

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPE**  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM HISTÓRIA**

**CARLA RÚBIA GOMES LOPES**

**A HISTÓRIA URBANA DE GUAPÓ: LOCALIZAÇÃO DOS EDIFÍCIOS  
ESCOLARES E A RELAÇÃO CIDADE-EDUCAÇÃO**

**GOIÂNIA**

**2023**

**CARLA RÚBIA GOMES LOPES**

**A HISTÓRIA URBANA DE GUAPÓ: LOCALIZAÇÃO DOS EDIFÍCIOS  
ESCOLARES E A RELAÇÃO CIDADE-EDUCAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Patrimônio Cultural e Território.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Deusa Maria Rodrigues Boaventura.

**GOIÂNIA**

**2023**

L864h Lopes, Carla Rubia Gomes

A história urbana de Guapó : localização dos edifícios escolares e a relação cidade-educação / Carla Rubia Gomes Lopes.-- 2023.

77 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Deusa Maria Rodrigues Boaventura.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 74-77.

1. Escolas públicas - Guapó (GO) - História. 2. Guapó (GO) - História. 3. Educação popular - Guapó (GO). I. Boaventura, Deusa Maria Rodrigues. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História - 30/08/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.035(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPGSS  
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

A HISTÓRIA URBANA DE GUAPÓ: LOCALIZAÇÃO DOS EDIFÍCIOS ESCOLARES E RELAÇÃO CIDADE  
EDUCAÇÃO

*CARLA RUBIA GOMES LOPES*

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de agosto de 2023, às 14h.

BANCA EXAMINADORA

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Deusa Maria Rodrigues Boaventura / PUC Goiás

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Julio Cezar Rubin de Rubin / PUC Goiás

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Adriana Mara Vaz de Oliveira /UFG

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Thais Alves Marinho / PUC Goiás

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Bruno Moreno Bonfim /UEG

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela oportunidade de trilhar mais este caminho de novas experiências.

Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Deusa Maria Rodrigues Boaventura, pelas orientações, por acreditar nas minhas expectativas em relação a este trabalho, e por motivar a caminhada em muitos momentos que o cansaço e as adversidades apareceram em minha vida.

Agradeço aos meus familiares, em especial meu esposo e meus filhos, que percorreram comigo este novo trajeto com paciência e amor, e aguentaram firmes minhas oscilações de humor.

Agradeço às minhas amigas que a PUC me trouxe, Dulce e Esdranne, que mesmo a distância foram fundamentais ao compartilharmos os estudos, os cursos, as angústias e as conquistas.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram durante o curso com documentos, informações, companhia e incentivo. Em especial, agradeço a Christiane Tinôco por me ceder documentos sobre a sua vovó, a principal pioneira da educação na cidade.

Agradeço a Ludmila Dantas por me dar oportunidade de ter acesso aos documentos e dissertações que sua mãe pesquisou e escreveu sobre Guapó.

Agradeço à equipe da Escola Municipal Padre Conrado, em especial à Professora Mírian Monteiro, diretora da escola, pela acolhida e disponibilidade de documentos e informações.

Agradeço à professora Eleuzenira por caminhar junto comigo em alguns momentos na busca de documentos e informações.

Enfim, agradeço a todos os profissionais da educação, em especial, do Colégio Estadual Deputado José de Assis e do CEPI Professora Liodósia Serra Ramos, pelo incentivo, apoio e torcida, desde quando me propus a realizar o curso de Mestrado em História.

*Da fé ela nasceu  
De uma Capela erguida  
Como a luz da Esperança  
Surge a Terra querida  
Entre águas e poeira.  
Cresceu a formosa cidade  
Ribeirão foi o seu nome  
Hoje apenas saudade.  
As verdes matas ao seu redor  
Seus velhos muros e calçadas  
Mirando o infinito com o olhar  
Relembro de histórias passadas  
É Terra de povo feliz  
de Deus recebe graças mil  
Centro de nossa nação  
Onde pulsa o coração do meu Brasil  
Terra abençoada  
Conservando a tradição  
Tem por padroeiro  
São Sebastião  
Entre águas e poeira  
Cresceu a Formosa cidade  
Guapó hoje é seu nome  
Para nossa Felicidade*

- Hino de Guapó

## RESUMO

A presente pesquisa investiga os enfoques socioculturais para discutir a historicidade das relações sociais a partir das instituições escolares que dialogam com os espaços urbanos. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa é investigar a formação do espaço da cidade de Guapó-GO sob a perspectiva das dinâmicas e formas da educação que foram adotadas ao longo do tempo se constitui em uma importante ferramenta para a compreensão da sua história urbana e regional. Portanto, buscamos compreender a história urbana da cidade de Guapó a partir das escolas que se sucederam ao longo do tempo, analisando as relações que elas estabeleceram com o lugar e de quais processos educacionais foram adotados na relação com a educação popular. Compreendendo os aspectos históricos das localizações das escolas na cidade, analisando como os interesses políticos orientaram as localizações e construções das escolas, assim, o trabalho evidencia as oportunidades que o processo de educação apresentou ao longo do tempo, e deixa em aberto a reflexão sobre as possibilidades que a cidade apresenta para uma educação além dos muros da escola, a partir da compreensão sobre os múltiplos espaços de ensino e da ampliação das interações sociais a partir da educação da cultura e arte (educação popular). Metodologicamente, os procedimentos adotados para a construção do trabalho consistem na revisão sistemática da literatura e estudos bibliográficos com investigação focada em uma abordagem quantitativa, buscando compreender a formação histórica do espaço de Guapó a partir de suas relações com os ambientes educacionais.

**Palavras-chave:** Cidade e educação. Guapó. Localizações. Educação popular. Escolas públicas.

## ABSTRACT

This research investigates sociocultural approaches, to discuss the historicity of social relations from school institutions that dialogue with urban spaces. From this perspective, the objective of the research is to investigate the formation of space in the city of Guapó-GO from the perspective of the dynamics and forms of education that were adopted over time, which constitutes an important tool for understanding its urban and regional history. Therefore, we seek to understand the urban history of the city of Guapó based on the schools that followed each other over time, analyzing the relationships they established with the place and which educational processes were adopted in relation to popular education. Understanding the historical aspects of school locations in the city, analyzing how political interests guided school locations and constructions, the work highlights the opportunities that the education process presented over time, and leaves open reflection on the possibilities that the city presents for education beyond the school walls, based on the understanding of multiple teaching spaces and the expansion of social interactions based on the education of culture and art (popular education). Methodologically, the procedures adopted for the construction of the work consist of a systematic review of the literature, and bibliographic studies with focused investigation, in a quantitative approach, seeking to understand the historical formation of the Guapó space based on its relationships with educational environments.

**Keywords:** City and education. Guapó. Locations. Popular education. Public schools.

## Lista de Figuras

Figura 1: Escola Normal Caetano de Campos 1894 .....	23
Figura 2: Escola Reunida de Dois Córregos 1924 .....	25
Figura 3: Escola de Lata .....	28
Figura 4: Professora Liodósia.....	34
Figura 5: Capela de São Sebastião do Ribeirão .....	36
Figura 6: Mapa de Goiás e Região de Guapó .....	38
Figura 7: BR-060 .....	39
Figura 8: Região Metropolitana de Goiânia .....	41
Figura 9: Grupo Escolar .....	43
Figura 10: Escola Municipal Padre Conrado (1ª escola de Guapó) .....	44
Figura 11: Escolas Municipais/Estaduais na Cidade de Guapó .....	49
Figura 12: Escola Municipal Padre Conrado .....	50
Figura 13: Centro de Ensino em Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos	50
Figura 14: Colégio Estadual Deputado José de Assis.....	51
Figura 15: Escola Municipal Dona Sanita.....	51
Figura 16: Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Dr. José Feliciano Ferreira.	51
Figura 17: CMEI Geralda Rodrigues Novantino .....	52
Figura 18: Escola Municipal Verônica Moreira de Souza .....	52
Figura 19: CMEI Floripes Maria de Jesus .....	52
Figura 20: Escola Municipal Professora Juliana Maria de Sousa.....	53
Figura 21: CMEI Marinete Benta de Paula Ribeiro.....	53
Figura 22: Colégio Estadual Valdivino Serafim .....	53
Figura 23: Escolas Municipais/Estaduais no Distrito de Posselândia.....	56
Figura 24: Colégio Estadual de Posselândia.....	57
Figura 25: Escola Municipal Manoel Ribeiro Rosa .....	57
Figura 26: Comunidade local centro de Guapó .....	60
Figura 27: Bairros de Guapó .....	62
Figura 28: Certificado Colégio Estadual de Guapó .....	63
Figura 29: Certificado Colégio Estadual Deputado José de Assis.....	64
Figura 30: Certificado PUC Goiás .....	65

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I – A ESCOLA E A CIDADE: UMA RELAÇÃO ESPACIAL .....	14
1.1 Os espaços da cidade e a escola .....	14
1.2 As Lógicas de Localização das Escolas nas Cidades Brasileiras .....	19
CAPÍTULO II – AS ESCOLAS E OS LUGARES DE GUAPÓ .....	30
2.1 A importância da Memória e das Representações Sociais .....	30
2.2 A história de Guapó: fundação e crescimento .....	35
2.3 As Instituições Escolares de Guapó 1946 - 2022 .....	42
CAPÍTULO III – A ESCOLA E A CIDADE DE GUAPÓ: há um lugar de ensino além dos muros escolares? .....	59
3.1 As escolas de Guapó e suas relações com os espaços da cidade .....	59
3.2 Educação popular, políticas públicas e o ensino além dos muros escolares ...	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	72
REFERÊNCIAS .....	74

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca compreender a história da cidade de Guapó a partir das relações que se formam entre seus espaços e suas instituições escolares. Moro em Guapó há mais de 30 anos, e frequento a cidade desde que nasci, meus avós maternos viviam nesse município, o que trouxe maior proximidade com a cultura, as festas religiosas e as tradições da cidade que ia se formando. A história local sempre fez parte das minhas preferências, compreendendo a importância das nossas raízes e tradições, assim como contribuir para a historiografia de Guapó, foi a partir desses aspectos que senti o desejo de conhecer melhor sobre a história da minha cidade, e como educadora, as minhas curiosidades e perspectivas se voltaram para as questões relacionadas à educação.

Nessa perspectiva, considera-se a cidade como um fértil campo de possibilidades de estudos e de análises interpretativas. No caso específico deste trabalho, aceita-se o papel de destaque da cidade em relação às diferentes práticas educadoras, sobretudo quando se observa determinadas aquelas que vão além dos limites escolares, que admitem interlocuções entre os diferentes saberes, possibilitados pelos diversos lugares oferecidos pela cidade. Os espaços educacionais não podem se limitar apenas à escala das salas de aula ou demais dimensões da própria instituição escolar, e sendo assim, a cidade se torna central nesse rico processo.

O trabalho considerou também os conceitos de representação social, associado ao de cidade e educação, procurando-se entender a sua história urbana a partir do estabelecimento de relações com os seus espaços educacionais que marcaram o seu tecido ao longo do tempo. A relação cidade-educação, bem como as suas lógicas de interação possibilitou avaliar as diferentes formas de educação, como também conhecer a complexidade dos espaços urbanos. E os processos educacionais que se estabelecem ao longo do tempo, com suas diferentes concepções e estratégias podem ser observadas a partir dos espaços e das localizações.

Nesse aspecto, Gomes (2014) destaca que o processo de formação e funcionamento dos espaços urbanos fazem parte de uma política de interesse em

uma sociedade patriarcal que criou estruturas para o território brasileiro a partir da apropriação econômica e da dominação política, assim, os enfoques socioculturais implicam diretamente na ordem espacial referente ao processo de localização e estruturação física das instituições escolares.

Apresenta-se, portanto, a história de Guapó a partir da relação cidade-educação, passando sobre a formação dos espaços escolares em diálogo com a dimensão social e cultural. Complementar a essa condição, trabalhou-se ainda os conceitos de memória e representação social, historicizando a formação urbana do Município de Guapó.

De acordo com Le Goff (1990), as memórias se classificam em três tipos, sendo estes: memória específica, que está relacionada ao comportamento biológico humano; memória étnica, que tem relação com o comportamento social; e a memória artificial, que é responsável pela reprodução de atos sociais. Na concepção de Pollak (1989), a formação das memórias tem como base três elementos que operam sua estrutura: acontecimentos que se dividem entre vida pessoal e coletivo; personagens e lugares, lugares são o espaço de memória, esses não necessitam ter uma grande influência social, podem ser lugares de descanso e lazer onde o indivíduo passou durante sua infância.

Já na concepção das representações sociais, esse aciona inquietações que correspondem aos fatores resultantes em lacunas no que se refere às identidades culturais, sejam elas individuais ou coletivas, sendo assim definidas por Pesavento (2007, p. 5), “representações são presentificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento”. Esses estudos emergem do fato de que algumas pessoas não se identificam nas identidades culturais representadas socialmente, pois estas refletem os ideais elaborados historicamente, como corretos e promissores.

A história social nos permitiu incorporar discussões sobre culturas, representações, memórias e sociabilidades. De acordo com Cavalcanti (2008), o território faz parte de um campo de força, de relações de poder produzido pela ocupação do espaço e a apropriação, desse modo é que estabelecem limites entre nós e os outros nos quais se configuram o cotidiano individual e coletivo. Já na abordagem sobre cidade, Cavalcanti a entende como um espaço geográfico que possui um conjunto de ações que expressa o lugar de existência dos indivíduos, sendo um espaço de produção social.

Será a partir dessas considerações que se levantou as seguintes questões: Como se dá, ao longo do tempo, a relação entre as escolas de Guapó no processo de formação e transformação dos seus espaços urbanos? Como são os espaços escolares que se formarão ao longo da história de Guapó? Quais são suas relações com os lugares da cidade? Os espaços da cidade são vistos como possibilidades para exceder os limites no processo de educação além das Instituições Escolares?

Guapó é uma cidade do entorno da capital de Goiás, fundada em meados de 1905, a partir da construção da Capela de São Sebastião do Ribeirão. A cidade foi emancipada em 08 de outubro de 1948. Importante destacar que a historiografia de Guapó está registrada em três textos distintos: o primeiro, publicado em 1989 pela Secretária Municipal de Educação da época, a professora Maria Arantes da Silva Martins Corrêa, intitulado “Descobrimo o Município de Guapó”. Trata-se de uma história que retrata a origem do município, seus aspectos urbanos e geográficos, descrição das instituições existentes na época, informações políticas e econômicas. O segundo texto é o “Se Liga”, do autor da pesquisa histórica Eduardo José Reinato, foi publicado em 2004. Esse livro mostra a história do município desde a sua origem e retrata os aspectos econômicos e culturais, com destaque para estatísticas das áreas política, urbana e produção econômica.

O terceiro livro foi produzido pelo historiador Claudenilson Fernandes, intitulado “Guapó – nossa gente”, no ano de 2016, nele encontram-se informações mais detalhadas sobre a história do povo guapoense, retratando as origens dos migrantes que deram origem ao povoado e as terras que formaram o território onde foi desenvolvido o município.

Dessa maneira, acredita-se que a criação dos espaços educacionais em Guapó aconteceu a partir da mudança da Capital de Goiás para Goiânia, com a anexação do Distrito de São Sebastião do Ribeirão (Guapó-Go), antes Distrito de Trindade, para a nova Capital do Estado. Assim sendo, o desenvolvimento urbano de Guapó, possibilitou a criação de novos espaços escolares na cidade, a partir do desenvolvimento da cidade.

O recorte temporal da pesquisa diz respeito à data de criação da primeira escola de Guapó, em 1946, que será seguido pelo surgimento das demais instituições escolares (municipais e estaduais). Portanto, o objetivo é compreender e analisar os espaços destinados às instituições das escolas públicas, analisando a história urbana da cidade de Guapó. Investigando a escola pública como um

instrumento político, assim como sua relevância social para as relações que estabeleceram com o lugar, na distribuição das instituições pelos bairros, respondendo as demandas de urgência e de qualidade. Nessa perspectiva, é importante analisarmos os processos de distribuição das escolas, compreendendo que esta relação com o território urbano reflete nas circunstâncias históricas, políticas, culturais e sociais.

Desse modo, foram adotadas as metodologias de levantamento teórico-conceitual, organização e análise de fontes documentais, pesquisa de campo e entrevistas. Refere-se a uma investigação exploratória com abordagem quantitativa, buscando compreender a formação histórica do espaço de Guapó a partir de suas relações com os ambientes educacionais. A literatura levantada nos ajudou na construção da discussão teórica e conceitual. Essa etapa permitiu reunir trabalhos que ajudaram responder questões-chaves da investigação. Levantamentos documentais foram realizados nos arquivos da Prefeitura Municipal, da Câmara de Vereadores, da Secretaria Municipal de Educação e das Escolas Municipais e Estaduais. Posteriormente, o material foi organizado e cuidadosamente analisado.

O trabalho está dividido em três capítulos. No capítulo um, “A escola e a cidade: uma relação”, apresenta uma reconstituição panorâmica da historiografia brasileira compreendendo os aspectos históricos das localizações das escolas nas cidades, analisando como os interesses políticos orientaram as localizações e construções das escolas nas cidades, a partir da dinâmica do espaço urbano/cidade/cidadania.

