

Entre insegurança e necessidade: a ação de uma diretora de grupo escolar (Ubaporanga, MG, 1945–71)

Between insecurity and necessity: the actions of a female school principal (Ubaporanga, MG, 1945–71)

Entre la inseguridad y la necesidad: la actuación de una directora de escuela elemental (Ubaporanga, MG, 1945–71)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro 

Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba – MG, Brasil.

betania.laterza@gmail.com

Lúcia de Fátima Valente 

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

valentelucia@yahoo.com.br

Maria Célia Borges 

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, Brasil.

marcelbor@gmail.com

Recebido em 02 de outubro de 2024

Aprovado em 06 de julho de 2026

Publicado em 13 de julho de 2026

RESUMO

Este trabalho trata da ocupação do cargo de diretor escolar. Enfoca o caso de uma professora de Minas Gerais alçada à direção em 1945. Procurou-se responder: como foi sua entrada na docência e a transição ao novo cargo? Objetivou-se analisar tal transição tendo em vista a formação docente, circunstâncias da transição e desafios. Desenvolvido como pesquisa histórico-educacional, o estudo seguiu procedimentos do estudo de caso como método. Suas fontes incluíram transcrição de entrevistas com a ex-professora/ex-diretora, jornais, leis e estatística. O caso estudado exemplifica como a relação entre necessidade e disponibilidade (demanda e oferta) pôs em xeque certas regras para a escolha de profissionais para ocuparem a direção de escola pública primária. A professora estudada se tornou diretora sem apresentar certos requisitos como ter curso superior; mas contava com a queda da exigência de ser um homem a ocupar o cargo e, também, com a força de suas vinculações políticas.

Palavras-chave: Professora; Escola primária; Direção escolar.

ABSTRACT

This paper deals with the occupation of the school principal position by women. It focuses on the case of an elementary teacher from Minas Gerais state who was promoted to school principal in 1945. One has sought to answer the following question: how was her beginning as teacher and her transition to the new school position? The aim was to analyze such transition as to her teaching training, her transition's circumstances and challenges she faced. As an exercise of education history in Brazil, this study has been developed as a case study whose research sources included interviews transcriptions, newspapers stories, laws and statistics. The case studied exemplifies how the relationship between need and availability (demand and supply) has put into question certain rules for choosing professionals to head public elementary schools. The teacher became principal without presenting certain professional requirements such as having a college degree; but she relied on both the fact that the requirement for a man to occupy the position had fallen and the strength of her political connections.

Keywords: Teacher; Elementary school; School management.

RESUMEN

Este artículo trata de la ocupación del cargo de director de escuela por mujeres. Se centra en el caso de una maestra de nivel primario de Minas Gerais que fue promovida a directora de escuela en 1945. Se ha buscado responder a la siguiente pregunta: ¿cómo fue su inicio como maestra y su transición al nuevo cargo escolar? El objetivo fue analizar dicha transición en cuanto a su formación docente, las circunstancias de su transición y los retos a los que se enfrentó. Como ejercicio de historia de la educación en Brasil, este estudio se ha desarrollado como un estudio de caso cuyas fuentes de investigación incluyeron transcripciones de entrevistas, relatos de periódicos, leyes y estadísticas. El caso estudiado ejemplifica cómo la relación entre necesidad y disponibilidad (demanda y oferta) ha puesto en tela de juicio ciertas reglas de elección de profesionales para dirigir escuelas primarias públicas. La maestra se convirtió en directora sin presentar ciertos requisitos profesionales, como tener un título universitario; pero se apoyó tanto en el hecho de que había caído el requisito de que un hombre ocupase el puesto como en la fuerza de sus conexiones políticas.

Palabras clave: Profesor; Escuela primaria; Gestión escolar.

Introdução

Uma medida da preocupação dos republicanos com a educação no Brasil se projetou na invenção do grupo escolar como modelo de escola primária pública. De organização mais complexa e racional, surgiu em São Paulo e se difundiu pelo país afora como marco do processo de escolarização (Faria Filho, 2000; Araujo, 2006;

Saviani, 2006). Subjazia-lhe uma nova visão de ser humano: moralizado, pensante e capaz de produzir para o futuro do país. Em sua organização interna, foi necessário fazer divisões, em especial no âmbito profissional. Assim, à tradicional sala de aula se acresceu, por exemplo, a nova sala de direção; e com moças e moços normalistas na docência passou a conviver o *diretor escolar*, um novo profissional. A locução masculina permaneceria por algum tempo como marca do cargo: seria ocupado por *um professor* da escola, com *nomeação* feita por autoridade do governo estadual (Souza, 1998; Cortina, 1999).

Com a expansão do grupo escolar, num primeiro momento a sala de aula passaria a acomodar mais mulheres, enquanto os homens assumiriam a direção; num segundo momento, às mulheres foi atribuída a direção escolar numa proporção que não só inverteria papéis, mas ainda levaria a caracterizações do magistério e da direção como “funções femininas”. No fundo, essa perspectiva engendraria atributos à identidade da professora como trabalhadora profissional: seria dócil, domável, passiva e submissa.

Este trabalho explora tal cenário mediante um estudo de caso: a perspectiva de uma ex-professora e ex-diretora cuja história educacional expõe condições de transição da sala de aula para a sala de direção. Trata-se de Maria de Lourdes Valente Dutra (MLVD): mineira de Mariana, mas residente em Teófilo Otoni desde 1975, após ter vivido, desde 1945, em Ubaporanga (MG), onde se mudou para ser professora de escola isolada e, por nomeação, diretora do grupo escolar em que se tornou tal escola, em 1955. Suas recordações são significativas do papel da educação no processo de emancipação social e de elevação do *status* social da mulher; ao mesmo tempo, dos desafios a serem transpostos, em especial as relações com famílias ainda marcadas pelo patriarcado.

Partimos da premissa de uma transição de posições e papéis entre homens e mulheres para especular relações de interesse e poder político, bem como hierarquias socioculturais, subjacentes à indicação de alguém à direção escolar. Articulamos esse argumento como estudo de caso da presença e atuação de MLVD na direção escolar em Minas Gerais tendo em vista estas questões: como foi sua formação e entrada na docência? Como foi sair da posição de autoridade localizada (a sala de aula) para a de autoridade total (a escola)? Que desafios enfrentou e que atitudes tomou para superar? Que impacto o cargo teve em sua vida extraescolar?

