

REINALDO DOS SANTOS
ALESSANDRA CRISTINA FURTADO
(Organizadores)

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,
MEMÓRIA E SOCIEDADE**

REINALDO DOS SANTOS
ALESSANDRA CRISTINA FURTADO
(Organizadores)

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E SOCIEDADE



2015

Equipe EdUFGD/2012
Coordenação editorial: Edvaldo Cesar Moretti
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Raquel Correia de Oliveira
Programação visual: Marise Massen Frainer

CONSELHO EDITORIAL
Edvaldo Cesar Moretti - Presidente
Célia Regina Delácio Fernandes
Luiza Mello Vasconcelos
Marcelo Fossa da Paz
Paulo Roberto Címó Queiroz
Rozanna Marques Muzzi
Wedson Desidério Fernandes

A presente obra foi aprovada de acordo
com o Edital 05/2012/EdUFGD.
Os dados acima referem-se ao ano de 2012.

Editora filiada à



Gestão 2015/2019
Universidade Federal da Grande Dourados
Reitora: Liane Maria Calarge
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

Equipe EdUFGD
Coordenação editorial:
Rodrigo Garófallo Garcia
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Cynara Almeida Amaral, Raquel Correia
de Oliveira, Wanessa Gonçalves Silva
Programação visual: Marise Massen Frainer
e-mail: editora@ufgd.edu.br

CONSELHO EDITORIAL
Rodrigo Garófallo Garcia - Presidente
Marcio Eduardo de Barros
Thaise da Silva
Clandio Favarini Ruvirao
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Rogério Silva Pereira
Eliane Souza de Carvalho

A revisão textual e a normalização bibliográfica deste livro
são de responsabilidade dos organizadores e autores.

Capa: Marcos Túlio da Mata

Revisão: Sueli Oliveira de Vasconcelos

Diagramação, impressão e acabamento: Triunfal Gráfica e Editora | Assis | SP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História da educação, memória e sociedade. / Reinaldo dos Santos, Alessandra
Cristina Furtado (organizadores). -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.
239p.

ISBN: 978-85-8147-112-9

Possui referências.

1. História. 2. História da educação. 3. Pesquisa histórica. I. Santos, Reinaldo
dos. II. Furtado, Alessandra Cristina.

CDD – 370.93

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitida a publicação parcial desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Reinaldo dos Santos</i>	
<i>Alessandra Cristina Furtado</i>	
Capítulo I	
TEMPO DE ESCOLARIZAÇÃO E CIVILIDADE DA CRIANÇA NA LITERATURA BRASILEIRA	11
<i>Nubea Rodrigues Xavier</i>	
<i>Magda Sarat</i>	
Capítulo II	
UMA ESCOLA “À SOMBRA DOS ERVAIS”: APONTAMENTOS PARA UMA LEITURA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI (1923-1927)	33
<i>Maria do Carmo Brazil</i>	
<i>Marcio Bogaz Trevizan</i>	
Capítulo III	
HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO RURAL EM DOURADOS, NO SUL DE MATO GROSSO, NA DÉCADA DE 1970	59
<i>Ana Paula Fernandes da Silva Piacentine</i>	
<i>Alessandra Cristina Furtado</i>	
Capítulo IV	
LIVROS DIDÁTICOS COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	85
<i>Kenia Hilda Moreira</i>	
Capítulo V	
SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIAM NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR VIRTUAL	103
<i>Elizabeth Matos Rocha</i>	

Capítulo VI ESCOLARIZAÇÃO E CIVILIZAÇÃO NA AMAZÔNIA E NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA <i>Milen Margareth Fernandes Schramm</i> <i>Ademir Gebara</i>	119
Capítulo VII ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES E SUAS REPRESENTAÇÕES: UMA VISÃO SOBRE A ESCOLA JOAQUIM SALLES DE RIO CLARO-SP (1900-1937) <i>Daniela Cristina Lopes de Abreu</i> <i>Rachel Duarte Abdala</i>	139
Capítulo VIII A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO <i>Reinaldo dos Santos</i> <i>Danieli Tavares</i>	157
Capítulo IX A IMPORTÂNCIA DA FOTOGRAFIA COMO FONTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO <i>Marilda Cabreira Leão Luis</i> <i>Maria de Lourdes dos Santos</i>	187
Capítulo X CULTURA ESCOLAR E PRÁTICA SOCIAL: O GRUPO ESCOLAR TENENTE AVIADOR ANTÔNIO JOÃO DE CAARAPÓ/MS (1950-1974) <i>Ana Paula Gomes Mancini</i> <i>Juliana da Silva Monteiro</i>	217
Sobre os autores	235