No capítulo dois, “As escolas e os lugares de Guapó”, tem o objetivo de analisar e discutir a formação, crescimento e avanço do Município de Guapó, e dos espaços escolares compreendendo que essa relação permite conhecer as lógicas que orientaram as localizações das tradicionais escolas da cidade. Procura ainda entender o efeito da escolha desses lugares no processo de educação escolar e as diferentes modalidades de educação que se realizaram nesses mesmos espaços.

No capítulo três, “A escola e a cidade de Guapó: há um lugar de ensino além dos muros escolares?”, destaca a proposta de compreender os múltiplos espaços de ensino, perspectivando a ampliação das interações sociais a partir da educação da cultura e arte educação popular na abordagem do ensino além dos muros. Destacando a importância da história, dos estudos culturais no fortalecimento das sociabilidades em contribuição para a historiografia local.

## **CAPÍTULO I – A ESCOLA E A CIDADE: UMA RELAÇÃO ESPACIAL**

Este capítulo visa compreender a relação cidade e escola, abordando a história da formação das cidades brasileiras a partir das localizações das suas escolas. Procura problematizar as diversas transformações urbanas segundo uma trajetória histórica marcada por interesses políticos que orientam as localidades das escolas para as camadas sociais e culturais.

Busca-se conhecer também como as escolas brasileiras, ao longo do tempo, estabeleceram relações com as cidades, se estabeleceram um ensino para além dos muros, em uma perspectiva que alcança os espaços urbanos, e dessa forma, permitindo ações mais democráticas, plurais e incentivadoras. A partir desses aspectos, apresenta-se neste capítulo o marco inicial da escola pública no Brasil, considerando a implementação dos chamados grupos escolares que foram essenciais para a distribuição de formação da sociedade brasileira.

### **1.1 OS ESPAÇOS DA CIDADE E A ESCOLA**

A cidade: a casa e a rua; o público e o privado; o centro de decisões políticas; o palco das realizações humanas; as luzes; o movimento. É na cidade contemporânea que se encontra a maior parte da população mundial e, nesse pulsar humano-urbano, consolida-se a tendência de tudo se tornar mercadoria. Na cidade, as pessoas vão traçando o seu cotidiano, inventando-o por meio de aspirações, sonhos, realizações, desejos, trabalho, construções, associados aos medos, decepções, frustrações, desemprego, destruições. A cidade é o local do encontro e do desencontro, dos achados e perdidos, das comemorações e lamentações, das idas e vindas, do falar e do calar, a cidade e o espaço urbano expressam as contradições dialéticas da existência humana (CAVALCANTI, 2008).

É na cidade que os espaços são construídos cotidianamente pelos agentes sociais, algo que envolve as políticas públicas. Nesse sentido, o Estado é um agente importante na produção do espaço urbano, sobretudo no que diz respeito às áreas sociais, culturais, econômicas e às políticas públicas. É responsável pelos serviços básicos e de infraestrutura que devem alcançar diversas áreas da sociedade (SILVA, 2017).

Encontram-se nesse conjunto de serviços básicos que devem ser garantidos pelo Estado a questão da cidadania. Devem ser assegurados, na estrutura político-social e econômica, para que haja a promoção da conscientização de direitos e deveres em uma concepção democraticamente efetiva, que garante o acesso à moradia, à saúde, à segurança, ao transporte e à educação. Desse modo, a cidadania democrática estabelece a ampliação dos direitos em ações de participação da comunidade na gestão da vida pública da cidade (GADOTTI, 2006).

O modo de vida urbano e as disparidades sociais e econômicas da cidade elaboram um espaço fragmentado que se articula em uma cidade una, porém desigual e contraditória. Nessa efervescência do viver urbano, a cidadania é uma possibilidade a ser construída diuturnamente pela sociedade. O conhecimento da cidade é um instrumento vital na luta pela cidadania e na constituição dela (CAVALCANTI, 2008).

Soares *et al.* (2016) destacam que os espaços urbanos se formam através de ações de investimentos a partir do crescimento populacional, econômico e social, assim, as cidades se constituem do encontro de pessoas, de histórias e culturas. Nesse sentido, a escola é um dos principais formadores desse espaço por ter uma perspectiva construtiva, sendo um agente transformador para a fundamentação social de cada cidade, entretanto, a escola não é o lugar exclusivo do processo de aprendizagem, a cidade muito contribui quando se tem políticas públicas direcionadas à arte, à cultura e à educação no sentido de transformar seus espaços para que haja o acolhimento.

É necessário resgatar os espaços públicos e torná-los acessíveis para todos os cidadãos, estimulando o desenvolvimento do espírito coletivo, solidário e o respeito mútuo. Os espaços de lazer da cidade podem contribuir para o viver com mais dignidade, esses espaços precisam ser mais bem dimensionados, descentralizados e com fácil acesso para os cidadãos. Como o processo educacional acompanha toda a vida, seria interessante que essa aprendizagem pudesse ocorrer, em determinados momentos e lugares da cidade, por meio de encontro cordial de pessoas de diversas faixas etárias, diferentes condições sociais e culturais (SOARES *et al.*, 2006).

De acordo com Cavalcanti (2008), a cidade é um lugar complexo de produção social, marcado por diversas manifestações formadas por diferentes percepções de culturas, resistências e exclusões. Sendo assim, é importante refletir a partir da

relação cidade-educação, considerando as localizações dos espaços escolares, e as possibilidades de educação que podem ser desenvolvidas nos espaços urbanos. Sobre esse tema, Gomes destaca que:

Este trabalho não busca no cotidiano escolar elementos que elucidem a complexa questão social brasileira...Uma discussão que privilegie (e reconheça) a cidade enquanto importante universo de possibilidades analíticas... Partimos da hipótese que a cidade tem assumido um papel de destaque tanto na interpretação de certos fenômenos educacionais, quanto como *lócus* de diferentes práticas educadoras (GOMES, 2014, p. 68).

O autor deixa claro que não pretende utilizar a sala de aula para desvendar conflitos sociais, mas verificar os elementos e as possibilidades que a relação escola-cidade pode apresentar. Nesse sentido, é importante compreender que as aprendizagens podem acontecer em diferentes espaços que ultrapassam as paredes das instituições escolares, de modo que a educação atenda às necessidades da sociedade nos modos de interação, organização social, política e econômica, considerando o lugar (a localização) como referência para a compreensão de diversos fatores sociais.

Segundo Gadotti (2006), a escola é um espaço cultural que faz parte da cidade, que visa ter uma perspectiva transformadora, é um espaço para se conviver e ouvir as diferenças agindo com respeito as diversidades que compõe as cidades. Dessa forma, é importante destacar que a escola precisa criar condições viabilizando a cidadania, socialização, priorizando os indivíduos em suas culturas de modo que os espaços físicos da escola possam atender adequadamente todos da escola.

Silva (2017) aponta que a escola faz parte de uma criação da civilização urbana, sendo que a cidade é resultado da produção social, política e coletiva. A autora compreende que os espaços da cidade são potencialmente educativos, quando se tem o olhar sobre ele. Dessa maneira, as aprendizagens acontecem em diferentes espaços no encontro das diversidades, que fazem o uso de múltiplas linguagens na adaptação de educadores que ampliam as suas práticas educativas seja na educação, formal ou informal, na perspectiva de atender as necessidades dos educandos.

Segundo Freire (1996), a educação ultrapassa os muros da escola e as trocas de experiências desconstroem e se reconstroem em suas aprendizagens, o autor

ainda destaca a importância das vivências fora do campo escolar em uma perspectiva informal: “[...] as experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significações” (FREIRE, 1996, p. 44).

Na concepção de Gomes (2014), a escola foi se formando em distintos momentos da história, e as mudanças sociais impactaram em mudanças nas instituições. O autor enfatiza sobre a concepção ampla da educação, reconhecendo que com as transformações sociais, o ato de aprender não se restringe somente ao espaço escolar.

As Transformações ocorrem à luz do dia e a escola, instituição antes fechada em si, vem se tornando, paulatinamente, aberta, um lugar sensível às mudanças do seu tempo, e que reproduz, amiúde, lógicas e dinâmicas extramuros em seu cotidiano [...] O que queremos dizer é que quando falamos de educação não a reduzimos à instituição escolar, mas, é necessário entendê-la tal como um processo complexo que se desenvolve em múltiplos outros espaços para além dos muros da escola (GOMES, 2014, p. 69).

O autor compreende o sistema educacional como altamente institucionalizado, entretanto, o ato de educar não pode se limitar à escola e à sala de aula, a relação entre a cidade e escola deve ser ampliada considerando as influências políticas no sentido de ter uma educação que perpassa as gerações e os muros escolares.

Logo, para o sistema educacional, é fundamental ter políticas educacionais com diretrizes que permitam a democratização do ensino. Na Constituição de 1988, a educação é um direito de todos, devendo ampliar a escola pública a serviços de todos os cidadãos, sendo a escola responsável pelo ensino e aprendizagem (BRASIL, 1988).

Mas também, com essa mesma abordagem, de que a educação é para todos, criou-se também um tipo de “clientela”, que muitas vezes não está interessada na educação. Sem ter muita noção do que se busca nesse ambiente que ainda, de certa forma, continua sendo um ambiente de controle dos corpos. Um local de exercício do poder disciplinar, nesse sentido, Gomes (2014) aponta para a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais e o processo de privatização nas escolas. Segundo o autor:

Com a inserção do modelo neoliberal no Brasil no início dos anos noventa, observar-se-á um absoluto distanciamento entre os processos educacionais e os ideais democráticos, ao passo em que irão avançar uma série de elementos que evidenciarão verdadeira privatização do saber [...] medidas políticas inerentes ao pensamento neoliberal, isto é, um progressivo aumento do corte de gastos nos mais diversos setores públicos (GOMES, 2014, p. 72).

A influência do neoliberalismo tem causado grandes impactos para a economia e a educação brasileira. Nos anos de 1990, a ideologia neoliberal teve o projeto de privatizar as universidades públicas, essa política de integração comercial visava apenas colaborar para a manutenção do grande latifúndio, aprofundando nas desigualdades sociais geradas pelo poder do mercado. Nesse processo de regulação da ideológica hegemônica do neoliberalismo, o Banco Mundial propõe um pacote de reformas que auxiliassem no desenvolvimento do país. Altmann (2002) destaca as propostas do Banco Mundial:

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica.
- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. Levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial).
- c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.
- d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar.
- e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
- f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
- g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
- h) Um enfoque setorial. i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica (ALTMANN, 2002, p. 84 *apud* TORRES, 1996).

A intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital,

formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado. No contexto atual, o neoliberalismo tem avançado para a escola de nível básico com a privatização e a mercantilização da educação, que introduzem um modelo empresarial dentro das escolas, padronizando o aprendizado através dos currículos da educação básica que visam atender às necessidades do mercado de trabalho na formação do cidadão, para que esteja apto a atuar no mundo globalizado. Nesse sentido, Gomes (2014) enfatiza que:

Como já dito, o processo de ampliação da rede de ensino iniciado nos anos de 1930 tem continuidade nas décadas posteriores. Conjugado a este fato, há que se ressaltar a difusão de escolas angariadas pela iniciativa privada, localizadas nos mais diversos pontos da urbe (inclusive em espaços autosssegados como shoppings e/ ou condomínios fechados). Porém, tratando-se das escolas públicas, já não há mais orientações específicas a respeito de sua localização. Aliás, distanciando-se de bairros enobrecidas, vê-se cada vez mais a construção dessas em áreas periféricas negligenciadas pelo poder público, reafirmando-se, assim, a lógica de segregação espacial (GOMES, 2014, p. 72).

A proposta é pensar em uma educação que seja oposta a ideologia neoliberal, possibilitando uma educação direcionada e construída para atender as necessidades de cada indivíduo, compreendo que o mesmo é produtor de conhecimento, na perspectiva de observar que o conhecimento está em todos os espaços, a qualquer hora e lugar. Partindo do pressuposto de que a educação é um processo a ser desenvolvido em diferentes esferas, sejam esses formais, ou não formais.

## 1.2 AS LÓGICAS DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NAS CIDADES BRASILEIRAS

Para compreender a criação e organização das instituições escolares nas cidades brasileiras, é importante examinar o processo de transformação social que resultou na constituição da sociedade brasileira. A partir de uma visão eurocêntrica e burguesa, com a chegada dos colonizadores, foi instituído as formas de organização, civilização e evangelização. Tal condição se deu através das estruturas de apropriação e dominação, promovendo mudanças que visaram o apagamento dos costumes, do modelo de vida e das tradições que desconsideraram os povos indígenas que aqui viviam (BERGAMASCH; SCHNEIDER, 2010).

Os processos educativos no Brasil se deram a partir da chegada dos Padres Jesuítas, que vieram com o objetivo de catequizar e civilizar os povos originários. A partir da evangelização cristã, consideravam a educação como um instrumento de submissão mediante à evangelização cristã (ALMEIDA, 2018). Na visão dos povos indígenas, a educação era regida através do conhecimento dos mais velhos a partir dos seus espaços de vivência, onde o saber era compartilhado entre todos da comunidade, segundo Guimarães-Iosif (2009):

A missão dos jesuítas era, por um lado, catequizar os índios segundo os princípios da igreja católica, soberana naquela época, e por outro, oferecer educação para os “filhos homens” da elite brasileira que, naquele período, se considerava a elite portuguesa vivendo no Brasil. Com a escravidão, os negros não eram considerados seres humanos pela igreja e nem cidadãos pelo Estado – ficavam à margem de qualquer direito, ainda mais do direito à educação. [...] Aos índios restavam duas opções: ou se entregavam às missões jesuítas para receber a formação cristã ou viveriam fugindo para não serem escravizados pelos colonos para trabalhar em suas fazendas (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 41).

O período de permanência dos Jesuítas, que vai de 1549 a 1749, foi marcado pela implementação e fundação das primeiras escolas, ou seja, a educação ficou a cargo dos padres com a instrução segundo os dogmas da Igreja Católica e das relações colonizadoras. Segundo Faria Filho e Vidal (2000), conforme a influência dos colonizadores avançavam, as comunidades foram sendo modificadas, sendo construídas casas, capelas e escolas até se formarem vilas e começarem a ter uma estrutura civilizada para os colonizadores.

Farias Filho e Vidal (2000, p. 21) afirmam que “essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres”. A partir desses aspectos, é importante compreendermos que existia uma divisão em relação à educação e os espaços para as aulas, em relação aos indígenas e os filhos dos colonos, que por sua vez recebiam uma educação privilegiada.

O plano civilizador no Brasil Colônia de representação ocidental invisibilizava a tradição e os saberes ancestrais dos povos indígenas, desse modo, a escola Jesuítica durou muito tempo dentro das aldeias. A formação de novas escolas na Colônia é ampliada com os colégios de São Paulo, em 1553, e do Rio de Janeiro,

em 1565, a formação dentro dos espaços educativos para crianças buscava a todo custo eliminar a cultura e os costumes (BERGAMASCH; MEDEIROS, 2010).

Já nos períodos de Império e República, a educação era estatal e não era ampliado aos povos subalternizados, assim, o acesso à educação e à escola só eram permitidos a servir à elite. Com a chegada da família Real no Brasil passa a ter uma reorganização administrativa, sendo inauguradas instituições educativas e culturais, como exemplo: Academia Real de Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), curso de medicina, a Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico (1810) e o Museu Nacional (1810) (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

Na metade século XVIII, surge a discussão e a necessidade da constituição de espaços escolares que propunham um modelo para a educação do século XIX, e na expectativa de romper com o modelo colonial e imperial foi projetado novas estruturas para as instituições em uma ação que visava uma esfera governamental para as escolas públicas serem visíveis e evidentes, de acordo com Farias Filho e Vidal (2000):

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. A divisão formal da planta, às vezes era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas (FARIAS FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

As arquiteturas monumentais eram estruturas grandiosas, e faziam parte da ideologia republicana e os novos tempos escolares. Os republicanos tinham o desafio de desenvolver a democracia com a participação popular na construção social, o que levou os governantes a defender a escola pública para todos, entretanto, as primeiras ações estavam ligadas mais à propaganda do que modificar o sistema educacional. Desse jeito, as reformas estavam voltadas para a profissionalização e escolarização da classe popular com o objetivo de homogeneizar, delineando um sistema de ensino dirigido e controlado.

Bencosta (2001) relata que as construções dos edifícios fazem parte do plano político das Repúblicas, que buscavam construir os espaços escolares em grandes centros de destaque, considerando privilegiar os espaços urbanos, as escolas como

destaque na cena urbana, com grandes edifícios, de boa visibilidade e acessibilidade nos centros das cidades visavam representar (para atrair) a prosperidade econômica, o desenvolvimento político e social do país na época em manutenção da República.

O projeto social e político na primeira República almejava uma formação do cidadão a partir dos valores morais e cívicos, período caracterizado pela implementação dos grupos escolares, que correspondem à criação das escolas públicas em destaque para ao ensino primário, entretanto, a organização para construir escolas no território brasileiro, não contemplou a todos. De acordo com Elias (2006), o principal objetivo para as construções dos grupos escolares em todo o Brasil estava voltado para dar visibilidade aos projetos educacionais da república.