A reflexão sobre tais questões se desdobrou em função de alguns objetivos de pesquisa. No plano geral, o objetivo foi explorar as relações entre um caso específico de direção escolar e consensos que a pesquisa histórico-educacional tem ajudado a construir sobre tal cargo; no plano específico, o estudo objetivou *analisar* interpretativamente a transição da condição profissional de professora de grupo escolar (regente de classe) para a de diretora escolar (“regente” da escola); *descrever* contextualmente seu processo de formação, circunstâncias de passagem de uma atividade à outra, mudanças nas relações de autoridade, desafios e atitudes/ações para superá-los; e *apontar* analiticamente impactos da experiência de ser diretora.

Na condição de pesquisa histórico-educacional, este estudo se inscreve no campo da história das instituições escolares (Nascimento *et al.*, 2021), em especial

em sujeitos responsáveis pelo funcionamento interno (perfis, práticas profissionais etc.). Do ponto de vista metodológico, o estudo de caso (Yin, 2001) pareceu oferecer condições mais favoráveis à pesquisa, pois se abre ao diálogo com trajetórias pessoais e técnicas como a entrevista com idosos (Bosi, 1979); que não só permite recorrer à fonte memorial, mas ainda valorizar sujeitos postos à margem em importância social porque, supostamente, não têm mais contribuições a fazerem. Teria passado seu “tempo útil”.

Com efeito, a fonte histórica central deste estudo é a transcrição de uma entrevista concedida em dois momentos por MLVD; mas sem que houvesse um planejamento prévio de sistematização segundo preceitos, por exemplo, do método da história oral (requisitos como roteiros/questionários e condições de registro oral da entrevista, agendamentos, encontros face a face etc.). Quando soubemos de sua idade e de certo desejo seu de dar a conhecer sua história, a primeira medida foi providenciar o quanto antes alguma forma de contato oral com ela e de registrar suas recordações. O ideal era ir (de Ituiutaba, MG) a Ubaporanga; mas tal viagem se mostrou inviável pelo seu consumo de tempo em meio a outras atividades acadêmicas. Assim, a solução foi usar recursos de telefonia digital para estabelecermos contato e levarmos adiante um diálogo-entrevista em dois momentos de um mesmo dia de 2022, gravado em áudio.

Nesse sentido, o estudo se desdobrou em dois momentos. Em 2022, fizemos a “pesquisa de campo”, ou seja, a entrevista, a transcrição da gravação e a produção da fonte. A transcrição foi lida e comparada com o áudio três vezes para certificação de que traduzia fielmente a conversa e para se captarem nuances. No segundo semestre de 2023, realizamos os estudos afins e levantamento de documentos complementares em bases *on-line* (jornais, leis, dados estatísticos), além da pré-sistematização. No primeiro semestre de 2024, demos o tratamento sistemático final às fontes de pesquisa, aos estudos histórico-contextuais e aos estudos teórico-conceituais, para, então, passarmos à escrita deste texto

A fim de reforçar o lastro da interpretação histórico-educacional do relato memorial, valemo-nos da imprensa como fonte de informações mais factuais, da legislação como prescrição de condutas e fazeres, de dados estatísticos para caracterizar o lugar de ação da diretora e de um *corpus* de estudos acadêmicos sobre direção escolar. Estes últimos foram importantes para nos ajudar a reconhecermos e delinear um perfil geral *do diretor* escolar (cor)relacionável com o perfil *da diretora*. Mediante esse movimento intelectual, presumimos que seria possível derivar uma compreensão fundamentada e contextualizada do lugar ocupado por MLVD na história dos grupos escolares e de sua direção. Mesmo tendo suas singularidades, o caso dela compõe um campo histórico maior que antecede sua entrada na direção. Assim, convém fazer uma retomada contextual do processo histórico do grupo escolar e de sua direção em Minas Gerais.

Grupo escolar e direção em Minas Gerais

Em seus estudos sobre a direção escolar, Roseana Cortina (1999, p. 47) faz apontamentos que merecem ser citados aqui. Ela se refere ao estado de São Paulo,

ou seja, à lei 88, de setembro de 1892, que reestruturou “a administração” e “inspeção do Ensino Público Estadual, instituindo o cargo de diretor escolar como parte da organização”; assim, o grupo escolar passou a presumir um corpo funcional inclusivo de “professores em número igual ao das classes existentes de professores adjuntos e auxiliares, um diretor, *de preferência um professor normalista, nomeado pelo governo*” (grifo nosso).

Conforme Souza (1998, p. 80), o status social do cargo aparecia em relatórios e mensagens ao governo, como na mensagem de agradecimentos de um diretor do Grupo Escolar de Lorena (SP) pela sua nomeação: “seja-me, pois, permitindo em primeiro lugar manifestar-vos [...] o meu profundo reconhecimento, pelas inequívocas provas de apreço e atenção com que me tendes honrado. [...] na posição que me colocou a escolha Exmo. Governo, ocupar-me-ei seriamente dos interesses do ensino [...]”. Parece claro o tom do prestígio associado ao cargo, vide a via de interlocução direta com o governante; ou seja, vide a conotação política de o diretor escolar ser um representante mais da administração escolar do que da pedagogia.

O cargo de diretor escolar seria criado em Minas Gerais em 1906, ano da reforma da instrução feita por João Pinheiro (1906–10), vide a lei 434. Na proposta de Ensino Primário e Normal, o corpo docente se submeteria ao controle do diretor escolar. A palavra diretor apareceu no decreto 1.947, de 30 de setembro de 1906, em que se lê sobre o escolar grupo ter um “diretor incumbido de sua superintendência administrativa e técnica”, a quem competia “fiscalizar e disciplinar” a comunidade intraescolar (Minas Gerais, 1906).

O decreto 3.191/1911 reviu as “atribuições dos diretores dos grupos”: administrar a matrícula e classificação discente, vincular docentes, classes e sala de aula, acompanhar ponto (entradas e saídas), visitar classes para fiscalizar ensino e disciplina, conduta docente (irregularidades e disciplina), assumir classes quando a pessoa responsável se ausentasse, atualizar e organizar escrituração interna/correspondência com Secretaria do Interior, se entender por escrito ou pessoalmente com autoridades escolares locais e pais (tutores), organizar mapas e boletins de trabalhos, atividades, número de faltosos (discentes/docentes), fazer registro de visita de autoridades e particulares etc.