APRESENTAÇÃO

Este livro é um dos resultados do Projeto “Fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD”, aprovado por meio do Edital CAPES nº 21/2009, que envolveu professores das linhas de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação” e “História da Educação, Memória e Sociedade” da UFGD. O referido projeto fez parte do Programa Procad-NF (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Novas Fronteiras) vinculado à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que envolveu a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

O Projeto PROCAD-NF, aprovado no âmbito da CAPES, tinha entre os seus objetivos propiciar o incremento de pesquisas interinstitucionais, voltadas para a área de História da Educação. Sendo assim, neste livro pretendemos dar visibilidade a estudos distintos que se valem também de teorias e objetos distintos para pensar, sobretudo, a pesquisa em História da Educação. Trata-se de um conjunto de trabalhos ainda não publicados, desenvolvidos por professores e alunos da pós-graduação ligados à área de História da Educação tanto da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo quanto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dessa maneira, os capítulos aqui reunidos dizem respeito à produção de pesquisas desses dois programas de pós-graduação.

No primeiro capítulo, intitulado “Tempo de Escolarização e Civilidade da Criança na Literatura Brasileira”, as autoras Nubea Rodrigues Xavier e Magda Sarat buscaram compreender a concepção de infância e de criança, observando-as sob a ótica da individualização do sujeito e do papel da escola enquanto espaço de formação. Para tanto, analisaram as imagens ou vestígios da concepção de criança, infância e escola na literatura (e em especial na brasileira).

Já no segundo capítulo, “Uma Escola ‘À Sombra dos Ervais’: apontamentos para uma leitura sobre a escolarização da infância (1923-1927)”, Maria do Carmo Brazil e Marcio Bogaz Trevizan se propuseram a pensar as singularidades da escola mato-grossense, tomando o Grupo Escolar Mendes Gonçalves (GEMG) como

objeto de análise. Com essa preocupação, os autores procuraram compreender o universo do velho “Mendes Gonçalves”, como um espaço agente propagador da ação republicana por meio da corporificação de símbolos, valores e da pedagogia moral e cívica.

No terceiro capítulo, intitulado “História da Implantação do Curso de Magistério Rural em Dourados, no Sul de Mato Grosso, na década de 1970”, de Ana Paula Fernandes da Silva Piacentini e Alessandra Cristina Furtado, as autoras buscaram abordar o processo de implantação de um curso de formação para professores leigos rurais primários, mais especificamente o curso de Magistério Rural, que funcionou em Dourados, no sul de Mato Grosso, na década de 1970.

No quarto capítulo, “Livros Didáticos como Fonte para a História da Educação: possibilidades e desafios”, a autora Kênia Hilda Moreira apresentou algumas discussões em torno do livro didático como fonte de pesquisa e de ensino para a história da educação. Para tanto, delimitou o seu texto em três partes: na primeira, discutiu as possibilidades do livro didático como “magnífica” fonte de pesquisa e estudos para a história da educação; em seguida, apresentou alguns desafios e avanços, principalmente no que diz respeito aos procedimentos de localização e seleção do livro didático como objeto; por fim, apontou alguns cuidados no que se refere aos métodos de análise do livro didático na perspectiva da história da educação.

No quinto capítulo, “Saberes e Práticas Pedagógicas que Influenciam na Construção do Professor Virtual”, a autora Elizabeth Matos Rocha apresentou e discutiu aspectos da formação docente, sob o enfoque da fragmentação do sujeito moderno que se transforma e que constrói sua identidade na complexidade de um mundo globalizado.