Segundo Bencosta (2001), o que influenciou na construção das escolas no Brasil está ligado à escola francesa e de suas teorias educacionais, os intelectuais e teóricos do período acreditavam que a educação é uma base para a democracia e a escola deveria não está vinculada aos dogmas da igreja. Na perspectiva de os republicanos mostrarem a força da própria república em um projeto educativo, com construções de vários prédios escolares em localizações privilegiadas.

Nesse sentido, a República brasileira investiu para que novas estruturas de instituições educacionais fossem levantadas, visando uma consolidação na política republicana. Para Gomes (2014, p. 71), [...] “na Primeira República, a localização ganhara status privilegiado no espaço urbano. [...] a instituição escolar volta para a urbe, passando então a ocupar áreas valorizadas e de destaque na cidade”. Assim, o autor evidencia a principal mudança em relação aos novos paradigmas da instituição escolar (figura 1).

**Figura 1:** Escola Normal Caetano de Campos (1894).



**Fonte:** <http://m.acervo.estadao.com.br/noticias/lugares,casa-caetano-de-campos,11770,0.htm>

O prédio da Escola Nova, construído no período republicano, está localizada na Praça da República, no Centro de São Paulo, sendo considerada um grande acontecimento para a renovação no ensino do Brasil, inspirado nos modelos europeus, com construções grandiosas. Conforme evidencia Elias (2006), historicamente, a classe dominante ocupa os melhores espaços. Nesse sentido, a construção das escolas no Brasil inicia nos centros das cidades ocupando as melhores localizações, para que dessa forma sejam atraídos melhores condições e serviços para os bairros com infraestrutura, dando visibilidade e investimentos que contemplem a elite brasileira. Por meio do sistema educacional e das localizações das instituições, é possível compreender que existam as relações de poder nesse processo de formação.

A concepção da escola pública, conforme menciona Saviani (2002), tem sua acepção a partir do século XVIII com a influência do iluminismo, que teve sua ideologia voltada para o combate às ideias religiosas, já escola pública direcionada para as massas, surge no século XIX com uma efetivação que buscava a instrução

pública com o objetivo de possibilitar a toda população a escola elementar, pública, universal, gratuita e leiga, esses aspectos solicitados para a efetivação da escola pública só foi possível a partir da Revolução Francesa. A partir do século XX, o pensamento sobre o ensino público, obrigatório e laico passa a ter força em uma perspectiva pública e democrática.

De acordo com Farias Filho e Vidal (2000), no final do século XIX e início do século XX, a construção dos espaços escolares públicos não contemplavam todos os estados brasileiros, e não tinha materiais para que os alunos exercessem as atividades propostas.

Em busca de uma maior homogeneização da mensagem estética, cultural e ideológica que os prédios escolares veiculavam, em 1926 foi realizado por Fernando de Azevedo para o jornal O Estado de S. Paulo um inquérito sobre arquitetura colonial. Consultados arquitetos, educadores e médicos que emitiram pareceres sobre a arquitetura brasileira, o inquérito serviu a Azevedo para propor um padrão de arquitetura escolar: o neocolonial. Na sua concepção os edifícios escolares deveriam trazer impressa na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade. Nesse sentido, recorrendo a uma pretensa tradição arquitetônica colonial, Azevedo indicava o estilo arquitetônico neocolonial como a arquitetura escolar por excelência (FARIAS FILHO; VIDAL, 2000, p. 28).

A partir desse ponto, Fernando de Azevedo<sup>1</sup> ao assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (RJ) deu início ao programa de edificação escolar que possibilitou a construção de novos prédios no estilo neocolonial, essas edificações possibilitaram a construção a partir da necessidade em ter salas adequadas, pátios de recreação, com aspectos educativos.

Já a proposta para a construção das escolas nas zonas rurais foi um processo que apresentou carência, já que a demanda de matrículas era alta nos grandes centros, um outro fator importante estava relacionado nos investimentos, para a zona rural o processo se tornou um pouco mais letivo devido às políticas públicas estarem voltadas para os centros e capitais, o que forçou parte da população rural se locomoverem para as cidades em busca de escolas, ou o abandono devido a precariedade e distância. Farias Filho e Vidal (2000) destacam:

---

<sup>1</sup> (1894-1974) foi um educador, professor, administrador, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira, em busca de uma educação de qualidade.

A proposta para a construção de escolas rurais baseava-se no ideal de construções simples, sem padrão definido, reguladas por um conjunto de requisitos essenciais, tais como salas de aula, pátio coberto para recreio, banheiros e casa para o professor, contendo sala, cozinha e dois quartos. Dos 6.160 prédios previstos, entre 1948 e 1949, 1.216 escolas haviam sido construídas. As edificações eram fruto de acordos estabelecidos entre o INEP e os territórios e estados brasileiros, utilizando recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário (decreto-lei 4.958, de 14.1.1942). As crescentes simplicidade e economia nas construções escolares propostas, seja para a cidade, seja para o campo, disseminadas mais amplamente sobretudo nos anos 50 e 60, indicavam que se alteravam as concepções acerca dos espaços escolares e, portanto, do lugar da escola no meio social brasileiro (FARIAS FILHO; VIDAL, 2000, p. 31).

Conforme os autores, a concepção de Fernando de Azevedo era que a escola é uma instituição social, e o desenvolvimento deveria ocorrer a partir das necessidades e das exigências de cada sociedade. Entretanto, os povos da zona rural ficavam distantes dos espaços escolares nas grandes construções que foram levantadas, e a solução associava o ensino formal a casas de professores, formando pequenos grupos em suas comunidades (figura 2).

**Figura 2:** Escola Reunida de Dois Córregos (1924).



**Fonte:** <https://escolacooep.com.br/um-pouco-da-historia-da-escola-cooep/>

Mediante os processos políticos do período, o planejamento para as localizações e os espaços físicos das escolas estavam associados a questões

sociais, econômicas e culturais das populações que, em sua maioria, eram marginalizadas e inferiorizadas (ELIAS, 2006). Resultado de uma habitação inferior em zonas consideradas periféricas, a escola cooperativa de Piracicaba, imagem anterior, constitui características rurais com o ensino voltado para as questões agrícolas na preparação do solo, ensinando a plantar e colher. Dessa forma, os melhores edifícios encontravam-se nos centros urbanos por terem uma demanda maior, entretanto, os campos ficavam esquecidos devido o *lócus* da carência, assim, crianças de 7 a 12 anos localizadas nas zonas rurais, tinham dificuldades em frequentar as escolas nos interiores das cidades (FARIAS FILHO; VIDAL, 2000).

Em uma lógica de sociedade pautada nas desigualdades econômicas e sociais que invalidam os direitos de cidadania principalmente quanto à educação, os grupos escolares dos centros urbanos localizados na região Sudeste e do Sul ocupavam os prédios monumentais com salas grandes, arejadas jardins e pátios imensos. Conforme menciona (ELIAS, 2006), era evidente a exclusão vista a partir das localizações e dos espaços, os grandes centros urbanos comportavam os melhores terrenos com melhores localizações para as escolas em áreas visíveis e de fácil acesso.

Na região do Sul do Brasil, principalmente na cidade de Porto Alegre, na segunda metade do século XIX, já se apresentavam um crescimento urbano, na construção de uma cidade modernizada, com políticas públicas voltadas para os setores sociais, culturais e econômico. Nessa perspectiva, o governo do Estado buscou construir os edifícios escolares com características monumentais, próximo a áreas verdes, de fácil localização vislumbrando a construção do homem moderno, desenvolvido. Ainda na cidade de Porto Alegre, foi construída em uma zona suburbana a Aula Isolada Chácara das Bananeiras em uma região afastada da região do centro, com capacidade para 100 pessoas, o prédio não apresentava as mesmas estruturas monumentais, contudo, atendia às necessidades do grupo escolar da Chácara das Bananeiras (ERMEL, 2018).

A partir de 1950 e 1960 passa a ocorrer mudanças no ambiente social em vista da expansão da industrialização e da urbanização no governo de Juscelino Kubitschek, da consolidação do nacional-desenvolvimentista. Esse processo que trouxe mudanças sociais ficou apoiado na consolidação da industrialização com várias obras e construções que abriu as portas para o capital estrangeiro, dada a

importância da indústria e do sonho de modernização, porém, as áreas de políticas educacionais continuaram a ser negligenciadas (GUIMARAES-IOSIF, 2009).

Nesse período referente a Juscelino Kubitschek, caracterizado por uma política de desenvolvimento industrial, o governo buscou construir a nova Capital federal, que seria Brasília, e entre o processo de construção, o Distrito recebeu diversos trabalhadores com suas famílias, vindas de outros estados para trabalharem na construção da nova capital (GUIMARAES-IOSIF). Desse modo, foi necessário criar escolas provisórias para acolher as crianças, em destaque a Escola Julia Kubitschek, a primeira escola pública localizada na Candangolândia – DF, a criação da primeira escola feita de madeira foi para atender essas famílias, logo mais, com o progresso da nova capital foram surgindo novas escolas nos centros e nas periferias.

De acordo com Rocha (2014), nas décadas de 1970 a 1990 houve um crescimento significativo de construções de novas escolas em várias regiões do Brasil, entretanto, a construção e localização das escolas públicas ainda passavam por uma política de privilégios, com construção de escolas modelos, nos principais centros, porém nas comunidades, bairros afastados e marginalizados a escola não contemplava com infraestrutura, sendo o básico para uma escola, e em muitas cidades brasileiras conforme os indivíduos iam avançando nas etapas escolares era necessário ir para capital para dar continuidade ao ensino, ou tentar um curso superior.

A partir de uma movimentação das políticas educacionais na década de 1990 com a ampliação de políticas de cunhos liberal, o Brasil assume uma postura diferente em relação à educação em virtude dos interesses econômicos ligados ao pacto internacional, logo, o Brasil passa a receber investimentos que não são aplicados. Conforme Guimarães-Iosif (2009), o governo entrou em uma jogada de *marketing* que resultou no sucateamento do sistema educacional brasileiro, juntamente com a construção de novas escolas. Segundo Rocha (2014):

[...] a demanda de alunos oriundos das regiões mais populosas da cidade de São Paulo, foram concebidas pela Prefeitura, no final dos anos de 1990, em regime de emergência, na gestão do ex-prefeito Celso Pitta, as chamadas “escolas de lata”. Eram verdadeiros contêineres fabricados com folhas de zinco e que se mostraram inadequados por apresentarem problemas de acústica provocados pelo material metálico, pelo barulho causado por ventos e chuvas, que era potencializado e dificultava a comunicação entre alunos e professores, e pela falta de isolamento térmico

adequado (salas muito frias no inverno e muito quentes no verão) (Rocha, 2014, p. 6).

A implementação referente à construção das escolas de contêineres é o reflexo da má gestão política, que não tem compromisso com a escolarização e a educação. Nesse período, os municípios estavam com a responsabilidade do ensino fundamental, e os estados com o ensino médio, a crescente demanda de alunos nas escolas do ensino fundamental, das cidades brasileiras, foram se expandindo e resultado foi a implementação das escolas de lata. Por parte do governo, considerava um modelo, prático, de fácil instalação e de baixo custo financeiro (figura 3) (ELIAS, 2006).

**Figura 3:** Escola de Lata.



**Fonte:** <https://www.leiagora.com.br/noticia/62446/comissao-de-educacao-apresenta-relatorio-sobre-a-escola-de-lata>

Em algumas escolas estaduais foram implementadas as estruturas de contêineres, localizadas nas cidades de São Paulo, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Manaus, concentradas principalmente nas periferias, em ocupação e em conjuntos habitacionais. São Paulo foi o primeiro estado a construir essas escolas, isso na década de 1990. Com uma política voltada para os interesses

particulares, foram sendo estabelecidas estruturas metálicas em áreas desvalorizadas (ROCHA, 2014). Com alto índice de pobreza, esses espaços destinados às camadas populares foram planejados como uma solução temporária, contudo, até o ano de 2022, essas escolas ainda fazem parte das comunidades, de acordo com Elias (2006):

A proposta de prédio escolar que se difundiu pelos territórios das cidades brasileiras, corporificando-se nos edifícios das escolas não pareceu produzir o efeito desejado, apesar dos esforços do Poder Público, ao se analisar a evolução da rede escolar e do aumento qualitativo das chances educativas. Se por um lado, a extensão da educação por meio da ampliação do número de escolas nas cidades foi um fato, por outro lado, foi um fato localizado e teve objetivos mais demonstrativos, pois a ampliação das vagas na rede escolar dos municípios tornou-se uma quantificação seletiva, isto é, concentrada em variáveis estratégicas e decisivas para o plano de expansão do atendimento quanto aos espaços escolares. Pois, um dos efeitos importantes dos espaços destinados à prática educativa tem sido o de produzir identidades sociais definidas por processos de produção de diferenças cultural e social (ELIAS, 2006, p. 57).

Pode-se perceber que a escola pública no Brasil se inicia com grandes estruturas, um ensino voltado para uma visão europeia, com os dogmas da igreja, todavia, ao longo tempo vai se modificando, e a distribuição das escolas pelas cidades brasileiras ocorre por um processo que privilegia os centros urbanos. Conforme exposto, fica evidente que as relações de poder agem em benefício da elite brasileira, a construção das melhores escolas nos centros das cidades com a perspectiva de atrair investimentos, uma forma de mostrar que a cidade tem uma preocupação com a educação. Já nas periferias, áreas ocupadas, vilarejos, povoados dos campos, a implementação das escolas acontece em menor número, sem ter as preocupações com questões básicas de infraestrutura, manutenção de sala, equipamentos e distribuição, o que deixa a cargo das comunidades organizarem os espaços e o ensino aprendizagem.

## CAPÍTULO II – AS ESCOLAS E OS LUGARES DE GUAPÓ

O município de Guapó teve sua criação semelhante a muitos outros pelo estado a fora, a partir da construção de uma Capela. A Capela de São Sebastião do Ribeirão que foi inaugurada em 1905, nas proximidades do córrego Ribeirão, em um terreno doado pelo Senhor Manoel Pereira de Ávila. A partir desse momento, houve um crescimento do povoado advindo de outros estados como Bahia e Minas Gerais, que se estabeleceram na região em busca de possibilidades econômicas, essas que eram promissoras por causa dos recursos naturais (FERNANDES, 2018).

A origem, desenvolvimento e o progresso contínuo da cidade surgiram a partir de um pequeno povoado. Guapó possui uma história de muitas tradições culturais trazidas por famílias que aqui se instalaram. Entre essas tradições, destacam-se as festas juninas, a folia de reis e a principal delas, que é a Festa de Maio. Dessa forma, é relevante historicizar Guapó, abordando informações acerca da localização, origem, emancipação e desenvolvimento.

### 2.1 A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A memória é uma característica natural. Ela é a capacidade que todos os seres humanos têm de guardar informações. As memórias vão sendo trabalhadas e desenvolvidas ao longo de sua formação dentro de sua comunidade, sendo parte de uma perspectiva histórico/cultural.

Para as ciências humanas, memória é um fenômeno de recriação de lembranças a partir de experiências e sentimentos anteriores. Esse fenômeno pode ocorrer na individualidade e/ou no coletivo. Como definido por Nora (1984) a memória é um fenômeno vivo, em constante transformação, resultado de processos individuais e coletivos, logo, pela sua característica de formação – lembrança e esquecimento – ela é mutável, sujeita a fatores internos e externos (VIEIRA, 2017, p. 7).

Mesmo a memória sendo um atributo natural de nós seres humanos, ela pode ser intencionalmente gerada, existem memórias que estão ligadas às lembranças dos indivíduos relacionadas há alguns fatos específicos. Ao longo de sua formação, essas memórias vão sofrendo várias transformações, essas transformações

decorrem do campo visual, auditivo, e da escrita. A partir dessas transformações, a memória vai sendo “materializada” através dos lugares.

Os lugares, fotografias, documentos antigos, esculturas, edificações e monumentos, todos esses são meios que permitem seja possível recriar memórias direcionadas para aquilo que se deseja lembrar. Um dos fatos sobre a memória humana é que em muitos casos ela não acontece de forma cronológica. Em uma entrevista feita por Pollak (1989) com um grupo de pessoas, foi observado que os acontecimentos narrados foram falados e organizados de forma cronológica com base nos acontecimentos que impactaram suas vidas pessoais, como perda de um ente querido, nascimentos e falecimentos. Ou seja, os acontecimentos de grande impacto acabam influenciando a ordem da nossa narrativa.

Fatos como esses contribuem mutuamente para a construção tanto da memória individual quanto da memória coletiva. Contudo, na memória coletiva, os fatos estão diretamente ligados a acontecimentos que foram vivenciados em sociedade. De acordo com Veras, Andrade e Sales (2010, p. 52), “preservar é fundamental para se dispor de uma memória, assim memória se torna essencial para que se possa fazer o resgate da informação”.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a memória é parte da produção de fontes orais na perspectiva de reconstrução das múltiplas temporalidades, que constituem as identidades e as representações a partir das relações sociais, culturais e histórica. Assim, Delgado (2006) destaca que:

[...] identidades são representações coletivas contextualizadas e relativas a povos, comunidades, pessoas, [...], encarnam-se em expressões e formas originais e específicas, traduzidas por identidades religiosas, de gênero, políticas, corporativas, nacionais, culturais, partidárias, ideológicas (DELGADO, 2006, p. 61).