O decreto 6.655/1924 reviu a funções de forma a manter e modificar algumas prescritas pelo decreto 3.191, enquanto outras foram acrescentadas, mas sem alterarem demais as incumbências; seriam mais uma variação do mesmo tema. Mas convém notar o art. 72, sobre o preenchimento do cargo de diretor escolar: seria “nomeado dentre os professores públicos ou particulares, de reconhecido merecimento, e demissível a juízo do Governo”. Se faltassem professores, seria “nomeado qualquer cidadão”, desde que maior de 21 anos, com “folha corrida”, “atestado de aptidão pedagógica” e “práticas profissional”; porém, não sem o “estágio de 30 a 90 dias [...] designado pelo Secretário do Interior” (Minas Gerais, 1924, p. 234).

Como se infere, para ser diretor escolar era preciso pertencer à categoria *professor*, público ou particular, e ter merecimento; e isso relativizava a questão, pois os critérios de merecimento supunham inclinação política à *situação*, o que excluía quem era da *oposição*. Ao mesmo tempo, estava excluída de ter mérito reconhecido

a categoria *professora*, seja a pública ou a particular. O fator mérito parece se associar, ainda, à eventual demissão do diretor escolar. Tal qual se lê no art. 72 do decreto de 1911, “quando dispensados do cargo”, diretores teriam “direito a ser providos [...] em qualquer escola vaga [...] independente[mente] do concurso” (Minas Gerais, 1911, p. 187). A exoneração ocorreria, conforme o decreto de 24, “a pedido, por conveniência do ensino, a juízo do Governo, ou a bem do serviço público”, por razões que incluíam “falta de preparo profissional”, “inaptidão pedagógica”, “abandono injustificável do cargo”, “condenados por sentença definitiva, em juízo criminal” (Minas Gerais, 1924, p. 309–10). Portanto, a conduta pessoal do diretor era algo *sine qua non* para servir de exemplo de ordem e disciplina desejada na pátria da ordem e do progresso.

Dito isso, um perfil se delineia para quem assumisse a direção de uma escola pública até 1971. O cargo presumia mediar a relação com o governo estadual (via correspondência ao longo do ano letivo e pessoalmente em visitas de autoridades). Seria uma função central para manter a estrutura hierárquica e burocrática e que, para isso, vale frisar, pressupunha um profissional detentor de saberes didático-pedagógicos, técnico-administrativos e de vínculos fortes com a política local. Para Leão (1945, p. 167), o diretor era um educador antes de tudo, mas com campo de ação além do pedagógico-didático. Na dimensão pedagógica, ele tinha de ir além da observação da atividade de alunos e professores, isto é, precisava analisar e julgar métodos e processos aplicados na apreciação dos resultados conseguidos a fim de orientar e conduzir a obra escolar rumo à construção do futuro cidadão.

A partir de 1946, o cargo de diretor escolar passou por mudanças importantes quanto à ocupação: se tornava efetivo, ou seja, a ser provido por prova de concurso público (antes cabia ao governo local indicar uma pessoa) (Cortina, 1999). Além disso, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692) atribuiria certa ênfase à parte burocrática do cargo, algo alinhado no regime de governo militar (Souza, 1998). Foi nesse intervalo (1946–1971) que surgiu o Grupo Escolar de Ubaporanga, onde MLVD foi de professora do primário a diretora.

O Grupo Escolar de Ubaporanga e sua direção

Próxima à cidade de Caratinga, na região chamada Vale do Rio Doce, Ubaporanga teve seu nome atribuído por decreto-lei de 1938, pois antes era chamada “São Domingos de Ubá” e “São Domingos de Caratinga”; e até 1992 seria distrito caratinguense (Instituto de Geociências Aplicadas, 1993). No começo da década de 1950, a região, entre sede e arredores, somava pouco mais de 180 quilômetros quadrados de extensão, onde havia ao menos 325 moradias; tinha atividade econômica em mineração, pedreiras/olarias, beneficiamento de algodão, café e arroz, além de comércio (padaria, armazém e outras atividades) (Minas Gerais, 1951).

À época da mudança de nome, também a diocese de Caratinga passaria por alterações com a chegada de um novo bispo. Em novembro de 1938, o jornal local *O Município* noticiou a posse da nova autoridade: “Após uma vacância de cerca de dois anos, vai ter a nossa Diocese, à frente dos seus destinos o seu terceiro Bispo, [...] Dom João Cavati”. Dois anos depois, o jornal o destacaria com um texto que faz um

balanço do que havia feito em sua “gestão”.

[...] realizou D. Cavati, [...] O Colégio N. S. do Carmo, este florescente educandário que viceja entre nós [...] há ainda o Palácio Diocesano Caratinga [...] E que ingentes esforços não têm feito para ver dotada nossa cidade de um Orfanato, obra prima de caridade cristã! [...] O grande número de alunos que S. Excia. sustenta no Seminário de Mariana, sacerdotes em botão, futuros pregadores da palavra de Cristo; provam seu interesse pela formação do Clero Diocesano, [mas é] seu grande sonho de Bispo: ver construído o nosso seminário. D. Cavati não mede sacrifícios para que todo o seu imenso rebanho receba de suas mãos de pastor solícito [...]a palavra divina e dos santos Sacramentos (O Município, 15 set. 1940, p. 1; grifo nosso).

Essa passagem deixa entrever uma medida do quanto a Igreja Católica estava arraigada no interior de Minas Gerais, nas cidades menores, em seus distritos. Ao descrever os “feitos” locais do bispo, o redator não mediu palavras de elogio e endosso; a locução possessiva “nosso seminário” parece indicar uma assimilação de ideais e interesses da Igreja como ideais e interesses da sociedade local, da opinião pública (caso se possa ver *O Município* como tal). Em que pese essa relação de proximidade, o texto sugere que dom Cavati era preocupado com a educação, ainda que nos domínios da Igreja: é o caso do educandário criado e das ações voltadas a seminaristas na cidade de Mariana. Não por acaso, a figura do bispo se projetaria no âmbito escolar, pois em Ubaporanga seria criada, em janeiro de 1945, a “escola reunida Dom Cavati”, instalada em maio. Em 1954, seria transformada em grupo escolar, via decreto 4.248; mas reteve o nome do bispo, em homenagem. Desde a criação, funcionou em sede própria, mas não sem transformações severas e importantes. Entre a criação e a mudança de status, foi dirigida e administrada por Zenita Pena de Araújo. Como disse MLVD, em 1955 “a dona Zenita saiu, [...] e eu entrei no lugar dela” (Dutra, 2022, s. p.).