No sexto capítulo, “Escarlização e Civilização na Amazônia e no Território Federal de Roraima”, de Milen Margareth Fernandes Schramm, a autora discutiu o processo de escolarização desenvolvido especificamente em Boa Vista, principal cidade do Território Federal de Roraima, tendo como referência a criação de um curso normal. Para tanto, recorreu à teoria sociológica do Processo Civilizador, proposta por Norbert Elias, para a compreensão desse processo de escolarização.

O sétimo capítulo, intitulado “Estratégias de Escolarização de Saberes Docentes e suas representações: uma visão sobre a Escola Joaquim Salles de Rio Claro-SP (1900-1937)”, de Daniela Lopes de Abreu e Rachel Duarte Abdala, as

autoras identificaram as organizações escolares do início do período republicano, observando as multiplicidades e estratégias de escolarização na cidade de Rio Claro, interior de Estado de São Paulo, no período de 1900 a 1937, englobando a representação como uma dessas estratégias.

No oitavo capítulo, “A Pós-Graduação em Educação em Mato Grosso do Sul no Contexto das Políticas de Expansão”, Reinaldo dos Santos e Danieli Tavares buscaram descrever a pós-graduação em Educação em Mato Grosso do Sul, com vista ao retrato dos aspectos referentes às políticas para a pós-graduação em Educação em três correlacionados contextos: o contexto da década de 1990, período tangente ao governo de Fernando Henrique Cardoso; o contexto da região Centro-Oeste; e a flexibilização e autonomia institucionais como contextos para os programas de pós-graduação em educação de MS.

Por fim, o nono capítulo intitulado “A Importância da Fotografia como Fonte na História da Educação”, Marilda Cabreira Leão Luis e Maria de Lourdes dos Santos procuraram investigar e interpretar as realidades culturais de instituições públicas, buscando correlacionar o caminhar das Ciências Humanas com a construção dos saberes na História da Educação.

Com esses estudos envolvidos em uma parceria entre dois programas de pós-graduação em Educação, por meio de um projeto de Procad-NF, pretendemos oferecer as nossas contribuições, sobretudo, às pesquisas em História da Educação no Brasil. Esperamos, ainda, que a leitura desses capítulos instigue todos aqueles preocupados em pesquisar e escrever a história da educação brasileira.

Os organizadores
(Janeiro de 2015)

Capítulo I

TEMPO DE ESCOLARIZAÇÃO E CIVILIDADE DA CRIANÇA NA LITERATURA BRASILEIRA

Nubea Rodrigues Xavier
Magda Sarat

Rememorar a infância pode nos remeter a uma concepção do tempo de ser criança diferente do que é determinado pelo calendário ou pelo relógio, o tempo *cronos*, característico do universo adulto e das obrigações cotidianas. Tais lembranças, geralmente, revisitam os espaços de convivência que foram vivenciados em grupos sociais como a família, a escola, a igreja, os vizinhos; enfim, remetem aos tempos de formação nos quais estavam presentes elementos como a ludicidade, os aprendizados e todas as experiências de origem.

Portanto, rememorar se insere numa história coletiva, ainda que lembrada individualmente. É resultado de experiências vividas em determinado tempo e espaço, seja no seio da família, na escola, no bairro, na cidade, no campo ou nos grupos de pessoas dos quais a criança faz parte. Tais elementos estão marcados por um processo cultural e histórico que perpassa um tempo cronológico e envolve a cultura e o grupo. Neste contexto, perguntamo-nos de que maneira o elemento do tempo esteve presente na formação histórica da concepção da infância brasileira e quais aspectos dessa formação e aprendizado fazem parte da educação das crianças, percebida nos fragmentos das obras literárias analisadas neste trabalho.

Ao recorrer a Elias (1998), em seus estudos sobre civilização – inicialmente destacando o livro *Sobre o tempo* –, é possível compreender que a reflexão sobre o tempo, assim como o processo civilizatório em geral, é determinante na formação da criança/indivíduo, que precisa aprender desde a mais tenra idade acerca de seu funcionamento. Assim, o tempo, como um construto social e cultural, tornou-se “a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico” (ELIAS, 1998, p. 17).