Nesse sentido, a memória auxilia na preservação da identidade do sujeito histórico impedindo de certa forma o esquecimento e o apagamento de povos e culturas. Diante disso, a história e a memória fazem parte da produção de fontes orais referentes a artifícios culturais, símbolos, experiências, crenças e valores.

A memória possibilita um ressignificar da história e dos fatos cotidianos da sociedade. Dessa maneira, é importante mencionar a obra de Maurice Halbwachs em “A Memória Coletiva”, que enfatiza a existência da memória coletiva no processo

de rememoração, sendo a lembrança resultado de um processo coletivo, estando inserida em um contexto social específico. Nas palavras do autor:

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 1990, p. 31).

Percebe-se que o relato é o testemunho alcançado por meio da narrativa que pertence à memória individual em consonância com a memória de outros membros do grupo social. Assim, os grupos sociais possuem um papel essencial para atualização e complementação das lembranças individuais mediante o confronto de testemunhos entre seus membros. Ou seja, a construção dos fatos históricos deve ser elaborada em conjunto.

O sociólogo Maurice Halbwachs (1990) faz uma dicotomia da integração das relações sociais. Na construção da memória individual e coletiva, Halbwachs acredita que tanto a memória quanto o próprio esquecimento são produtos dos quadros sociais, que ocorre o desaparecimento ou uma transformação do grupo social que deveria elaborar a memória. Para o autor, memória individual pode ser entendida como uma convergência de diferentes influências sociais, já a memória coletiva é um trabalho que um determinado grupo social realiza em um processo de diálogo entre diferentes pontos de vista. Assim, é importante compreender que existe um dinamismo para a reconstrução da memória, a partir dessa representação coletiva, que é essencial para a história de uma nação.

A relação intrínseca entre o social e cultural nos leva a refletir sobre o conceito de cultura. De acordo com Roger Chartier (1996), a cultura faz parte de uma construção social manifestada no meio social, ocasionadas pelas diversidades e especificidades compreender a cultura implica na análise social. Nas palavras de Certeau (2005), podemos destacar um, dentre inúmeros outros possíveis entendimentos do que se entende por “cultura” e sua formação. Pode ser, portanto, “o tesouro oculto de uma tradição oral, fonte “primitiva” e “natural” que deságua na literatura escrita. Outros postulam uma unidade da cultura, mas prolongada no curso de um movimento que faria da literatura de elite anunciadora das evoluções globais” (CERTEAU, 2005, p. 69). Logo, compreende-se que a cultura é vista como

construção social e histórica que se expressa através de valores, tradições, objetos, práticas, símbolos e representações.

Ao contrário, Moscovici (2011, p. 45) defende que a humanidade faz parte de um processo dinâmico e com a autonomia para criar e modificar suas próprias representações, “[...] longe de serem receptores passivos (as pessoas e os grupos), pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”. Assim, ele define a representação social como; “[...] entidades sociais, com uma vida própria, comunicando-se entre elas, opondo-se mutuamente e mudando em harmonia com o curso da vida; esvaindo-se, apenas para emergir novamente sob novas aparências” (MOSCOVICI, 2008, p. 38).

As Representações Sociais alargam as discussões acerca da identidade cultural, cuja essência encontra-se em crise, conforme explica Stuart Hall na sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade” (2006). O autor traz reflexões sobre uma possível “crise de identidade” cultural vivenciada pelas sociedades modernas a partir da afirmação de que “as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (HALL, 2006, p. 8).

As mudanças nas estruturas da sociedade ocorridas no final do século XX são as bases para a explicação de como as identidades culturais modernas entraram em “colapso”, o autor destaca:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (HALL, 2006, p. 9).

Destacando tais transformações que provocaram os teóricos sociais a questionamentos acerca do sujeito pós-moderno e as implicações das mudanças na identidade cultural, sobre isso discorre no texto: “a afirmação de que naquilo que é descrito, algumas vezes, como nosso mundo pós-moderno, nós somos também pós relativamente a qualquer concepção essencialista ou fixa de identidade [...]” (HALL, 2006, p. 17).

Nesse sentido, percebe-se os impactos da globalização na formação da identidade cultural, apontando para as constantes e permanentes mudanças sociais,

mediada pelo mercado global o que criam identidades partilhadas e a homogeneização cultural.

A cidade de Guapó apresenta, dentre as suas políticas de preservação de memória dos educadores e educadoras que fazem parte da trajetória histórica na educação. O nome de professores para algumas unidades escolares do município. Dentre as escolas que levam nome de professores que trabalharam Educação da cidade, destacam-se: CEPI Professora Liodósia Serra Ramos, escola municipal dona sanita, CMEI Marinete benta de Paula Ribeiro, na figura (4) é apresentado um registro da Professora Liodósia.

**Figura 4:** Professora Liodósia.



**Fonte:** Acervo pessoal ([Dona Liodósia](#)).

Na ocasião, destaca-se o nome e a pessoa da professora Liodósia Serra Ramos, pioneira da educação em Guapó. Chegou a essas terras ainda bem jovem, e se dedicou a ensinar e criar laços com os moradores da cidade. Ela se empenhou na implementação das salas de aulas, foi professora e diretora na primeira escola do município, o Grupo Padre Conrado, criado em 1946, considerada por muitos moradores a figura mais importante da educação no município de Guapó:

Vereadora e professora que lutou pela educação em Guapó. Em 1944 muitas vezes chegou a lecionar debaixo de árvores por falta de salas de aula. Em dezembro de 2004 o Colégio Estadual de Guapó passou a

chamar-se Liodósia Serra Ramos em homenagem a educadora. Nasceu em 30 de maio de 1920 e faleceu em 30 de novembro de 2002. E sepultada em Guapó (FERNANDES, 2016, p. 17).

A partir desses aspectos apresentados compreende-se que a trajetória de construção da cidade de Guapó relata muitas histórias da população que se mobilizou para o crescimento dos espaços com o apoio de governantes, ou pelas mãos da comunidade. O relato de Fernandes (2018) mostra a importância de moradores que são destaques na luta pela educação.

## 2.2 A HISTÓRIA DE GUAPÓ: FUNDAÇÃO E CRESCIMENTO

O surgimento do povoado que deu origem a Guapó ocorreu por meio da doação do terreno feita por Manoel Pereira de Ávila (fazendeiro da região), que em 1905 inaugurou a Capela de São Sebastião do Ribeirão, localizada nas proximidades do córrego Ribeirão. Em meados de 1914, houve um crescimento significativo da população que diante deste crescimento, o povoado se tornou, Distrito de Trindade, com o nome de São Sebastião do Ribeirão através da Lei n.º 3, de 14 de março de 1914.

De acordo com Dantas (2001), no final do século XIX, as famílias que vieram das regiões do Nordeste e Sudeste do Brasil buscavam melhores condições de vida, e ao chegarem ao povoado de São Sebastião do Ribeirão, se depararam com uma terra fértil com margens do Ribeirão, local ideal para o trabalho a partir do desenvolvimento da agricultura, que garantiam a sobrevivência das famílias dos primeiros imigrantes.

Na concepção de Coelho (1997), o que se refere à organização urbana no estado de Goiás no século XX é movida pela construção de uma capela a partir do agrupamento de pessoas em torno da igreja, construídas em pontos centrais que possibilitam a movimentação comercial a construção de casas, sendo a forma mais comum para a construção dos núcleos urbanos nas cidades do estado de Goiás. Figura (5).

**Figura 5:** Capela de São Sebastião do Ribeirão.



**Fonte:** <https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/go/guapo>

A edificação da Capela de São Sebastião deixa evidente a presença do catolicismo, que através da doação de terras por parte dos fazendeiros que buscavam a formação do patrimônio santificado (a Igreja). A partir de uma mentalidade religiosa na promoção da devoção, sendo um reflexo do período colonial no Brasil, os fazendeiros acreditavam que por meio da doação de terras para a construção de capelas iriam garantir a vida eterna (DANTAS, 2001).

Dessa maneira, a construção da capela possibilitou mudanças na vida da comunidade, como por exemplo, a abertura de estradas na zona rural. Em um relato feito por um morador do povoado o Sr. Eugênio Luiz de Queiroz em entrevista realizada por Dantas (2001), descreve como ocorreu o processo que viabilizou a construção de estradas que ligavam o povoado a outras locais da redondeza:

Ajudei abri cum ajuda do inxadão e dos amigos, umas istradas boa. Sem istrada tudo fica mais difícil, pá gente i vê um cumpanheiro tinha de tá cortano o mato no facão. Dispois não, as istrada ajudô a miorá muntas

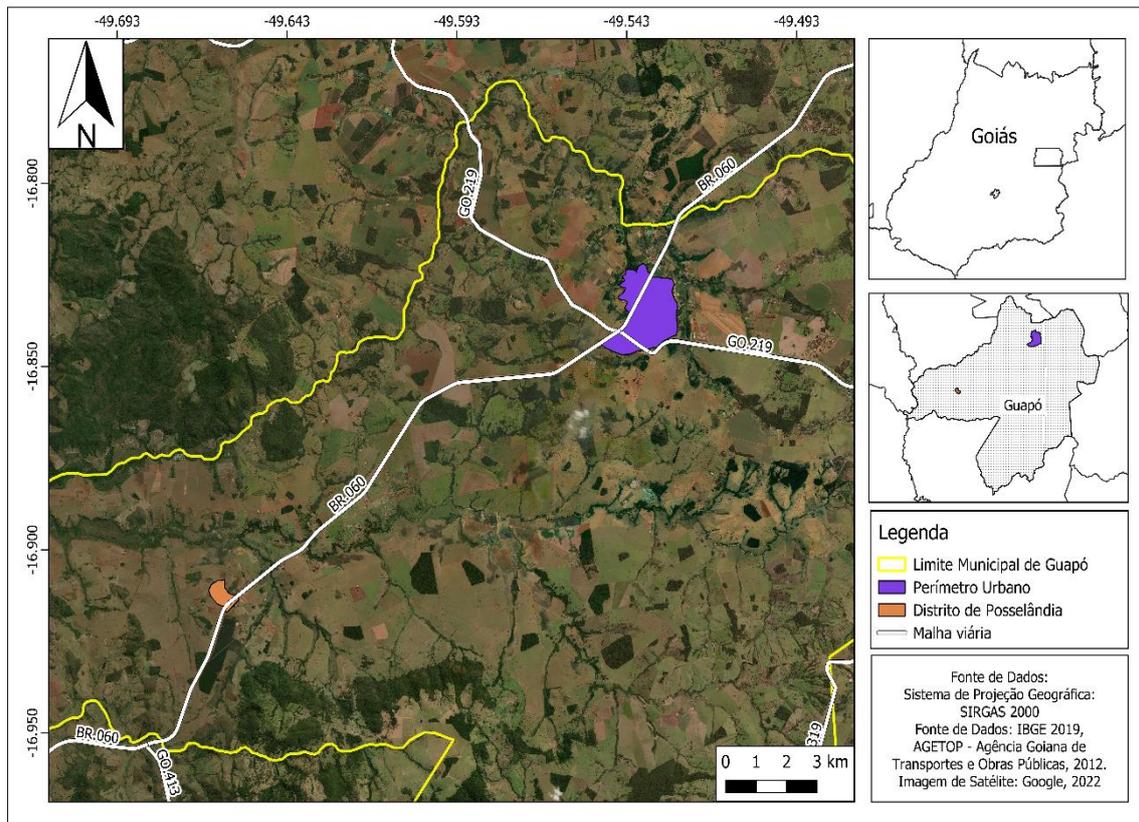
coisa. [...] Quando eu comecei aqui, eu rocei, eu derrubei, queimei, ranquei e infiel uma casinha piquitita rulicinha no lugà que ta aquela. [...] Eu me aquerdito, que o próprio tempo feiz nois muda né? O próprio tempo feiz a pessoa i involuino, e nós é obrigado a involui, acumpanhá a época, a involução dos tempos (QUEIROZ, 2001 *apud* DANTAS, 2001, p. 12, 13).

O processo de modernização que apresenta alterações nas relações entre espaço rural e urbano com a aberturas de estradas para viabilizar o acesso aos povoados, o que auxiliou no processo de emancipação (COELHO, 1997). Com a transferência da capital do Estado de Goiás para Goiânia, o Distrito de São Sebastião do Ribeirão foi separado do município de Trindade e incorporado a Capital Goiânia, pelo Decreto Lei nº 327, de 2 de agosto de 1935. Em 08 de outubro de 1948 esse Distrito tornou se Município, e passou a denominar se Guapó (origem indígena Tupi que significa "comedor de raízes"), pela Lei nº 171, sendo o seu primeiro prefeito o Sr. Raimundo Emerenciano de Araújo.

A emancipação traz melhorias na infraestrutura, transporte, comércio e escolas, o início da expansão urbana. Segundo Pesavento (2007), os primeiros assentamentos urbanos causam um encantamento, sendo as cidades consideradas como um lugar onde tudo acontece, um espaço para a produção do capital e para a construção das relações capitalistas.

De acordo com Coelho (1997), o estado de Goiás no decorrer do século XIX e XX predominara o espaço rural, na perspectiva do modelo econômico baseado na agropecuária, nas relações campo/cidade. Em relação à economia de Guapó, ainda se encontra no polo da pecuária e da agricultura. Não possui muitas indústrias, resumem-se em Olarias e cerâmicas. Existem também algumas empresas de extração de minerais não metálicos como o calcário. O comércio local atende as necessidades dos moradores, tendo várias opções de mercados, açougues, farmácias, postos de combustíveis, lojas de roupas e utensílios. Porém, a cidade não oferece empregos de acordo com a demanda, sendo assim, muitos cidadãos necessitam trabalhar na capital Goiânia (figura 6).

**Figura 6:** Mapa de Goiás e Região de Guapó.



**Fonte:** IBGE 2019, AGETOP – Agência Goiana de Transportes e Obras Públicas. Imagem de Satélite: Google, 2022.

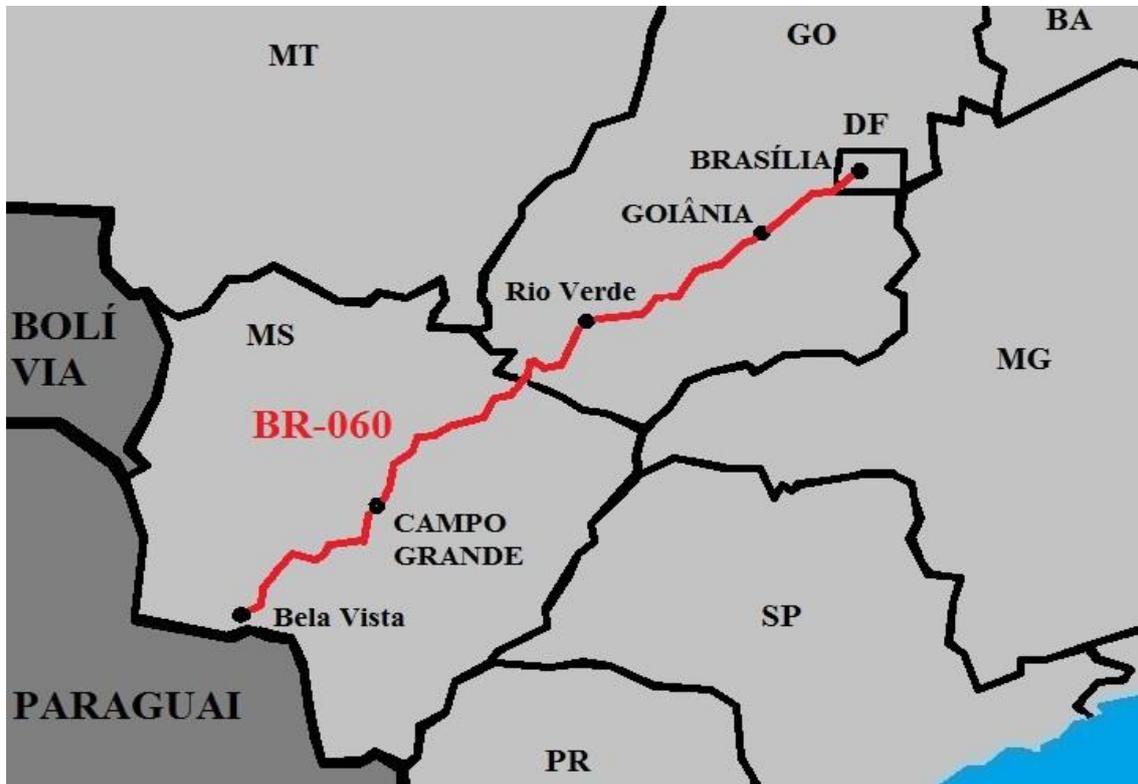
Guapó encontra-se na região Metropolitana de Goiânia (RMG), compondo-se a região 10 do estado de Goiás. É uma cidade com área territorial de 517,255 km<sup>2</sup>, localizada a 27 quilômetros de Goiânia, abrigando cerca de 14.207 habitantes (IBGE 2020), cujo gentílico é guapoense.