Professora Lourdes, a nova diretora

A nova diretora pode ser vista como exemplo da situação em que as condições financeiras da família separavam as meninas no quesito formação escolar. Seu relato deixa entrever tal distinção social ao se referir à escola normalista onde estudou, em Mariana (MG), e às moças que não podiam pagar a escola.

Quem não tinha condições financeiras para bancar a escola tinha oportunidade de contar com a instituição quanto a estudar sem pagar; mas se pode pensar que tais oportunidades fossem limitadas a um número mínimo relativamente ao todo das moças cujas famílias podiam arcar com custos para estudo — elevados dependendo do tamanho da prole.

Com efeito, nascida em meio familiar privilegiado materialmente, MLVD teve como destino a escola Normal para se formar como profissional e o magistério para exercer a profissão; em segundo plano, isso significava estabelecer uma atuação mais ampla do ponto de vista da socialização, das relações pessoais. O caso dela explicita, nesse sentido, que exercer a profissão exigia mudanças drásticas, como deixar Mariana, onde vivia com a família, para ir morar num lugarejo desconhecido, distante e de acesso difícil — “levava três dias pra chegar” (Dutra, 2022, s. p.). Com isso, a

normalista saía da convivência diária com a família e, logo, do controle materno e paterno.

A professora: origens sociais e (form)ação escolar

Com 99 anos de idade à época da entrevista, MLVD nasceu em 1923, em Mariana, de tradição católico-religiosa (a ponto de sediar o seminário). Seu passado secular ostentava o *status* de importância econômico-aurífera que fez dali um lugar próspero para “negócios” como as iniciativas particulares de escolarização elementar e formação normalista, das quais se aproveitaram MLVD e irmãs.

Em posição mais ou menos intermediária na hierarquia intrafamiliar, MLVD tinha como modelo de conduta as irmãs (bem) mais velhas — fosse o casamento, fosse o noviciado; ao mesmo tempo, ela se projetava como modelo para as irmãs mais novas. Isso dava importância extra a suas ações, condutas e decisões, sobretudo ante a autoridade familiar. O relato dela é expressivo nesse sentido.

Então, depois que eu me formei, me chamaram pra trabalhar na... Eu queria arrumar um emprego, mas a política não deixava, porque nós éramos do partido contrário. Nós tínhamos concurso. Aí, tinha um senhor lá que me chamou pra trabalhar no... ele tinha um escritório. [...] E eu estava muito nova ainda, porque eu me formei aos 16 anos. E lá em casa eles não deixavam, não! “Mulher só pode ser professora”. Eu falei: “Tá bom”. Aí, fui pro colégio, trabalhei lá. No período que eu trabalhei lá, também a minha irmã não precisou de pagar colégio, não! *Porque eu trabalhei lá* (Dutra, 2022, s. p., grifo nosso).

Ainda que breve, o trecho contém elementos pertinentes à compreensão deste estudo no plano geral e específico da discussão: a formação para o trabalho. Mas este seria restrito a certas condições; noutros termos, havia a possibilidade de trabalho na escola, porém sujeito a vinculações partidárias do pai de MLVD. Se este francamente desejava que ela trabalhasse, ainda assim seria ele quem escolheria o lugar de labor. Era-lhe inaceitável sua filha de 16 anos de idade, por exemplo, ficar a sós no plano do privado — o escritório — e sob os desígnios de um homem de mais idade. A sala de aula, ao contrário, era — é — lugar público, visto por vários olhos, ainda que de observação, de vigia, de controle.

Contudo, a força da autoridade paterna se impunha à revelia das consequências para o destino profissional da filha. Por um lado, MLVD pôde beneficiar a irmã mais nova, tal qual foi beneficiada pela irmã noviça (graças ao arranjo de favores e amarras entre sociedade e instituições da Igreja); por outro lado, se iniciava na profissão em condições desfavoráveis para seu exercício: em vez do contrato de trabalho assalariado, a lógica da troca (de favores), como expressou seu relato.

Eu tinha dois anos de adaptação e os três normais. [...] *Eu também não recebia salário, era trabalho voluntário. A minha irmã, essa que era freira, que arranhou para eu ir pra lá.* [...] Aí, lá no Colégio Providência, nos primeiros meses, eu dei Desenho de Trabalho para o curso de adaptação. Depois, eu trabalhei numa fazenda também; o senhor foi lá em casa e chamou. Tinha que fazer o curso primário. *Aí ele pediu para o papai para eu ir pra lá, para lecionar as primeiras séries pros filhos dele.* [...] Então, eu fui pra lá...Preparei uns meninos pra fazer o exame de admissão no ginásio (Dutra, 2022, s. p.,

grifo nosso).

O dito deixa entrever a falta de autonomia da normalista em início de carreira e sob o signo da religião e do patriarcado. Quem decidia os passos eram outras pessoas que não ela. No caso de MLVD, era ora a irmã religiosa, ora o pai controlador, às vezes um parente. Noutros termos, ela era filha de seu tempo: se sujeitava às condições impostas pela sociedade à condição da mulher e da mulher trabalhadora, sem que necessariamente pudesse escapar delas.

Após uma temporada de quase três anos como professora voluntária e temporário-domiciliar, MLVD conseguiu deixar o jugo da família em alguma medida. Ainda assim, sua saída dependeu da ajuda (política) de terceiros.

Depois eu saí [do colégio]. Fui nomeada pra Caratinga. Um primo nosso que estava lá em... Ele morava em Caratinga e arranhou [...] [com] o prefeito lá, que arranhou. Aí, nós fomos pra lá. Era uma viagem muito difícil, você gastava três dias de Mariana a Caratinga (Dutra, 2022, s. p.).

Como se lê, a “independência” de MLVD foi encaminhada mediante novos arranjos políticos, nos quais um parente fez a mediação necessária com a prefeitura. Em que pese essa dependência, a normalista, enfim, passava não só a trabalhar e a ter salário e se manter, mas ainda a morar num lugar em que a convivência com a família se reduziria a um mínimo, talvez aos períodos de férias. Nesse sentido, se pode dizer que houve um corte severo na relação patriarcal intrafamiliar: a normalista de 22 anos de idade estava por sua conta num lugar novo, ainda que com algum grau de proteção e reconhecimento público em função dos vínculos político-partidários do pai.

