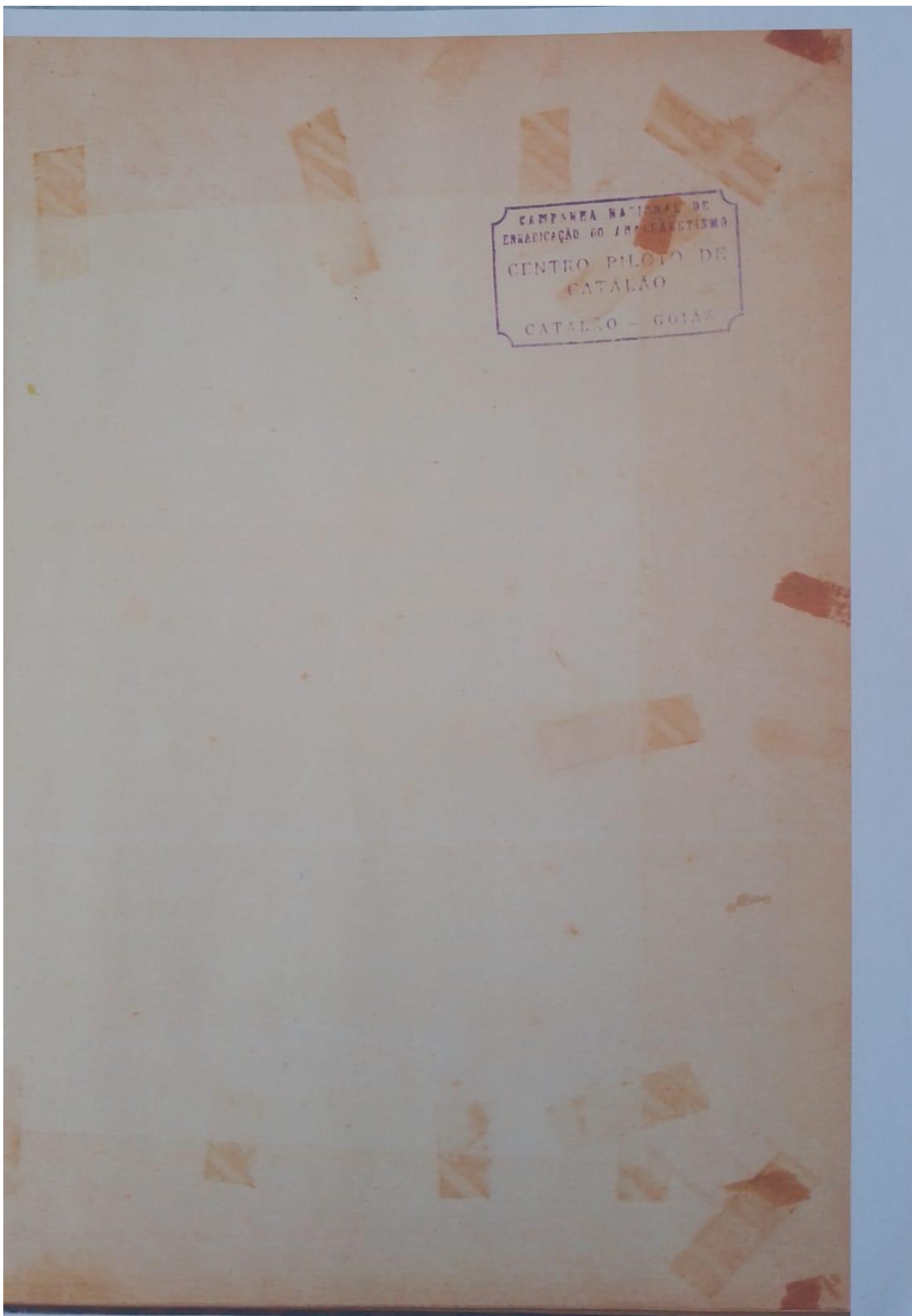
PYKOSZ, Rafael. **Arquitetura escolar no Paraná: higienismo e modernidade na primeira metade do século XX**. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/11592/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?isAllowed=y&sequence=1>. Acesso em: 27 mar. 2025.

ANEXOS

1. Ata de 1959 da reunião entre professoras do Grupo Escolar Rosentina de Santana e Silva e inspectores.





Ata nº 1

Às nove horas e trinta minutos do dia trinta de março de mil novecentos e cinquenta e nove, no Grupo Escolar "Rosantina de Santana e Silva" (U. G. A.), realizou-se a primeira reunião das professoras deste estabelecimento, presidenciada pelo Inspetor Escolar Sr. Wilson Barbosa de Lima que é também dirigente das Construções de Obras com a presença da Chefe do Centro Piloto de Catalão da zona urbana, Sta. Antônia Vias Aptins. Tratou-se a reunião sobre a questão do zelo do prédio que pesa para o engenheiro sobre a administração da escola. Disse o Sr. Inspetor que toda professora deverá zelar de sua classe com todo cuidado, que a Campanha ~~de~~ fazendas de Catalão o Centro Piloto, devemos nos esmerar em tudo, e também porque se houver qualquer estrago, qualquer danificação o Sr. Engenheiro não dirá sobre a professora, esquivando no quadro de qualquer classe passará presada, sem qualquer punição. O recinto deverá ser dirigido e zelado pelas professoras. Na privada deverá ter cuidado entrando logo após que o aluno ali for, a servente e se ela deverá dar a descarga. Em sequência disse que cada professora deverá fazer, como preceito do dia, uma frase de assus ou de moral, para as crianças aprenderem a ser cuidadosas. Nada mais havendo a tratar foi encerrada a seguinte reunião e eu, Maria do Rosário Paranhos, lavrei a presen-

te ata que depois de lida e aprovada sera
por todos assinada.