Um marco importante a ser destacado no desenvolvimento urbano do município está relacionado à construção da BR-060, que possui papel fundamental para a dinâmica territorial, que levou as regiões, transformações para as áreas socioeconômicas, política e cultural. Esse cenário aponta para a cidade como uma renovação da esfera estatal juntamente com a ação política de transformação (PESAVENTO, 2007).

A proposta da implementação da BR-060 está ligada à dinâmica territorial da região Centro-Oeste para o processo de articulação do fluxo referente à integração do setor agroindustrial, que possibilitou ao territorial, maior circulação de pessoas,

serviços, sendo um fator que possibilitou a transformação política, socioeconômica e cultural (figura 7).

**Figura 7:** BR-060.



Fonte: <http://integracaocerrado.com.br/br-060/mapas/>

A efetivação da BR-060, vista a partir do fluxo territorial, apresenta um grande crescimento regional e nacional no âmbito do agronegócio brasileiro. De acordo com Santana *et al.* (2016), a BR-060 faz parte de um projeto de produção que apresenta a aceleração da urbanização em prol do capital, ou seja, a modernização e a expropriação das famílias camponesas.

Dessa forma, o processo de urbanização e crescimento de muitos municípios é influenciado pela incorporação da BR-060 devido à movimentação da economia regional que possibilitou a criação e o desenvolvimento de estabelecimentos comerciais e industriais marcados pelo crescimento de atividades urbanas referente à pavimentação da rodovia (MEIRA, 2021).

Segundo Dantas (2001), no município de Guapó, em meados de 1957, inicia-se a construção do trecho da BR-060 de Goiânia a Jataí, passando por Guapó, e a partir de 1976, passa a circular as linhas de ônibus que dão acesso a Goiânia e

outras cidades vizinhas, o que possibilitou um avanço significativo para a população de Guapó.

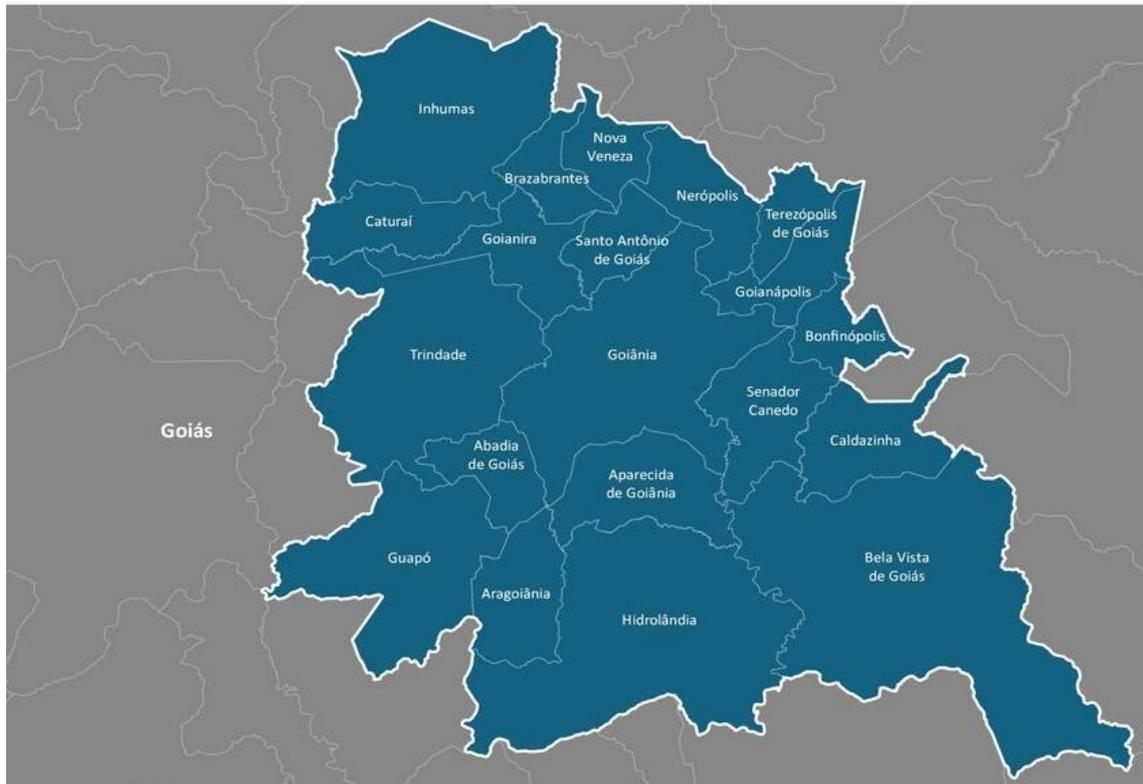
Para a população guapoense, a construção da rodovia possibilitou a modernização em Guapó caracterizada pela ação política, na qual houve mudanças em vários aspectos da sociedade como nos costumes, modo de viver, acessibilidade no transporte e perspectivas para o trabalho. Segundo o relato de Dantas (2001):

Política, isso que favoreceu o crescimento de Guapó. Sora vê, asfalto? Bão demais, iscola? Bão demais, estrada boa? Tudo é bom demais, mas se num tive um pulítico bão, num tem nada disso. Nós foi ivoluindo, involuindo, mas tudo pur interesse do pulítico (FERREIRA, 65 anos, 2001 *apud* DANTAS, 2001, p. 28).

A área da saúde Guapó depende de forma demasiada de Goiânia, pois não dispõe de um Hospital para atender seus moradores, possui apenas um ambulatório 24 horas, ou seja, casos de internações, cirurgias e nascimentos de bebês são encaminhados para a capital do Estado. Nesse caso, o município apresenta uma interdependência sendo diretamente influenciado nos aspectos, culturais, político, social e econômico, em torno da capital.

Um outro fator importante a ser destacado é a configuração da Região Metropolitana de Goiânia (RMG), instituída pela Lei Complementar Estadual nº 27 de 1999, que buscou reorganizar a aglomeração urbana na capital goiana. De acordo com Cavalcanti (2008), a edificação de Goiânia fazia parte de um projeto nacional e regional de modernização com um modelo de urbanização progressista, em decorrência aos processos de ocupação urbana, Goiânia em um curto tempo passa a ter problemas relacionados aos serviços básicos de habitação, ambientais com contaminação de águas fluviais entre outras dificuldades ocasionadas pelo grande crescimento populacional. Dessa maneira, todo o aglomerado que se concentrava em Goiânia formado pelas áreas urbanas, suburbanas e rurais passam a ser divididas em um procedimento de inúmeras reformas para possibilitar melhor fluxo (figura 8).

**Figura 8:** Região Metropolitana de Goiânia.



**Fonte:** <https://nembrasil.org/regiao-metropolitana-de-goiania-go/>

A figura mostra o quadro geral das cidades que fazem parte da RMG, a divisão por regiões deixa evidente a expansão das atividades socioeconômica a partir de um processo de polarização de serviços e recursos, ou seja, o desenvolvimento para a produção capitalista na fragmentação dos ambientes urbano e rural, que reflete a precarização do trabalho para a expansão das atividades hegemônicas do capital (ALENCAR, 2014).

De acordo com Pesavento (2007), a partir da década de 1960, os núcleos urbanos foram sendo inspirados no materialismo, sendo que na cidade era um lugar de muitos recursos, a autora destaca que a expansão nos centros das cidades é ocasionada pelo desenvolvimento das forças capitalistas no processo de modernização e de redefinição das relações entre o campo e a cidade.

Cavalcanti (2008) entende que a urbanização e divisão territorial da área metropolitana de Goiânia evidencia uma segregação urbana na divisão socioespacial do trabalho no capitalismo através da disputa territorial, otimização e apropriação em benefício da classe dominante dirigente, conforme a autora:

As regiões sul e sudoeste da malha urbana de Goiânia têm sido apontadas como áreas de concentração das classes média e alta configurando-se como uma zona nobre da cidade, em contraste com a região noroeste, área habitada pela população mais pobre da capital de Goiás. Não há uma separação absoluta do local de residência das diferentes classes sociais em Goiânia, mas já é bastante nítida a tendência de aglomeração de uma mesma classe numa determinada região, o que tem sido o estudado como processo de segregação socioespacial do urbano (CAVALCANTI, 2008, p. 78).

Os espaços metropolitanos se acentuam de forma central na organização do espaço na perspectiva do capitalismo avançado, para que haja esse deslocamento que influencia no transporte regular, mercado de trabalho, educação, saúde e produtos que são responsáveis por movimentar o setor da agroindustrial.

Em relação à questão da educação de Guapó atende o ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e médio), entretanto, o município não oferece opção para estudos do Ensino Superior na cidade. Nesses casos, os alunos precisam se deslocar para Goiânia, situação que provoca muita desistência e evasão escolar por questões de logística e econômicas.

A partir da criação das escolas, houve oportunidades para que os moradores da cidade pudessem desenvolver habilidades educacionais e profissionais, possibilitando o surgimento de novos empreendimentos no perímetro urbano, tais como lojas, escritórios de contabilidade, farmácias, academias, dentre outros.

Essas questões favorecem o desenvolvimento urbano, pois oferecem aos moradores acesso a serviços, produtos e atendimentos básicos e de lazer, promovendo a permanência das pessoas, bem como a chegada de novos habitantes no município. Essa relação entre a cidade e a educação viabiliza a construção da cidadania

### 2.3 AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES DE GUAPÓ 1946 - 2022

Os processos da educação brasileira, a partir da sua história, sempre demonstraram altos e baixos. Conforme foi mencionado no capítulo anterior, existe uma política que sempre valorizou a elite com benefícios na vida política, econômica, cultural, social e educacional. Desse modo, é importante ressaltar que educação é vista como um agente da modernização como um fenômeno sociocultural, sendo um projeto para as sociedades locais com os reflexos da política nacionalista para se alcançar resultados nas esferas econômicas e política.

Em relação ao município de Guapó, é necessário fazer uma reconstrução histórica a partir dos seus espaços escolares. Dantas (2001) destaca que por volta dos anos de 1930 a 1950 foi um período de modernização para a população guapoense devido a pequenos processos de urbanização. A autora relata que Guapó teve sua primeira escola em uma casa antiga nas proximidades da praça da matriz, o que deixava distante para os moradores das áreas rurais, que devido à distância e à falta de incentivo não conseguiam participar do processo de escolarização. A figura 9 é o registro do prédio que funcionava a escola, o fórum, coletoria, prefeitura e câmara municipal, figura (9) (FERNANDES, 2018).

**Figura 9:** Grupo Escolar.



**Fonte:** FERNANDES, Claudenilson. Guapó, nossa gente (2018).

É válido ressaltar que os processos de urbanização a partir do momento que o povoado se torna distrito, e depois município, trouxe modificações de infraestrutura, política e vivência social. Entretanto, as condições ainda eram precárias. Assim, muitas famílias que ocupavam o espaço rural ficavam distante da evolução que acontecia no município. Por não terem referências para o processo de escolarização, não consideravam a escola como uma prioridade, o trabalho era uma responsabilidade maior, que infelizmente não viabilizava a educação escolar. Dantas (2001) relata a entrevista realizada com o guapoense João Ferreira:

Meu pai, pur exemplo, achava qui esse negócio de estuda era só coisa pá rico, fi de pobre era na inxada, trabaiava o dia todin, num sobrava uma horinha prá nada. Intão, quando eu fui istudá já tava passando da hora, pur isso queu estudei pôco (FERREIRA, 65 anos, 2001 *apud* DANTAS, 2001, p. 32).

De acordo com os registros encontrados na Prefeitura do município, é possível destacar que a primeira escola foi criada em 15 de junho de 1946, com o nome provisório de Grupo Escolar Orivaldo Borges Leão, a partir de 1949 foi intitulada como Escola Padre Conrado. De acordo com o projeto político pedagógico da escola (PPP Escola Padre Conrado, 2022, p. 7), “o prédio funcionou em um imóvel alugado que teve sua sede definitiva inaugurada em princípios de 1952”, apenas em 2001, a escola foi municipalizada, recebendo a integração de Escola Municipal Padre Conrado (figura 10).

**Figura 10:** Escola Municipal Padre Conrado (1ª escola de Guapó).



**Fonte:** <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/fotografias/GEBIS%20-%20RJ/go39755.jpg>

As décadas de 1960 e 1970 mostram um período de ações importantes para a área da educação. Em função ao processo de modernização, urbanização e industrialização, na qual o país passava, a educação passa a receber mais iniciativas governamentais para serem desenvolvidas no campo da educacional.

Esse período também é caracterizado por um novo modelo econômico e desenvolvimentista marcado por uma política nacionalista (ELIAS, 2006).

Dessa forma, o ensino nas escolas brasileiras passa a caminhar em direção da regulamentação com reformas no sistema educacional. Esse discurso de modernização, conforme destacam Souza e Ribeiro (2008), surge no pós-guerra, a visão que se projetava era ter o mundo da mercadoria, em um processo de transição para os países considerados atrasados ou subdesenvolvidos em relação às grandes potências, o objetivo era alcançar altos níveis de renda, produtividade, tecnologia e educação. De acordo com Elias (2006, p. 45):

A educação passou a ocupar, então, um papel destacado. Cabia à escola regenerar a todos os que estivessem submetidos a condições subculturais, inserir crianças e jovens na trilha da normalidade para que pudessem contribuir para o progresso do país.

O processo de modernização priorizou a consolidação dos mercados e o consumo em massa, com intuito de abandonar as tradições, em detrimento das esferas políticas na perspectiva capitalista. Em contexto nacional, a modernização também apresenta um deslocamento populacional em direção aos centros urbanos com novas relações e um novo estilo de vida, processo esse que tinha o intuito de diminuir a defasagem entre as mudanças sociais, política, econômica e educacional (SOUZA; RIBEIRO, 2008).

Na perspectiva de Elias (2006), o movimento de modernização do ponto de vista político é conduzido pela urbanização e democratização, que ocasionou mudanças na organização socioespacial com o crescimento da quantidade de cidades, desenvolvimento das redes de comunicação e transporte. Um aspecto importante a ser destacado nesse processo de modernização está relacionado a um crescimento desordenado no meio urbano, com a causa de problemas ambientais e estruturais, que se acentuam pelas desigualdades sociais.

Segundo Dantas (2001), no que diz respeito à modernização em Guapó iniciou no período de construção da BR-060 com a abertura de estradas, produção agrícola, construção de pontes e o transporte escolar, algo que foi comemorado com desfile pelas ruas da cidade. A importância dada à questão do transporte escolar está ligada à acessibilidade que as famílias localizadas na zona rural receberam como apoio para a locomoção, que auxiliaram as famílias frente aos desafios.

Dantas (2001) destaca que nesse mesmo período de implementação da BR-060, as escolas da zona rural teriam sido desativadas devido às localidades, e o atual governo buscou aproximar essas pessoas da zona rural com o intuito de urbanizar e movimentar os espaços da cidade. As classes com turmas oferecidas no ambiente rural eram denominadas como classes multisseriadas, que atendiam da 1ª série inicial até a 4ª série, com a desativação das escolas houve um impasse muito grande para as comunidades rurais, que mesmo com a extensão do transporte teve dificuldades para o acesso das crianças, nas escolas do centro de Guapó muitos tiveram que escolher o trabalho braçal (na roça) para ajudar no sustento familiar, um grande fator que contribuiu para o abandono escolar.

Nessa perspectiva de transformações, urbanização e modernização, destaca-se que esse processo não atendeu de forma eficiente a toda a população. A partir da década de 1960, o ensino em Guapó passa a atender com a modalidade do segundo grau, entretanto, muitos alunos se deslocavam para a capital Goiânia com o objetivo de estudar, e essa ainda é uma realidade levando em consideração o ensino superior, todos que querem seguir adiante precisam ir para outras cidades vizinhas em busca do ensino superior para estudar em uma Universidade, Faculdade e fazer cursos técnicos e profissionalizantes (DANTAS, 2001).

No período Colonial fica evidenciado uma educação voltada para a catequização e civilização. Ao passar dos últimos séculos, podemos destacar o processo de evolução do sistema educacional devido à ampliação e à consolidação de programas e leis voltadas ao campo educativo. É possível compreendermos que as modificações no sistema educacional brasileiro só foram possíveis acontecer devido ao rompimento com a educação tradicionalista. De acordo com Castanha (2017), os primeiros planos de ensino foram desenvolvidos pelo método de ensino mútuo e mentorial, com uma proposta disciplinar de instrução e disciplinarização para desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na liberdade intelectual.

Todavia, é válido destacar que o sistema educacional passou por várias modificações, desde a sua metodologia para as salas de aulas como na oferta de vagas, perspectivando uma educação ampliada a toda a população brasileira. Nesse aspecto, o Educador Paulo Freire (1996) desenvolveu uma pedagogia voltada para a emancipação em torno do pensamento crítico, direcionada para a classe oprimida. Historicamente, o Brasil foi construído em cima das desigualdades sociais, na qual o

patriarcado, o homem branco colonizador tinha o domínio em todas as áreas que estavam sendo constituídas, na educação, cultura, política e economia, o que deixou parte de uma população desfavorecida pelo projeto de colonização, sem acesso ao sistema básico, que reflete em toda sociedade.