Em retrospecto, até o momento da nomeação em Caratinga, MLVD havia se formado na escola Normal, em 1939, aos 16, e lecionado por três anos em colégio de Mariana e fazenda da região, ou seja, até 1941–2. Mas a memória dela foi mais viva no que se refere a lecionar no grupo escolar.

[Começou na escola] Em 1945. [...] eu lecionei dez anos. Depois peguei a direção da escola, fui nomeada pra direção da escola. [...] O político que me indicou, o prefeito de Caratinga [...] foi muito amigo nosso, ele ia muito lá no grupo [escolar] e tudo. Depois ele... A diretora geral sempre mexeu muito com política, ela era designada [...] ela saiu. Aí, lá ficou sem direção (Dutra, 2022, s. p.).

Esse trecho se abre à compreensão de um pano de fundo importante: o processo de criação de grupos escolares em lugares mais remotos do interior mineiro. Por dez anos, MLVD lecionou na “escola reunida”, dirigida por uma mulher alinhada em interesses políticos, de modo que a instituição era visitada pelo prefeito com regularidade. Assim, até 1954, o que se nota é que o Estado laico — o município — se juntava à Igreja: não só chancelava, mas ainda aproveitava iniciativas católicas ao custo de ter elementos do credo católico presente na escola e o catolicismo como ambiente religioso. Igualmente, o poder político local fazia da escola objeto do jogo de interesses, em que era cooptada a diretora.

Se assim o for, então uma interpretação possível à saída da diretora (envolvida com a política) é que tenha havido mudanças no poder político-partidário municipal

nas quais se incluiu a transformação da escola em grupo escolar; e isso implicaria apontar *alguém de confiança* para dirigir a nova instituição, mas alguém com alinhamento político coerente com o do poder político vigente, como disse a ex-diretora.

Ele foi prefeito de Caratinga. Ele foi *deputado*. Quando ele fez a minha nomeação pra lá, ele era deputado federal, estadual. De acordo com o João Ribeiro... *João Ribeiro* era político, ele era *chefe político*, porque a política lá era muito brava, sabe? Eu falei: “Senhor João, eu não quero, eu não dou pra isso, não!”. Ele disse: “*Mas você eu conheço*”. Com tanta gente, não tinha ninguém com curso superior, era todo mundo só com o magistério mesmo. Aí eu fui nomeada pra lá. Eu acho que foi em [19]55. Acho que é isso mesmo. E eu fiquei até [19]73, acho que é (Dutra, 2022, s. p., grifo nosso).

A passagem desvela não só mudanças no cargo de direção escolar e a força das necessidades como elemento determinante, mas ainda a posição social da pessoa indicada. A nomeação ao cargo se embasou no conhecimento e na confiança que tinha um agente político (onde a “política era muito brava”); ficou em segundo plano um requisito como curso superior. Por um lado, esse caso exemplifica a condição da direção de grupo escolar como cargo político, ou seja, de confiança; tinha dependência política *a priori*. Por outro lado, o trecho mostra a dissipação completa da figura do *diretor escolar*, subsumida na figura da *diretora* da “escola reunida” e na da *diretora* que assumiria o grupo escolar.

A diretora: desafios e ações do grupo escolar

Embora seja plausível a possibilidade de o cargo de diretora ter influenciado as relações com pares na escola, MLVD negou, com ênfase, dificuldades na lida com o corpo docente e funcional e com a comunidade.

Porque as professoras eram ótimas. *Todas eram minhas amigas*. E lá tinha um problema, que eles queriam me tirar, mas não podiam me tirar da direção, porque eu fui nomeada. Eu acho que já estava com cinco anos de direção. Mas eles queriam me tirar pra pôr uma do partido. Diz que foi a secretaria. Talvez tinha uma coisa feita errada lá. Eu nunca fiz nada de embrulho. Que as professoras tinham que assinar, que eu não servia para a direção. *Mas todo mundo era meu amigo*, mesmo de partido contrário. Ninguém assinou. Então, não puderam tirar por isso (Dutra, 2022, s. p., grifo nosso).

Esse trecho explicita o elemento política em torno do cargo de diretora escolar. Tal qual aconteceu com MLVD — ser indicada e nomeada em função das vinculações políticas —, ela se viu em meio a arranjos para ser destituída do cargo para que outra o ocupasse. Considerando-se um período de cinco anos de direção escolar (1955–60), o que se pode inferir é que o grupo político que endossou o nome dela em 1955 havia perdido a eleição seguinte, de modo que a direção ficou sujeita a ter “uma [diretora] do partido” eleito.

Contudo, como se viu, a remoção de uma pessoa da direção escolar seria consequências de atitudes, condições e ações pouco coadunáveis com a conduta da diretora do grupo escolar. Não pesavam sobre sua direção elementos passíveis de punição (até legal); antes, seu trabalho teria sido bastante para firmá-la no cargo com aval da equipe dirigida e da comunidade dependente da escola. Havia mostrado ser

profissional habilitada e experiente e era moradora da comunidade, ou seja, conhecedora da realidade local; além disso, era transparente em decisões tomadas por ela em questões mais melindrosas e delicadas, que supunham a atitude do confronto com “autoridades”.

A entrevistada disse de pessoas que a abordavam a fim de obterem diploma de Primário sem ter estudado no grupo escolar nem noutra escola. Havia aprendido a ler e escrever informalmente e precisavam comprovar o saber.

Por um lado, a pressão vinha em forma de possível propina.

O rapaz que foi lá não tinha sido aluno nosso. [...] Pois ele falou com a auxiliar de diretoria, ia me dar quarenta mil. Eu não sei, não! [...] Agora, o rapaz nem tinha estudado lá, que não tinha feito nem a terceira série completa. Eu falei com ele, falei: “Se você me der um dinheiro, eu fico o resto da vida ajoelhada, rezando, pedindo perdão pra Deus”. Eu falei: “Não, meu filho! Você me conhece, os seus pais me conhecem, são daqui, você acha que eu vou receber dinheiro?”. Aí ele foi embora (Dutra, 2022, s. p., grifo nosso).

Pelo relato, podemos inferir duas situações em que a diretora se guiou pelo senso moral: ora a moral religiosa, em que a propina seria pecado não perdoável por Deus; ora a moral sociocomunitária, em que conceder o diploma à custa de dinheiro seria pôr em xeque a reputação dela de pessoa conhecida por todos em Ubaporanga. Portanto, a corrupção seria o possível fim de sua carreira de diretora — já sujeita aos ventos da mudança política de tempos em tempos; e a quebra da confiança na idoneidade macularia sua reputação, seria um golpe na harmonia que havia estabelecido com a (sua) comunidade.