Pensando na proposta pedagógica de Guapó nos primeiros anos, a metodologia era a mesma que estava estabelecida em âmbito nacional, entretanto, apresentava uma maior precariedade em relação aos grandes centros, devido ser um município pequeno ainda em formação em meados de 1946. Já na década de 1970, como já foi destacado, é um período de progresso, de modernização que envolvia a administração e estrutura da cidade, para o planejamento educacional é possível destacar que os avanços foram mínimos, os alunos para a escola primária só poderiam iniciar a partir dos 7 anos de idade.

A metodologia para as turmas estava com o principal foco voltado para a leitura e interpretação. Na matemática, aprendiam a contar e fazer conta que era usada no cotidiano; em ciências e estudos sociais, conheciam o básico para viver em grupo, era chamado de primário. O professor continha a educação e a disciplina para ter com sucesso a aprendizagem. No processo de alfabetização, era usada a cartilha escolar, e a partir dos métodos tradicionalistas de cunho conservador aprendia a ler a partir da letra e a preocupação com a caligrafia dos alunos (DANTAS, 2001).

Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês crítico da instituição escolar e das ideias pedagógicas referentes ao período da Idade Moderna. Conforme menciona Veiga-Neto (2011), Foucault apontou a educação escolar moderna como um adestramento do corpo e da mente em que se produzia um tipo de sociedade diferente, visto que a modernidade é um instrumento de dominação e controle destinado a domesticar os comportamentos. Nesse sentido, Foucault observa a instituição escolar e as metodologias como uma ferramenta de regulação social de modo que haja um deslocamento e a educação se torne uma mercadoria fruto do neoliberalismo.

De acordo com Veiga-neto (2011), é necessário pensar a educação em suas práticas, na produção de sujeitos e nas relações de poder que se estabelecem no ambiente escolar, questionando as descontinuidades históricas, os essencialismos, as ações didático/pedagógicas para pensar e refletir sobre as produções discursivas que vão sendo construídas ao longo do tempo.

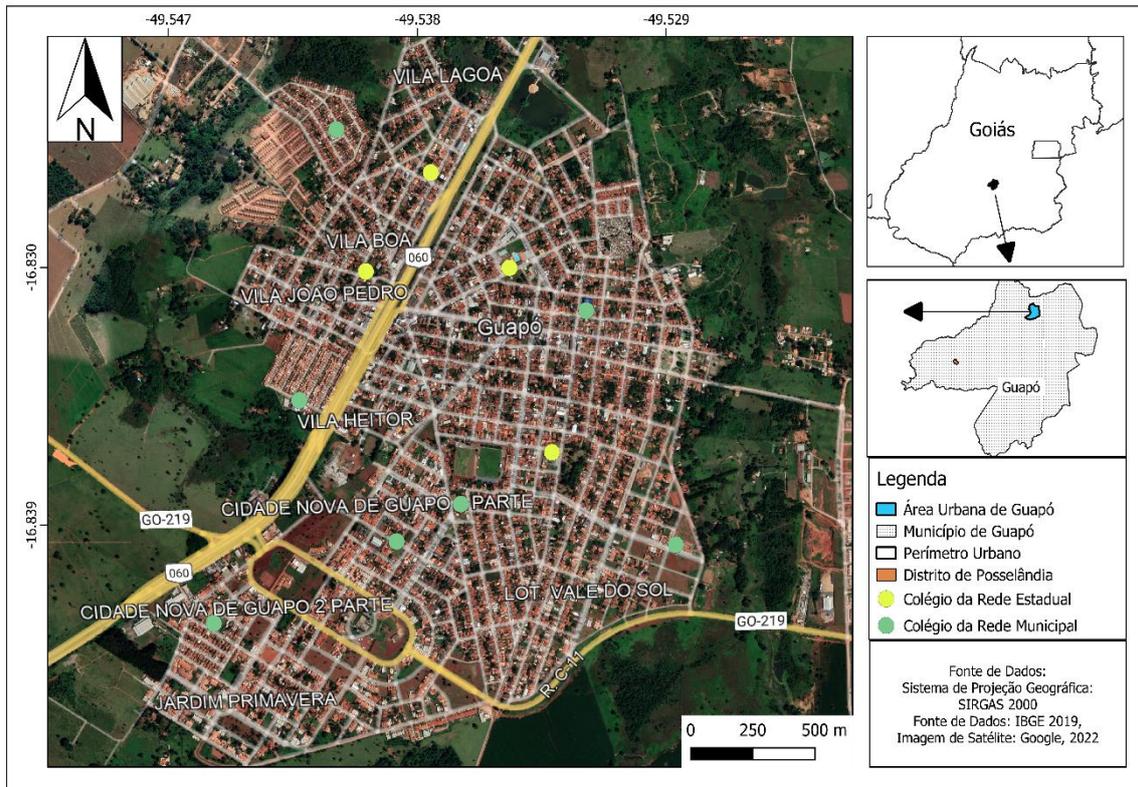
Nesse aspecto, a ruptura com esse modelo educacional direcionado a mecanismos centralizadores, só teve maior autonomia em meados dos anos de 1990, com propostas pedagógicas voltadas para a construção do pensamento crítico com perspectivas para uma educação libertadora. Freire (1996) foi precursor da educação libertadora no sentido de desenvolver a consciência crítica, ou seja, um projeto educacional que contribui para o envolvimento social e os indivíduos sejam agentes transformadores na sociedade a partir de suas vivências e histórias.

É importante mencionar que a década de 1990 apresenta uma educação bancária com a finalidade para os domínios da elite dominante, como foi evidenciado no primeiro capítulo, um sistema educacional voltado apenas para o *marketing*, como o objetivo de se conseguir investimentos para aplicação e desenvolvimento educacional, que não foram executados (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

Dessa forma, os rumos para a educação sempre apresentaram negligências por parte dos nossos governantes, entretanto, a partir dos anos 2000 tivemos diversas mudanças relacionadas a propostas pedagógicas com programas educativos, mas a escola pública ainda tem necessidades a serem resolvidas, na questão de suas localizações, infraestrutura, com melhores condições sociais, materiais didáticos de qualidade com proposta que promova uma educação democrática com respeito às diversidades.

Na questão da cidade de Guapó, destaca-se na figura 11 as instituições municipais e estaduais, onde é referenciado a quantidade de escolas que foram sendo constituídas desde o processo de construção da cidade, sendo que o município hoje é contemplado com um número significativo de escolas públicas, atendendo em nível da educação básica e ensino médio. Ao longo do tempo, ocorreram modificações nessas instituições, como por exemplo, a militarização e os colégios em tempo integral.

**Figura 11:** Escolas Municipais/Estaduais na Cidade de Guapó.



**Fonte:** IBGE 2019, AGETOP – Agência Goiana de Transportes e Obras Públicas. Imagem de Satélite: Google, 2022.

**Tabela 01:** Relação dos Grupos Escolares Municipais e Estaduais de Guapó.

Nome	Data de criação	Localização
Escola Municipal Padre Conrado	1946	Setor central
CEPI Professora Liodósia Serra Ramos	1953	Setor central
Colégio Estadual Deputado José de Assis	1979	Setor Vila Boa
Escola Municipal Dona Sanita	1985	Setor Conjunto Cidade Nova
Colégio Estadual Dr. José Feliciano Ferreira	1988	Setor Central
Colégio Estadual Valdivino Serafim	1988	Setor Cidade Nova
CMEI Geralda Rodrigues Novantino	2005	Setor Boa Vista
Escola Municipal Verônica Moreira de Souza	2012	Residencial Buritis
CMEI Floripes Maria de	2012	Bairro Jardim Primavera

Jesus		
Escola Municipal Professora Juliana Maria de Sousa	2018	Setor Residencial Dona Alice
CMEI Marinete Benta de Paula Ribeiro	2021	Setor Vale Sol

Fonte: Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares.

**Figura 12:** Escola Municipal Padre Conrado.



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 13:** Centro de Ensino em Período Integral Professora Liodósia Serra Ramos.



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 14:** Colégio Estadual Deputado José de Assis.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

**Figura 15:** Escola Municipal Dona Sanita.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Figura 16:** Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Dr. José Feliciano Ferreira.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

**Figura 17:** CMEI Geralda Rodrigues Novantino.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Figura 18:** Escola Municipal Verônica Moreira de Souza.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Figura 19:** CMEI Floripes Maria de Jesus.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

**Figura 20:** Escola Municipal Professora Juliana Maria de Sousa.



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 21:** CMEI Marinete Benta de Paula Ribeiro.



Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 22:** Colégio Estadual Valdivino Serafim.



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir da compilação de concepções a respeito da história das instituições educativas, na abordagem das localizações destinadas para os espaços escolares, bem como suas estruturas que apontaram em suas primeiras construções, a falta de acessibilidade, para servir o básico, ainda reflete como um problema estrutural. De acordo com Saviani (2007), as instituições emergem a partir de um processo social, em muitos casos para satisfazer as necessidades humanas, como foi evidenciado no capítulo anterior, as primeiras instituições tinham um propósito com a educação tradicional para a construção do homem moderno, as estruturas e localizações estavam diretamente ligadas a uma política que visava o crescimento econômico com grandes estruturas que iriam atrair investimentos em uma perspectiva nacional e regional que contemplava as elites dirigentes.

Saviani (2007) destaca que as instituições se fundiram para organizar a sociedade, a instituição escolar como produto formador que apresenta rupturas e continuidades que levam em consideração as condições sociais no contexto histórico e geográfico. Segundo o autor, desde a revolução industrial os principais países passaram a organizar as instituições e o ensino em uma perspectiva universalizante, para a promoção das sociedades modernas.

No que se refere a instituições e à educação no município de Guapó, Dantas (2001) relata que a educação foi um fator influenciado pela modernização, que a partir de 1930, o espaço escolar passa a fazer parte das vivências da sociedade guapoense, que nos primeiros anos apresentou uma certa precariedade devida às condições que se encontrava o pequeno povoado. A partir da emancipação, e outras situações que envolvem a mudança política em âmbito nacional e regional, Guapó passa a oferecer melhores condições e distribuição de vagas em suas instituições escolares.

A partir de 1946, Guapó passa a ter a primeira instituição escolar com o nome provisório Grupo Escolar Orivaldo Borges Leão (Escola Municipal Padre Conrado), a princípio, o grupo escolar funcionou em um imóvel alugado, e em 1952 teve sua sede definida e localizada no setor central (BRASIL, 2022).

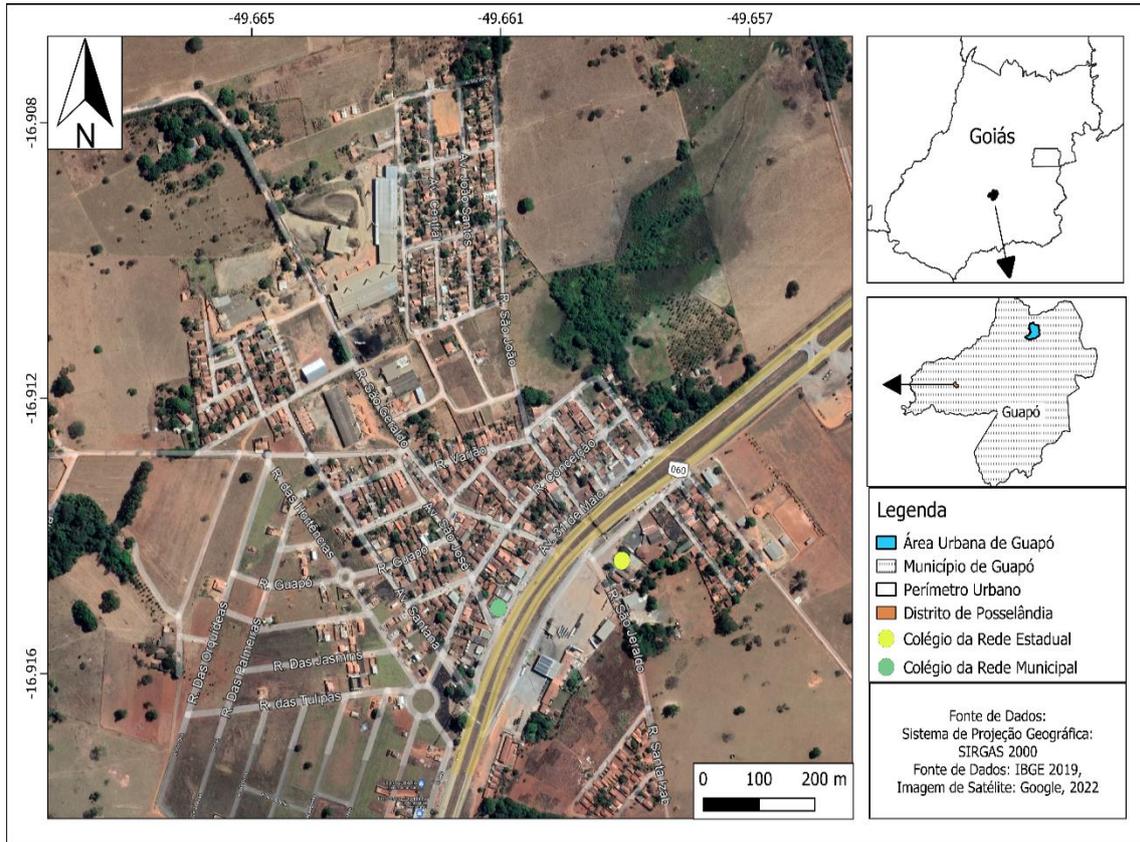
No que refere ao sistema educacional em âmbito nacional no ano de 1946, temos a Constituição Federal inspirada no ideal liberal e democrático, nos aspectos para a educação a Constituição não apresentou grandes avanços, a Carta constitucional possibilitou a descentralização dos encargos educacionais da União

direcionando as responsabilidades para o Estado e Distrito Federal, declarando liberdade e consciência as ciências e as artes.

O sistema educacional brasileiro desde o período colonial passou por várias transformações e desenvolvimentos, entretanto, as necessidades para esse setor não foram contempladas de maneira satisfatória que alcançasse a todos em equidade, as transformações socioeconômicas ficam diretamente ligada a um desenvolvimento industrial, enquanto a educação sob esse aspecto não é uma prioridade. Já na década de 1980, a educação passa a ter visibilidade, mas essa não é uma realidade alcançada em todos os estados brasileiros, conforme observamos na tabela 01, a criação de novas instituições em Guapó foi crescendo gradativamente, de acordo com o crescimento populacional, atendendo as bases da comunidade.

A partir de um governo democrático, a educação básica passa a ter mais atenção em relação a diretrizes de políticas educativas, que visa ter eficácia na qualidade do ensino. Nesse sentido, Guapó e outros municípios, a partir de 2005, viabilizaram a construção e implementação dos CMEIs, para o cidadão guapoense, a implementação de CMEIs foi uma forma muito significativa de dar dignidade à sociedade, de ter a preocupação em acolher os indivíduos. O CMEI no município de Guapó se tornou realidade no dia 10 de março, a 1ª Dama do município, senhora Vânea Marques Franco Cardoso recebeu da 1ª Dama do Estado de Goiás, senhora Valéria Jaime P. Perillo, um cheque comunitário para a construção do CMEI com a expectativa de atender 120 crianças, figura (22).

**Figura 23:** Escolas Municipais/Estaduais no Distrito de Posselândia.



**Fonte:** IBGE 2019, AGETOP – Agência Goiana de Transportes e Obras Públicas. Imagem de Satélite: Google, 2022.

**Tabela 02:** Relação dos Grupos Municipais e Estaduais de Posselândia.

Nome	Data de criação	Localização
Colégio Estadual de Posselândia	1977	Distrito de Posselândia
Escola Municipal Manoel Ribeiro Rosa	1987	Região BR 060 Posselândia

**Fonte:** Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares.

**Figura 24:** Colégio Estadual de Posselândia.



**Fonte:** Arquivo Pessoal.

**Figura 25:** Escola Municipal Manoel Ribeiro Rosa.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Ainda na perspectiva da trajetória histórica da educação em Guapó, destaca-se o primeiro Colégio com oferta de Ensino Médio na cidade, o CEPI Professora Liodósia Serra Ramos, fundado em 1953, é uma instituição que desde o ano de 2017 passou a atender em período integral com a expectativa de aprimorar o desenvolvimento social e a aprendizagem a partir das dimensões intelectual, emocional, física e cultural. A educação em tempo integral é uma proposta efetivada pelo Programa Mais Educação (PME) regulamentado pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, uma iniciativa do Governo Federal em funcionamento na rede pública de ensino (BRASIL, 2008).

A escola que atende em período integral aumenta sua jornada escolar, e nesse processo se tem maior exigências do corpo docente com ampliações do das concepções pedagógicas, conforme aponta Coelho (2009):

[...] no Brasil da primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político sociais e teórico-metodológicos diversas (COELHO, 2009, p. 88).

A discussão a partir da educação integral mostra um embate em torno do ideal para a educação básica, entretanto ela é defendida como um modelo a ser seguindo, por fazer esse acompanhamento no desempenho dos indivíduos nos aspectos psicológicos e intelectuais.