Por outro lado, a pressão vinha à custa da posição hierárquica e do discurso de (ser) autoridade, como relatou MLVD.

Teve um outro homem [...], ele *queria ser delegado* [de ensino], porque na época... Ele chegou lá pra eu dar um atestado pra ele. Falei: “Eu não posso te dar um atestado, o senhor não estudou aqui”. Ele era lá de Caratinga, lá da delegacia de ensino de lá. “[Mas] Se eu faço e acontece... [?]”. “Não, eu quero aqui e agora!”. [...] Eu falei com ele, falei: “*Então, faz assim, escreve o nome do senhor aqui, porque eu posso errar*”, Aí ele foi e escreveu. Nós tínhamos comprado uma máquina, eu bati o dedo na catana, eu escrevi no atestado que o senhor fulano de tal estava apto a assinatura. Quando ele pegou, ele achou ruim. O padre Ramon era um holandês, “A senhora não podia dar, porque isso é um absurdo! É um crime!”. Eu falei: “Padre Ramon, leia aqui para o senhor ver”. Aí, ele leu. [...] Olha, eu falei que ele estava apto à assinatura [do nome], porque ele escreveu lá. Ele não saiu bom comigo também, não! [...] Guardei o papel que ele assinou e está lá a assinatura. (Dutra, 2022, s. p., grifo nosso).

O relato é bastante expressivo das “autoridades” a que a diretora se via sujeita, às quais tinha de se reportar e as quais ela tinha, ao mesmo tempo, de confrontar nalguma medida, dada sua autoridade escolar. Parece ter sido tenso o diálogo com o candidato a delegado de ensino, em que ele teve a palavra final enfática (“aqui e agora”). A diretora teria se mostrado ciente das consequências: denúncias, punições, quiçá remoção do cargo (“Se eu faço e acontece...”).

Em vez de alguém do lugar, agora se tratava de uma pessoa de fora, não só com

vínculos profissionais com o estado tanto quanto a diretora, mas ainda com vínculos de mais poder político e com voz, talvez, mais “credível”. Igualmente, a diretora se guiou por um senso moral, agora a moral profissional. Mudava a orientação da consciência, mas não corria o risco de perder o que havia construído como professora, diretora e habitante de Ubaporanga; seria, de novo, o fim: da confiança, da carreira, de relações de harmonia e solidariedade com a comunidade; também se abalariam as relações com a Igreja, supostamente ainda com poder de interferir no grupo escolar. Daí a importância de deixar o padre local ciente da situação, do “crime” do qual ela era ciente; ele seria testemunha de como ela resolveu a situação.

A saída encontrada para contornar o confronto deixa entrever astúcia e perspicácia, sobretudo o pensamento rápido. MLVD se viu sem poder suficiente para negar o atestado ante a ênfase do solicitante, assim como se viu com poder suficiente para determinar não só o teor da redação do documento (era intelectualmente mais capaz), mas ainda a veracidade do dado atestado. Como professora, podia atestar a capacidade de escrita de alguém, de qualquer pessoa; e isso não seria crime nenhum, ou seja, seria parte dos atributos de uma alfabetizadora, que teria a prova do teste feito para gerar o atestado: a folha de papel assinada pelo sujeito que desejava o registro documental de que sabia assinar o nome.

Com efeito, em seus desafios mais individuais, a diretora soube se valer daquilo que Michel de Certeau (1994) chamou de estratégia. Assim, convém distinguir os construtos *tática* e *estratégia*, ou seja, “forte” e “fraco”, dominante e dominado, patrão e empregado, chefe e subalterno; e assim por diante, sempre em sentido binário.

Também no plano coletivo em que entrou a diretora do grupo escolar, ela teve de recorrer a estratégias para a consecução dos objetivos da instituição. Dadas as condições materiais em que a “escola reunida” se tornou grupo escolar, tal aspecto se projeta com relevo. Em seu relato, MLVD expôs informações que permitem inferir as condições estruturais da escola que passou a dirigir.

Quando nós chegamos, não tinha nem cadeira pra nós [...] Era nos bancos da igreja na sala e na outra nós também pusemos... O menino sentava naquele lugar que se ajoelha e escrevia em cima do banco. [No grupo escolar] Eram quatro salas só. Aí, o estado mandou fazer mais duas salas. Assim, ficaram com seis salas. [...] Depois, eles arrastaram duas salas emprestadas. Uma era da casa paroquiana e outra do vizinho meu lá. [...] Na outra diretora, [...] a gente fez uma cerca de arame, mas era arame farpado sabe? Depois que eu entrei, eu falei: “ah, não vou ficar por isso não. Menino vai furar o olho com isso aí”. Daí, desmanchamos a cerca (Dutra, 2022, s. p.).

O relato da ex-diretora converge para certa crítica construída pela história recente das instituições escolares, em especial do grupo escolar. Tal crítica alvejou discursos oficiais propagadores dos “palácios do saber” ou “templos de civilização” (Souza, 1998, p. 49), graças à intenção de caracterizar tal modelo de escola com uma arquitetura monumental-palaciana, suntuosa: prédios “com um estilo diferenciado [...] deixando de lado o traçado neoclássico e gótico”, isto é, “prédios com suas imponentes fachadas repletas de adornos”, entradas com “pórticos” e cimeiras adornados por esculturas de figuras felinas.

Portanto, um prédio de quatro salas, no meio de um terreno e sem delimitações

espaciais claras se coaduna pouco com a ideia do grupo escolar palaciano, com a monumentalização escolar, por si indicativa de uma modernização educacional. Ainda assim, é inegável a simbologia desse modelo de escola como indício de urbanização, o que se alia à presença da praça. Além disso, onde o Estado não se fazia presente com ênfase, a Igreja encontrava terreno fértil para se manter necessária à escola pública. Ao ceder espaço para se instalarem salas de aulas, ela se alçava a certa posição que permitia aconselhar e aprovar, observar e interferir. Afinal, a prática escolar estava no lugar da Igreja.

A esse olhar mais externo-espacial para a escola dirigida por MLVD, se soma uma mirada interno-funcional, que o relato dela evoca.