Nesse sentido, é relevante destacar que as políticas públicas voltadas para a educação básica, estejam trabalhando em prol da eficácia desse modelo educacional, uma escola de tempo integral requer muita atenção na questão curricular, infraestrutura, contando das as atividades que serão desenvolvidas no dia a dia.

Um outro destaque referente a tabela 2, o CPMG Dr. José Feliciano Ferreira fundado em 1988 com o nome escola estadual Dr. José Feliciano Ferreira a partir de 2022 torna-se uma escola militarizada. Os colégios militarizados têm por objetivo trabalhar nas instituições de ensino a partir das hierarquizações direcionadas ao civismo e a cidadania com a perspectiva de integração social e disciplinar.

Em relação ao sistema educacional de Guapó, o município atende a todos da educação básica, sejam em escolas municipais ou estaduais, buscando a valorização dos indivíduos para a construção do conhecimento, a partir de um pensamento crítico, dessa maneira, busca-se trabalhar em diálogo com os documentos curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o DC-GO Ampliado.

### **CAPÍTULO III – A ESCOLA E A CIDADE DE GUAPÓ: HÁ UM LUGAR DE ENSINO ALÉM DOS MUROS ESCOLARES?**

Este capítulo tem por objetivo abordar a educação popular como uma política pública que pode ser inserida no cotidiano da cidade por meio da diversidade e possibilidade que a educação oferece em diversos espaços. Nesse sentido, compreendemos que a educação popular vem de uma concepção de educação emancipatória e libertária nascida dentro dos movimentos sociais.

Esse movimento pedagógico ganhou forças a partir dos anos de 1960 com o educador Paulo Freire, que vivenciou um contexto de muitas resistências, mediante a um regime que se instalou no Brasil a ditadura militar. Nessa perspectiva, é possível destacar que a educação popular defende uma sociedade justa e democrática, compreendendo todo e qualquer indivíduo como produtor do conhecimento.

Assim, a proposta é abordar a educação popular, dialogando com as possibilidades para uma cidade educadora que envolvam a comunidade em suas camadas populares na busca de evidenciar os espaços urbanos de Guapó, perspectivando o incentivo à educação e à cultura.

#### **3.1 - AS ESCOLAS DE GUAPÓ E SUAS RELAÇÕES COM OS ESPAÇOS DA CIDADE**

A forma pela qual a sociedade se utiliza dos espaços na construção das cidades representa a dinâmica da interligação entre os aparelhos geográfico, social e a vida. Para Milton Santos (1980), o espaço urbano é constituído por um conjunto de formas, sendo que cada agrupamento desenvolvido retrata uma parte da sociedade.

O espaço, portanto, é um testemunho; ele testemunha um momento de um modo de produção pela memória do espaço construído, das coisas fixadas na paisagem criada. Assim o espaço é uma forma, uma forma durável, que não se desfaz paralelamente à mudança de processos; ao contrário, alguns processos se adaptam às formas preexistentes enquanto que outros criam novas formas para se inserir dentro delas (SANTOS, 1980, p. 138).

Na cidade de Guapó, o ponto de partida para o surgimento urbano foi a aglomeração de pessoas nas margens do rio Ribeirão dos Pereira, por volta de 1905, como já foi dito anteriormente. Por essa razão, no início o povoado levava o mesmo nome do rio. A cidade foi crescendo nas proximidades do córrego, ainda de forma mais impulsionada a contar da construção da Capela de São Sebastião na mesma época.

A população da região ocupava a zona rural, porém com o surgimento da pequena igreja, algumas casas e armazéns começam a surgir no Distrito. No que se refere à educação, naquela época, as aulas aconteciam nas fazendas, somente para as crianças e os jovens que os pais tinham condições financeiras para custear as despesas com materiais e pagamento do professor. A praça da igreja tornou-se ponto de encontros, comércio e realização de eventos. Nesse sentido, a localização dos primeiros comércios, e da primeira escola encontra-se nesse espaço, pensados estrategicamente para atrair e atender as demandas locais. Segundo relatos de moradores mais antigos, a cidade ficava praticamente vazia durante a semana, uma vez que os proventos e a base da alimentação das pessoas daquele período eram oriundos da mão de obra agrícola, figura (25).

**Figura 26:** Comunidade local centro de Guapó.



**Fonte:** FERNANDES, Claudenilson. Guapó, nossa gente (2018).

O espaço urbano foi se desenvolvendo, e as transformações no território, antes ocupado apenas por algumas famílias que migraram das Regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, promoveram novas possibilidades econômicas, sociais e educacionais para a cidade que estava surgindo.

Entre as décadas de 1940 a 1970, o cenário da educação em Guapó perpassa por transformações que envolvem desde as localizações às políticas de oferta do ensino pelas escolas públicas que foram surgindo. Nessa época, ocorre a construção da primeira escola pública da cidade. O Grupo escolar Orivaldo Borges Leão, criado em 1946, a escola levava o nome do prefeito de Goiânia à época, visto que o Distrito de São Sebastião do Ribeirão pertencia às terras de Goiânia. A chegada da escola pública na região possibilitou o acesso das crianças e adolescentes aos estudos primários, naquela época frequentado por poucos nas fazendas. Esse fato, a construção da primeira escola impactou em novas perspectivas de futuro para aqueles jovens e as suas famílias.

Em termos de localização, a escolha do lugar foi considerada adequada em depoimento de moradores que frequentaram as escolas naquele tempo relataram a importância da construção da escola para a comunidade, pois através dela deu início à vida escolar mais acessível a todos. A Unidade Escolar ocupou um espaço no centro da cidade, acompanhando o progresso do lugar.

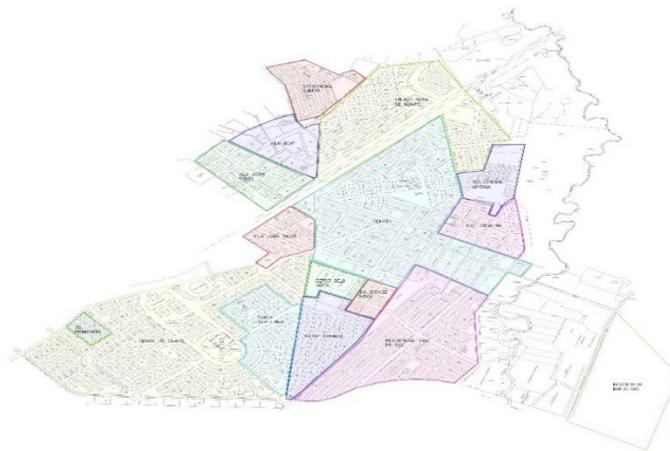
No que se refere à proposta de educação, a escola oferecia ensinamentos básicos, estudos até a 4ª série do Ensino Fundamental, com destaque para as disciplinas português, matemática aplicada, estudos Sociais. Ciências e ensino Religioso. A conclusão dessa etapa de ensino era marcada pela aplicação de um “exame de admissão”, quem fosse aprovado nessa avaliação seguiria os estudos no Ginásio, que hoje equivale a 2ª etapa do Ensino Fundamental. Na sala de aula, predominava a presença feminina, visto que os meninos se ocupavam de ajudar os pais na lida da roça. Atualmente, a escola leva o nome de Escola Municipal Padre Conrado.

Nas décadas de 1980 e 1990, a oferta de ensino passa por um grande progresso na cidade de Guapó. As escolas municipais assumem a educação da primeira etapa de ensino, com o aumento da demanda novas escolas são construídas, a grande maioria com localizações nos setores pelos quais o crescimento urbano avançava, ressalta se os setores Conjunto Cidade Nova, Vila João Pedro, Vila Boa. Escolas com placas de concreto em suas paredes foram

construídas nessa época com destaque para a Escola Municipal Dona Sanita (setor conjunto cidade nova), que atendia grande parte dos alunos daquela região. É importante salientar que comunidades ciganas também se instalavam nesse bairro e matriculavam seus filhos nessa escola, que passava por rotatividade desses alunos durante o ano letivo.

Outras escolas surgiram nesse período para atender às demandas educacionais, conforme a população ia crescendo. Os espaços ocupados por essas instituições de ensino obedecem agora a uma dinâmica de habitação que mais periférica da cidade. O tecido urbano tem sua ocupação, em algumas situações, na forma de invasões de terrenos baldios e de construções dos conjuntos habitacionais baseados em ações do Governo Federal. Atualmente, existem na cidade ao menos cinco desses, Conjunto Cidade Nova, Residencial Buritis, Residencial Vitória, Residencial Vale do Sol e Residencial Bandeiras. Nesse sentido, as escolas eram construídas de maneira emergencial para atender uma clientela de baixa renda que começava a migrar para esse território. Destacam-se as escolas Colégio Estadual de Posselândia (Distrito de Guapó) e Colégio Estadual Deputado José de Assis (Setor Vila João Pedro), Escola Estadual Dr. José Feliciano Ferreira, figura (27).

**Figura 27:** Bairros de Guapó.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

No período entre 1970 a 1980, as políticas educacionais no Brasil, prescritas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/71, foram aplicadas visando popularizar a educação profissional em todo ensino médio. Essa nova oferta de ensino iria abranger diversas formações técnicas, nessa fase a educação brasileira assume um

caráter tecnicista e se propõe a formar o maior número possível de jovens profissionais que iriam contribuir para o desenvolvimento do país.

Nessa época, a relação cidade-educação em Guapó foi marcada pela implantação do Ensino Médio Profissionalizante, obedecendo regulamentações do Ministério da Educação as escolas de 2º grau passam a oferecer técnicos de Contabilidade e de Magistério. A Unidade Escolar que promoveu essa oferta de ensino foi o Colégio Estadual de Guapó, localizado na parte central da cidade, proporcionou para muitos jovens a oportunidade de entrar no mercado de trabalho, e sua grande maioria na própria cidade, no caso dos jovens que se formaram nos cursos técnicos de magistério e de contabilidade. Na atualidade, essa escola funciona com a modalidade de educação em tempo integral, e denomina se CEPI Professora Liodósia Serra Ramos (figura 28).

**Figura 28:** Certificado Colégio Estadual de Guapó.

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

ESTADO DE GOIÁS  
UNIDADE DA FEDERAÇÃO

COLÉGIO ESTADUAL DE GUAPÓ  
NOME DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Rua Padre Vicente - s/nº - Guapó - Goiás  
ENDEREÇO COMPLETO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
NOME DA ENTIDADE MANTENEDORA

RESOLUÇÃO: 550 DE 02/04/1971 - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
ATO, N.º, DATA, ÓRGÃO DO PODER PÚBLICO QUE AUTORIZOU OU RECONHECEU O FUNCIONAMENTO DO ESTABELECIMENTO

O DIRETOR: do COLÉGIO ESTADUAL DE GUAPÓ

CONFERE A: ADEMIR GONÇALVES LOPES

FILHO de Geraldo Gonçalves Lopes E DE Geralda Pereira Lopes

NATURAL DE Palmeiras de Goiás UNIDADE DA FEDERAÇÃO Goiás

NASCIDO EM: 09 DE Março DE 1969 O PRESENTE DIPLOMA POR HAVER CONCLUÍDO EM 22 DE Dezembro DE 1988, O CURSO DE TÉCNICO EM CONTABILIDADE DO ENSINO DE 2º. GRAU

TÍTULO PROFISSIONAL CONFERIDO: TÉCNICO EM CONTABILIDADE

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL De acordo com os artigos 22 e 16, combinados com os artigos 4º e 6º da Lei nº: 5.692, de 11 de agosto de 1971. GUAPÓ, 22 DE Dezembro DE 1988

Colégio Estadual de Guapó  
Geraldo Oliveira Araújo  
DIRETOR - REG. MEC. 2564 - GO.

Colégio Estadual de Guapó  
Ademir Gonçalves Lopes  
TITULAR DO DIPLOMA/CERTIFICADO

Colégio Estadual de Guapó  
Liodósia Serra Ramos  
SECRETARIA - REG. MEC. Nº 5-5533-GO.

**Fonte:** Colégio Estadual de Guapó (1988).

Na sequência histórica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB n.º 9.394 de 1996 traz em seu Artigo 37 a Educação de Jovens e Adultos – EJA como nova modalidade de ensino no Brasil, oferecendo oportunidades para as pessoas que não concluíram os estudos na idade certa. No município de Guapó, a população

atendida por essa modalidade da educação localizou-se nas escolas Escola Estadual Valdivino Serafim e Colégio Estadual Deputado José de Assis, situadas em um bairro periférico da cidade. Foi uma grande oportunidade para muitos guapoenses concluírem seus estudos e até almejarem o ingresso no Ensino Superior. Atualmente, nenhuma das escolas citadas oferecem essa modalidade de educação, obedecendo às políticas educacionais da Rede Estadual de Educação.

**Figura 29:** Certificado Colégio Estadual Deputado José de Assis.



Fonte: Colégio Estadual Deputado José de Assis (2010).

**Figura 30:** Certificado PUC Goiás.



**Fonte:** Acervo pessoal, Cleide Maria Santiago Silva Morais (2014).

No que se refere às escolas de Guapó e sua relação com os espaços da cidade é possível observar as características humanísticas no que se refere ao atendimento educacional e social das pessoas que ocupam a malha urbana. A prioridade no oferecimento de vagas para os estudos provocou sempre a construção de novas escolas, mesmo que de forma improvisada e com a perspectiva de melhores condições de atendimento educacional para os moradores da cidade. Atualmente, existem 13 escolas em Guapó, das redes municipais e estaduais, e apenas 01 escola particular, de pequeno porte, com atendimento da primeira etapa do ensino fundamental. As Unidades escolares existentes atendem à demanda de matrícula do município, com previsão de novas construções pela prefeitura municipal.

A pergunta que não se esgotou nessa pesquisa, e que com certeza ficará suspensa por tempos pois se refere à possibilidade de análises sobre a relação cidade-educação, trata-se do seguinte: Os espaços da cidade são vistos como possibilidades para exceder os limites no processo de educação além das Instituições Escolares?

### 3.2 – EDUCAÇÃO POPULAR, POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

A educação popular faz parte de uma perspectiva político/pedagógica com o desafio de superar as injustiças referente ao sistema educacional, que historicamente foi constituído e legitimado por desigualdades, que reverberado até a contemporaneidade, a partir de um processo neoliberal sob a educação em prol do capital. Dessa maneira, a educação popular busca uma educação emancipatória em reconhecimento aos saberes levando em consideração as dimensões culturais e históricas, dialogando com as práticas educativas em múltiplos espaços para além da instituição escolar (GOMES, 2014).

Conforme menciona Paludo (2015), a educação popular surge a partir dos movimentos sociais e das discussões com ideias socialistas insurgidas na América Latina na segunda metade do século XX. Construída a partir da luta e resistência das classes populares, em uma ação vinculada explicitamente a política e educação, nessa perspectiva, o objetivo era alcançar o rompimento com os processos de colonização que desumaniza e inferioriza a população afastando das relações sociais, políticas, econômicas e educacionais.

O movimento político e sociocultural na perspectiva da educação popular é parte do fazer do povo a partir da expressão política em uma ação cultural com a intervenção das camadas populares autônomas no processo de luta e resistência em uma concepção ética/política (PALUDO, 2015). Portanto, para que o movimento da educação popular fosse possível a articulação com os movimentos sociais foram fundamentais para que ocorresse a possibilidade do debate entre a classe popular e as mais diferentes representações sociais, abordando os diferentes aspectos sociais e culturais em diálogo com a formação de caráter educativo (BRANDÃO, 1984).

As iniciativas de educação informal e cultura popular ganham forças a partir da década de 1960, sendo um período caracterizado pela efervescência política e cultural, na qual as ideias progressistas almejavam um desenvolvimento social, político e cultural. De acordo com Souza (2014), o Brasil em meados do século XX passava por um atraso econômico e social, principalmente nas regiões do

Norte/Nordeste, além de contar com um alto índice de analfabetos<sup>2</sup>, parte da população ficava restrita de ter uma participação ativa da vida política, nesse sentido surge o movimento de cultura popular, mobilizado por intelectuais e educadores com o objetivo de transformar a realidade da população através da cultura e educação.

Logo, os setores populares buscaram se empenhar em promover e incentivar a educação popular. Conforme menciona Souza (2014, p. 11), “educar pelo rádio, pelo cinema, pela televisão, pela imprensa, pelas artes, pelo teatro, pela música, por meio de métodos informais de educação em praças públicas”. Assim, o objetivo era aglutinar as expressões artísticas a com a educação, levando acessibilidade as comunidades periféricas, com orientações pedagógicas para crianças e adultos, dialogando com a cultura regional e as vivências da população.

O movimento para cultura e educação se destacam pela ocupação em praças e pelas escolas radiofônicas<sup>3</sup> que atendiam principalmente as áreas rurais, uma das principais características abordadas pelos educadores populares estava baseada na educação para a conscientização de cada indivíduo mediante o seu papel na sociedade para a promoção do pensamento crítico, por meios de debates, desenvolvimento cultural, potencializando a emancipação dos indivíduos a partir do conhecimento (SOUZA, 2014).