Não, não pagamos nada [de aluguel]! O pessoal ajudou muito, sabe? Depois... Não tinha cantina. O presidente da caixa escolar [...] construiu a cantina, mas a cantina era o pátio, pra mim. [...] O grupo ficou no meio do pátio, ficou na rua e a cantina também. E a cantina eles fizeram muito bem feita. Ele [presidente] conseguiu lá o auxílio e fez. [...] Depois nós resolvemos... Nós construímos duas salas lá no fundo do grupo, separado. Era uma sala muito tosca. Aí depois... A secretaria não tinha muro, né? E depois... (Dutra, 2022, s. p., grifo nosso).

Esse trecho é expressivo da condição da escola pública da década de 50. As carências eram de quesitos elementares, mas que escapavam aos orçamentos dos municípios e do estado. Restava às comunidades tomarem medidas para atender às necessidades: seja a comunidade intraescolar ou a extraescolar (a sociedade civil). A recordação de MLVD foi enfática nessa dimensão do trabalho de diretora, em especial a solidariedade e participação, como a do presidente da caixa escolar, que fazia certa interface articuladora entre comunidade, grupo escolar e demandas (vide as salas de aula). A comunidade o demandava, ou seja, sua prole se ampliava a cada ano e precisava ser escolarizada.

O funcionamento em três turnos implicava uma consequência importante: uso e consumo intensos — de mobiliário, água e alimento; o relato da ex-diretora deixa entrever uma medida dos problemas.

E o grupo não tinha água, não! Porque a água que vinha era pouca. Aí, tinha que buscar água para os meninos tomarem. [...] Não sei o nome da casa. Não estou lembrando. Mas aí [...] a água não dava, acabava antes da hora. Tinha banheiro; e menino gastava muita água também. Com o pouco tempo que eles tinham, parece que a caixa enchia e acabava. Não tinha cisterna lá, não. Era só essa água que vinha mesmo. (Dutra, 2022, s. p.).

A falta de água pode ser lida com um olhar para o detalhe que denuncia as condições desfavoráveis enfrentadas no plano geral pela equipe do grupo escolar. Ao mesmo tempo, aponta um exemplo da ajuda comunitária, que articularia um corpo de ação envolvendo professorado, caixa escolar e famílias em prol do funcionamento da escola. Nesse sentido, MLVD pôde contar com um apoio que foi recordado com ênfase em seu relato.

As professoras eram ótimas. Elas ajudaram muito. Eu não tinha muito jeito pra pedir não, mas elas tinham [...] O pessoal ajudou muito, sabe? Ele [o presidente da caixa escolar] conseguiu lá o auxílio e [...] construiu a cantina [...] eles fizeram muito bem feita. Nós construímos duas salas lá no fundo do

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488978>

grupo, separado. Eu sei que foi uma vida muito apertada, mas foi bom, pessoal todo ajudava. Pessoal de lá, na hora de fazer a merenda pros meninos... Uns meninos vinham da roça, trazia... Todo tipo de criança vinha da roça, trazia verduras, trazia ovos para nós e tudo. (Dutra, 2022, s. p.).

Como se lê, o relato revela medidas da ação de vários sujeitos envolvidos direta e indiretamente no funcionamento da escola, inclusive no fornecimento de alimentação. Não por acaso, o senso de coletividade é marcante, como nos pronomes-sujeitos “nós” e “eles” e na coletividade semântica da forma em terceira pessoa “o pessoal”. O que temos é a voz da entrevistada em terceira pessoa onisciente e que põe, no primeiro plano narrativo, o outro e suas ações. Essa coletividade foi fundamental para sustentar o grupo escolar em seus primórdios, sobretudo nas ações para arrecadarem fundos.

[...] nós íamos para o grupo todo domingo [...] Aí, levávamos salgadinho, doce, suco, naquela época era difícil para você comprar até refrigerante. Quando era 6 horas, tinha um baile com acordeão e com um toca-disco. [...] [...] lá na delegacia [de ensino], falaram que eu estava fazendo baile. Então, a delegada de ensino me chamou lá: “Você está fazendo festa no grupo?”. Falei: “Tô”. Porque durante o dia nós levamos para lá esses brinquedos, essas coisas de montar, essas coisas assim, mas bebida alcoólica não entrava lá. Tinha um policial muito amigo nosso lá em casa, ele ia pra lá, tomar conta. Aí, lá não entrava bebida, porque lá eles matavam todo dia. Aí, “Você está fazendo baile?”. “Estou”. “Por quê?”. “Porque a secretaria não manda material escolar, não tem merenda pra menino, não temos nada, não tem o que fazer”. Aí ela falou: “Pode continuar fazendo, faz de conta que eu não sei”. “Então tá bom”. (Dutra, 2022, s. p.).

O relato explicita a ideia, já referida, de que, na ausência do Estado, se impõe a presença de outro, agora a iniciativa particular, comunitária. Por um lado, as ações estendiam o tempo e o fazer dedicados pelo corpo funcional à escola, ou seja, obrigava ao trabalho em dias de folga como os domingos, numa jornada com cerca de cinco a seis horas, entre a chegada ao grupo escolar e a progressão do baile iniciado às 18h. Além disso, tinham de lidar com a repercussão das ações com a comunidade, em meio à qual teria havido conversas que evoluíram para “denúncias” ao poder público municipal. Mas, tanto quanto perante o padre, a diretora impunha suas convicções quanto à seriedade e validade do que ela fazia e que deveria ser um fazer do estado, não por acaso, algo reconhecido pela secretária de ensino ao fazer vista grossa para a “denúncia”.

De fato, as ações conjuntas se traduziriam em incremento material ao grupo escolar.

Compramos máquina de escrever, mimeógrafo, material de limpeza. [Fez] Conserto de carteira. [...] um menino que foi meu aluno, quando eu lecionei em quarta série, não sei, ele tinha oficina, então as carteiras ele consertava pra mim e cobrava tudo baratinho. [...] a secretaria começou a mandar folhas para nós. Tudo aquelas folhas, é... limpa, não tinha margem [pautação], não tinha nada. Aí, chegava lá, a gente passava no mimeógrafo, fazia linhas e pintava depois. Naquela época que eu trabalhei, no comecinho, não tinha [...] alguém que trabalhava na secretaria, bibliotecária. (Dutra, 2022, s. p.).

Como podemos inferir, havia dificuldades na redação padronizada e na reprodução de documentos e outros materiais de uso na escola, tais como folhas de

papel pautadas, importantes para os primeiros exercícios de caligrafia, em que as linhas horizontais funcionam como guia da direção da escrita. Além disso, se pode derivar do relato que aproveitar as tecnologias adquiridas exigia trabalho coletivo em horários vagos, visto faltar à escola, em seus primórdios, funcionários em número suficiente para cuidarem, por exemplo, de atividades e materiais acessórios à docência e às professoras.