A educação popular constitui-se para responder à dicotomia entre o discurso pedagógico de que a educação tem compromisso com o desenvolvimento da totalidade da humanidade, bem como com a democracia e com a cidadania e a prática educativa que exclui a maioria dos seres humanos dos processos educativos e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano e cidadão. Ela se propõe fazer educação a partir e com as classes subalternas e populares, historicamente oprimidas e roubadas em sua humanidade, excluídas do desenvolvimento humano e cidadão (FREIRE, 2006).

Dessa forma, a educação não formal é uma concepção de emancipação social e de conscientização, sendo uma ferramenta para superar as negligências e desigualdades, assim, a educação popular visa contribuir para a construção de políticas de resistências, com práticas educativas voltadas para a vivência dos

---

<sup>2</sup> Na década de 1960, o Brasil ocupava o sexto lugar entre os países com maior índice de analfabetos (70% da população).

<sup>3</sup> As escolas radiofônicas surgem para atender à população analfabeta, principalmente da zona rural, pois o rádio era o principal meio de comunicação da época. Na verdade, “o rádio significava, de forma concreta, a tecnologia a serviço da educação do homem camponês” (PAIVA, 2009, p. 51).

sujeitos, nessa perspectiva democrática, o sentido é promover uma mudança estrutural/político/social. Nesse sentido, Brandão (1986) destaca o desenvolvimento de práticas para o desenvolvimento da educação popular:

1) constitui passo a passo (“aos tropeços”, dirão os seus críticos) uma nova teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o homem e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele; 2) pretende fundar não apenas um novo método de trabalho “com o povo” através da educação, mas toda uma nova educação libertadora, através do trabalho do/com o povo sobre ela – este é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular; 3) define a educação como instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um “saber dominante” de efeito “ajustador” à ordem vigente – este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla ação cultural para a liberdade a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores; 4) afasta-se de ser tão somente uma atividade “de sala de aula”, de “escolarização popular”, e busca alternativas de realizar-se em todas as situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores “comprometidos” e sujeitos populares “organizados”, ou em processo de organização de classe; 5) procura perder, aos poucos (o que nem sempre consegue), uma característica original de ser um movimento de educadores e militantes eruditos destinado a “trabalhar com o povo”, para ser um trabalho político sem projeto próprio e diretor de ações pedagógicas sobre o povo, mas a serviço dos seus projetos de classe (BRANDÃO, 1986, p. 45).

Brandão reflete sobre a contribuição específica do educador em aproximar as práticas educativas para a construção de um saber popular, perspectivando sujeitos críticos e criativos por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizadora, assim, o papel do educador comprometido consiste em assessorar as classes populares na tarefa de ajudar de dentro para fora e de baixo para cima a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova cultura popular a partir de novas práticas coletivas.

Na “Pedagogia do oprimido”, Paulo Freire elabora uma crítica ao que denominou a educação bancária, o pedagogo acredita que esse formato de educação reproduz a opressão e a dominação do outro em detrimento da classe social nas relações de poder que naturalizam as desigualdades sociais, justificando o racismo, a misoginia e o patriarcado. Desse modo, a educação bancária faz parte da doutrinação e mercantilização da educação e da vida, nesse aspecto, é ampliado

a discussão de educação popular no Brasil como uma pedagogia de indignação em relação ao capitalismo e o neoliberalismo.

A educação se refere à possibilidade de libertação/emancipação, possibilitando o conhecimento relacionados a política, educação, economia e cultura. Nesse aspecto, a educação popular está presente na constante necessidade do diálogo, dos conhecimentos, experiências únicas e subjetivas dos indivíduos, segundo Freire (2006, p. 45):

É preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué.

Gomes (2014) reflete a dimensão das práticas educativas para cidadania, levando em consideração as práticas e saberes construídos a partir da cidade em busca de uma formação humanizada, crítica e autônoma. O autor, assim, discute que existe um grande desafio para se exercer uma pedagogia urbana devido aos problemas da estrutura educacional das classes populares, rompendo com a ideia de que a educação só é construída no âmbito escolar, e sim valorizar e construir práticas de educação popular nas diferentes dimensões da vida cotidiana.

A educação popular é oriunda do povo, das comunidades populares, dos movimentos populares, das mais diversas manifestações culturais e sociais que imprimem uma identidade a um povo, em uma concepção totalmente diferente do que advém da construção da educação tradicional ou unicamente educação informal. Nesse sentido, a reflexão dos seus indivíduos sobre a sociedade e sobre sua cultura leva uma práxis educativa advinda das suas próprias relações sociais, ou seja, além de uma ação social, uma conduta ou movimento, ela proporciona além de tudo uma consciência social (GOMES, 2014).

A discussão acerca do papel educativo da cidade se faz necessário para a formação cidadã e para a transformação da cidade a partir da qualidade de vida para seus habitantes perspectivando a aprendizagem nas teorias pedagógicas, políticas e sociológicas. Dessa maneira, a teoria que envolve a educação popular e suas bases conceituais estão relacionadas à evolução histórica e cultural da

cidade/território com os princípios da democracia, cidadania e participação (SOARES *et al.*, 2016).

A perspectiva para a educação popular em diversos espaços da cidade é uma perspectiva que busca o desenvolvimento dos indivíduos nos aspectos sociais, políticos e culturais na formação de valores e práticas em respeito a democracia, inovação, sustentabilidade e inclusão. Segundo Cavalcanti (2011), as cidades são locais complexos, que em alguns aspectos no modo de vida foram padronizados, entretanto, existe uma diversidade de grupos, manifestações culturais e histórica, que constituem a vida coletiva.

Cavalcanti (2011) destaca que a articulação da educação com o cotidiano escolar faz parte das temáticas que englobam os processos de identificação cultural, diversidades, multiculturalidade, interculturalidade, espacialidade e territorialidades, nesse aspecto, existe a importância de compreender as percepções sobre a cidade com perspectiva voltada para a cultura e educação.

Segundo Morigi (2014), as comunidades precisam ter um compromisso com a democracia, cidadania e solidariedade, nesse sentido, para que uma cidade transforme as ações sociais e educativas é importante apresentar políticas públicas efetivas, projetos de desenvolvimento e integração, dando a oportunidade de ter um maior diálogo com a sociedade. Contudo, a cidade que educa busca propostas culturais e associativas com propostas para as políticas ambientais e sociais.

Freire (1996), enquanto educador, apresentou possibilidades e discussões para a educação em uma abordagem da educação conscientizadora na autonomia pedagógica, formando alunos para que seja recriado o conhecimento a partir de suas próprias histórias, educando para a liberdade, aproximando o diálogo para as questões políticas, causas sociais, culturas e vivências. Para Freire:

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos (FREIRE, 2001, p. 13).

Nesse sentido, a concepção da educação popular alinhadas à educação e à cultura remete ao entendimento de território educativo com o compromisso com os agentes pedagógicos no desenvolvimento de um projeto educativo integralizado objetivando um processo de formação que vá além das instituições escolares, possibilitando a construção de novos diálogos a partir da comunidade. Assim, o comprometimento para uma função educadora é necessário ter políticas socioculturais para a construção de saberes coletivos no campo da educação em um movimento educativo da escola/comunidade (MORIGI, 2014).

No que se refere às políticas públicas voltadas para a educação na cidade de Guapó, os investimentos de criação, manutenção e pedagógicos em escolas advêm de investimentos federais e estaduais, tais como o FNDE (Fundo Nacional da Educação), FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) em parceria com a Prefeitura Municipal. Além disso, projetos sociais periódicos são realizados nas escolas em parceria com o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) sobre temas relacionados à saúde e à proteção da criança e do adolescente.

Contudo, ressalta-se a necessidade de investimentos em ações e parcerias que promovam maior participação da comunidade escolar nos espaços urbanos. É notável que a escola se apresenta para a cidade como uma instituição por vezes fechada, que se ocupa em desenvolver currículos e apresentar resultados, esses tão apreciados pelas estatísticas governamentais. Por outro lado, pode-se dizer que algumas esferas da cidade recorrem às instituições escolares para a realização de desfiles cívicos, divulgação de projetos, ações e campanhas publicitárias.

É evidente a importância de que a escola participe de todas essas ações e outras mais que se fizer necessário. Porém, as reflexões que ficam são: de que forma a cidade pode se apresentar para as escolas enquanto espaço de interação social e cultural, a ponto de promover a contribuição no processo de educação? Como a escola poderia transcender das suas salas aulas, de seus muros para os espaços da cidade e visualizar suas histórias, suas estruturas físicas e simbólicas, possibilitando o contato com a complexibilidade que a urbe representa?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do interesse em compreender o dinamismo da relação cidade e educação surgiram caminhos que promoveram novos conhecimentos sobre essa relação. A cidade não pode ser considerada como um espaço em que seus cenários configuram-se com neutralidade. Ao contrário, ela exerce importante papel na produção histórica, inspirando, redimensionando, materializando espaços nos quais os processos que resultam na vivência das pessoas são construídos, dentre eles, o processo de educação.

Sendo assim, inserir em uma pesquisa a integração da educação com a história da cidade possibilitou o exercício de olhar para o contexto urbano para o movimento de criação das escolas e para a espacialidade material e cultural da urbe no contexto dessa relação.

Perfazer esses estudos resultou em análises conceituadas a partir das teorias de memória, representação social e educação popular. Essa teorização foi relacionada com as lógicas de ocupação e interação do espaço urbano, bem como a implementação de políticas públicas voltadas para a educação. A argumentação para esta pesquisa parte do princípio de que as políticas de modernização e o desenvolvimento urbano proporcionaram a criação de novas escolas no município de Guapó, cidade em questão.

Contudo, os estudos sobre a história urbana de Guapó a partir de seus espaços escolares e do processo de educação proporcionou o conhecimento de diferentes contextos vivenciados ao longo do tempo, de pessoas que atuaram incansavelmente para implementar uma educação pública no município, do processo de migração da zona rural para a cidade em busca de novos projetos de vida.

A modernidade e a urbanização também foram fatores determinantes nessa relação compreendidas pelas políticas de um país que vislumbrava a industrialização e uma nação moderna. Mudanças a nível estadual, como por exemplo, a mudança da capital e a criação da região metropolitana impactaram diretamente nas transformações da cidade e na sua relação com a educação. É importante também destacar o papel da igreja nesse processo histórico, no início da

povoação muitos padres de Goiânia e de Trindade frequentavam esse território e participaram das ações religiosas e educacionais da época.

Nessa perspectiva, os estudos sobre a história local fazem parte do exercício do historiador como peça principal na compreensão de significados atribuídos pelos atores ocupantes de determinado espaço, ou seja, enquanto uma determinada área da ciência se encarrega de estudar as ideias e as ações humanas, e outra de compreender os espaços físicos e geográficos, o historiador se utiliza dessas ciências para reconhecer os significados estabelecidos nas ações e relações vivenciadas no tempo e no espaço. Na educação, a história local é uma importante ferramenta no que se refere à compreensão dos acontecimentos ocorridos no cotidiano daqueles que vivem e convivem na cidade, no bairro, na escola.

O professor pode deslocar o ângulo de percepção movido pelo fundamento básico da ciência histórica ao compreender que as experiências são singulares no tempo e no espaço. Que a construção histórica dos acontecimentos da rua, do bairro ou da cidade não está determinada pelas forças externas de uma história supostamente nacional ou global. Pode potencializar a interpretação mostrando que os homens e mulheres que habitam os espaços onde as histórias são construídas são sujeitos que atuam e interferem na construção e nos desdobramentos das experiências.

Nesse sentido, buscamos ao longa da pesquisa, evidenciar os aspectos culturais, históricos e social na perspectiva de abordar a história regional desde a fundação do município de Guapó. Durante o processo de escrita observamos que ainda existem muitas carências em relação ao município a partir das ações políticas e culturais. No entanto, são aspectos que perpassam o ambiente escola. Guapó apresenta um grande avanço desde o processo de emancipação, mas ainda existem situações que necessitam serem transformadas, principalmente nas diretrizes que envolve a educação popular e todo o movimento cultural.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Antônio. Aspectos das políticas indigenistas no Brasil. **SciELO**. Campo Grande, v. 19, 2018.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. Vol. 28. São Paulo. 2002.
- ALENCAR, Diego Pinheiro. Metropolização e normatização institucional: O caso da região metropolitana de Goiânia entre 1980 e 2013. **Rev. Geo. UEG – Anápolis**, v.3, n. 1, p. 62-79, Jan./jun. 2014.
- BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **Arquitetura e Espaço Escolar**: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 - 1928). Educar, UFPR, 2001.
- BERGAMASCH, Maria Aparecida; SCHNEIDER, Juliana. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. IPF: São Paulo, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Cultura Popular e Educação Popular**: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. Educar em revista, Curitiba. 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.
- CASTANHA, André Paulo. Os Métodos de Ensino no Brasil do Século XIX. **Rev. HISTEDBR**. Campinas, v. 17, n. 4 [74], p. 1054-1077, 2017.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade**: Ensaio Sobre o Ensino de Geografia Para a Vida Urbana Cotidiana. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Aprender Sobre a Cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica da América Central**. Costa Rica, 2011.
- COELHO, Gustavo Neiva. Goiás: a ocupação pela agropecuária. **História Revista**: revista do Departamento de História / Universidade Federal de Goiás. Goiânia, v. 02, p. 23-51. jul. /dez., 1997.

- COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. *In*: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (Org.). **Em Aberto**: Educação Integral em Tempo Integral. Brasília, v. 22, n. 80, 2009. p. 83-96.
- CORRÊA, Maria Arantes da Silva Martins. **Descobrimo o Município de Guapó**. Prefeitura Municipal de Guapó: Guapó, 1989.
- CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- DANTAS, Maria Inalda Nunes. **Memória das Mulheres em Guapó**. (monografia). Goiânia-Go, 2003.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral – memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ELIAS, Maria Eliza Vieira. **Evolução do Espaço Escolar no Brasil**: referências ao planejamento urbano de Limeira – SP. (Tese de doutorado em geografia) - Rio Claro-SP, 2006.
- ERMEL, Tatiane de Freitas. A escola primária no Rio Grande do Sul através das fotografias: espaços, assuntos e cultura material (1924). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 40, pág. 331-359, maio/ago. 2018
- 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**, p. 19/34. 2000.
- FERNANDES, Claudenilson. **Guapó Nossa Gente**: História, Geografia e Literatura. Goiânia-Go, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Marcus Vinicius. Para Além dos Muros da Escola: A relação Cidade-Educação em Debate. **Revista Giramundo**, Rio de Janeiro, p. 67-80. 2014.
- GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas. **Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília. 2009, p. 37-65.
- GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, n. 1, p. 133-139, 2006.

- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1990.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. DP&A, Rio de Janeiro, 2006.
- IBGE (2021). **Panorama: Guapó**. Cidades IBGE.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 1990.
- MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Rio Grande do Sul: GGF, 2014.
- PESAVENTO, Sandra Jatayh. Cidades Visíveis, Cidades Sensíveis, Cidades Imaginárias. **Revista Brasileira de História**, vol. 27, n. 53, junho de 2007.
- PALUDO, Conceição. **Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana**. Campinas, p. 219-238, 2015.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, Rio de Janeiro. 1989.
- ROCHA, Luís Octavio. **A Escola e a Cidade**. São Paulo: s/e, 2014.
- SANTANA, Alex Tristão; DEUS, João Batista; MARTINS, Emerson; CHAVEIRO, Eguimar Felício. A Rodovia BR-060 no Centro-Oeste Brasileiro: Dinâmica Territorial e Legendas Espaciais. **Geo. UERJ**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 105-132, 2016.
- SILVA, Maria Miraíre Pereira; COSTA, Francisca Thais Pereira; BEZERRA, Maria Edneide de Souza; ALBURQUERQUE, Severina França de Oliveira. **A Escola Radiofônica: do surgimento ao declínio da experiência educativa do MEB**. Rio Grande do Norte, 2014.
- SILVA, Robertha Georgia de Barros. **Educação Urbana e Cidadania Crítica**: da relação sujeito-cidade e suas potencialidades. São Cristóvão-Sergipe, 2017.
- SOARES, José Roberto Henrique Souza. BATISTA Eloyze Lorena Gomes. BRAGA, Clézia Aquino. O Estudo da Cidade Através da Escola: como a educação influência na construção do urbano. **Revista Rural e Urbano**. Recife, p. 136-142, 2016.
- SOUZA, Fabio Silva. **O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964)**. São Paulo, 2014.
- SOUZA, Sauloéber Társio; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Educação Escolar e Modernização no Interior Paulista (França – Década de 60). **Cadernos de História da Educação** – n. 7. 2008.
- SAVIANI, Demerval. A História da Escola Pública no Brasil. **Revista de ciências da educação**, Salvador, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**. 2007.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1980.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIEIRA, Letícia Aparecida Maciel. **Memória e patrimônio cultura**. Ouro Preto: s/e, 2017.

VERAS, Lucas. ANDRADE, Vanessa. SALES Wesleyne. Memória e Patrimônio: resgate, preservação e difusão da informação. **ENEBD**. João Pessoa, p. 49-55, 2010.

Link:

[https://youtu.be/xpDDSw\\_iOjY?si=7dPPIxzp94eGytkT](https://youtu.be/xpDDSw_iOjY?si=7dPPIxzp94eGytkT)