Em Ubaporanga, então, a normalista MLVD encontrou condições para se consagrar na profissão, em que foi da docência à direção, e consolidar sua vida com a independência necessária para formar sua família — sua prole. Aposentou-se em 1973; mas, à distância, via a escola se desenvolver.

[...] depois que eu saí, melhoraram demais, lá tem dois andares, não sei, ou mais, mas está muito bom. Não sei se a cantina está a mesma, mas eu acho que é a mesma. Eu nem voltei lá, não! Eu cheguei lá, e a moça me chamou para entrar no grupo, e eu não fui (Dutra 2022, s. p., grifo nosso).

A expressão “depois que eu saí” pode facilmente ser lida como indício de dissabor ou ressentimento por causa da luta para manter o grupo escolar em funcionamento; o que poderia ter sido amenizada pelo estado. Mas subsídios do governo viriam só depois, seguramente de meados da década de 1980 em diante. Não se pode pensar que a Lei de Diretrizes e Bases (lei 5.692/1971), que extinguiu o grupo escolar e impôs a escola estadual (também municipal), faria mudar o estado de coisas da escola pública da noite para o dia (seria preciso mais de duas décadas para que a escola pública voltasse a ser objeto de legislação e políticas públicas, ou seja, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996). Ainda assim, talvez a ex-diretora não tenha voltado à escola que dirigiu porque, no fundo, sabia que não eram mais: a mesma escola, o mesmo prédio, o mesmo ambiente, o mesmo corpo docente e funcional, o mesmo programa de ensino, a mesma didática... Ou seja, não era a escola retida em sua memória.

Com efeito, até 2021–2, a memória de MLVD era acompanhada de um acervo documental de sua vida como professora e diretora escolar (fotografias, impressos, manuscritos etc.). Estavam guardados em sua casa em Ubaporanga; mas se perderam na daí para Teófilo Otoni, aonde foi morar com o filho mais velho e netos. Três filhos haviam ido trabalhar em cidades maiores do Vale do Rio Doce, e ela permaneceu, com quatro filhas. Mas a necessidade de trabalho e estudo delas a fez se mudar.

Nesse sentido, a este texto se atribui certo valor de registro memorial da experiência de vida escolar de MLVD e de tudo que representa para a compreensão das relações entre educação e mulheres. Valoriza-se a experiência dela como saber útil à compreensão da condição da mulher profissional — em especial aquelas atuantes na educação —, isto é, da história das instituições escolares e de seus sujeitos no Brasil.

Considerações finais

Em tal história, o caso da ex-diretora de grupo escolar se justifica como exemplo de estudo de trajetórias pessoais, individuais a fim de, delas, se extraírem

conhecimentos e elementos que permitam rever consensos históricos e legais para relativizá-los e até revisá-los. Nessa perspectiva, o caso aqui referido exemplifica a forma com que a força da relação necessidade–disponibilidade pôs, em segundo plano, ditames legais quando se tratou de escolher alguém para ocupar a direção de um grupo escolar recém-criado no interior mineiro — “onde a política era brava”, diria MLVD. Ela se tornou diretora sem apresentar certos requisitos, e isso a pôs numa posição de insegurança. Se a exigência do *diretor escolar* já havia caído por terra por força da realidade da mão de obra educacional, as exigências burocráticas sucumbiam ante a urgência da escolarização e a força das vinculações políticas. A diretora não era mais normalista que as colegas, mas tinha a seu favor atributos de afinidade com interesses de autoridades políticas e o poder de mando (de nomeação).

Portanto, o caso da diretora MLVD deixa entrever um contexto em que prescrições do discurso educacional oficial emanado da capital se relativizavam na realidade concreta da escola pública do interior, marcada pela carência de vagas e por demanda crescente de matrícula. Em tal cenário, especular se a diretora foi central para a modernização do grupo escolar mineiro é questão para outras reflexões (sobre sua relação com a burocracia administrativa, a racionalização e fiscalização do Ensino Primário e sua condução, a adequação ao ideal republicano etc.); aqui cabe dizer que, como diretora, ela foi central ao funcionamento da escola: para supri-la com recursos mínimos, para ampliá-la, para fazê-la acomodar mais alunos; também para integrar à escola à comunidade. Mais que escolarizar de forma modernizada, era preciso escolarizar, e isso já era contribuir muito para a formação da sociedade local.

Referências

ARAUJO, José Carlos Souza. **Os grupos escolares em Minas Gerais como uma expressão de política pública**: uma perspectiva histórica. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORTINA, Roseana Leite. **Burocracia e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89–125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: ed. UPF, 2000.

LEÃO, Antônio Carneiro. **Introdução à administração educacional**: ciência e ideologia. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

NASCIMENTO, Maria I. M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. **Instituições escolares no Brasil**: conceitos e reconstrução histórica. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* (org.). **O legado educacional do Século XX**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9–32.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1889–1910). São Paulo: ed. Unesp, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

FONTES DE PESQUISA

Orais

DUTRA, Maria de Lourdes Valente. Teófilo Otoni, MG, 2 mar. 2022. Arquivo de áudio [WhatsApp]. 130 min. Entrevista a Betânia de Oliveira Laterza via ligação telefônica.

Documentais e estatísticas

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS APLICADAS. **As denominações urbanas de Minas Gerais: cidades e vilas mineiras com estudo toponímico e da categoria administrativa**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1993. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/204>. Acesso em: 18 maio 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto 3.191**, 1911. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/3191/1911/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto 6.655**, 1924. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn:urn:lex:br:minas.gerais:estadual:decreto:1924-08-18;6655>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Decreto 6.655/1924**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/6655/1924/reviu>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Departamento estadual de estatística. **Anuário estatístico de Minas Gerais**. Ano Iv 1950. Belo Horizonte, Oficinas Gráficas da Estatística, 1951. <http://memoria.org.br/pub/meb000000468/anuario1950mg/anuario1950mg.pdf>

MINAS GERAIS. **Lei 439**, de 28/9/1906. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/439/1906/>. Acesso em: 28 abr. 2024.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488978>

Jornalísticas

O MUNICÍPIO. **Dom Cavati**. Caratinga, MG, 15 set. 1940, n. 454.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).