Tal pressuposto direciona a reflexão, que caminhará em duas direções e tratará de dois aspectos do tempo: o tempo de convivência familiar e o tempo escolar presentes nas referências que se encontram no material empírico utilizado, ou seja, nas obras literárias *Infância* e *Menino de engenho*, de Graciliano Ramos e José Lins do Rego, respectivamente¹.

A partir desses elementos, tentaremos compreender a concepção de infância e de criança que ali se apresente, observando-a sob a ótica da individualização do sujeito e do papel da escola enquanto espaço de formação. Portanto, ao buscarmos imagens ou vestígios da concepção de criança, infância e escola na literatura (e em especial na brasileira), encontramos inúmeras possibilidades de reflexão. Há uma variedade de gêneros e materiais que apontam pistas para a compreensão da questão, permitindo pensar tais temáticas como um ininterrupto e lento processo de civilização dos costumes e dos hábitos infantis que se vê refletido pelo escrito literário.

Elias (1994a), em suas teorias, indica que a concepção de criança, ao longo do processo histórico, foi sendo construída a partir do distanciamento em relação aos adultos, processo que se inicia na Modernidade², dando origem a espaços de privatização nas relações entre os diversos grupos sociais. A inserção da criança no ambiente escolar permite um processo contínuo de individualização e civilização da infância, expresso num conjunto de regras e normas de comportamento que passam a fazer parte do aprendizado específico do indivíduo quando pequeno.

Sendo assim, o aprendizado sobre o tempo – considerando os escritos de Elias – se define como uma construção humana, na qual “o indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles” (1998, p. 15). Deste modo, há uma aceitação generalizada no grupo sobre os aprendizados que vão orientar a conduta das crianças. Historicamente, esse tempo de infância é determinado por convenções humanas de culturas, das quais a escola faz parte.

1 A publicação original da obra “Infância” de Graciliano Ramos foi em 1945 pela José Olympio Editora e a de “Menino de engenho” foi em 1932, pela mesma editora.

2 Sobre a questão temos os trabalhos dos historiadores Phillipe Ariès, em seu clássico “História Social da Criança e da Família” pioneiro na discussão da inserção social e do aparecimento histórico do sentimento de infância e da concepção de criança na Modernidade. Temos ainda, entre outros, as obras de GÉLIS (1992) e BADINTER (1985), na bibliografia deste trabalho.

Assim, é possível pensar o período da aprendizagem sobre o tempo como uma noção reguladora da vida que a criança internaliza à medida que vai se “familiarizando com o tempo como um símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo” (ELIAS, 1998, p. 14) e que vai marcar seu processo de individualização, bem como a relação com seu grupo social de origem.

A contribuição de Chartier (1990, p. 27) aponta que “a análise do trabalho de representação são as classificações e exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou espaço”. A partir desta perspectiva, queremos pensar a infância também sob o ponto de vista da criança, procurando fragmentos e indícios na literatura e nas memórias dos autores, já que os relatos apresentam a narrativa dos autores adultos tentando reconstituir a percepção do mundo a partir da perspectiva de uma criança. O intuito é compreender as relações sociais presentes na escola, os elementos da cultura escolar e as representações da infância nas obras literárias escolhidas para realizar o estudo.

Portanto, como apresentado por Elias (1994a), o *processo civilizador* em curso foi sendo construído num tempo de longa duração e se constituindo em espaços de separação entre adultos e crianças, sendo este tempo mediado por estratégias que deixam marcas nas relações de dependência e interdependência entre eles, à medida que se apresenta um conjunto de regras que normatizam o comportamento social dos indivíduos e, obviamente, também o das crianças. Deste modo, aspectos históricos, culturais e sociais da concepção de infância e escola podem apontar o jeito como estes processos se desenvolvem.

A infância, permeada pela escolarização, é um tempo que promove um processo de individualização da criança. No plano da teoria, podemos vê-la não somente como alguém que está numa determinada fase da vida, mas como uma categoria social importante e constituinte de um grupo que, na ótica da sociedade, precisa receber a formação adequada a ele. Assim, tais características vão sendo definidas “nas diversas infâncias que se inventam em cada momento histórico e social” (KHOAN, 2004, p. 3).

Considerando as particularidades da criança e sua existência social e concreta, é possível apontar o avanço histórico que provocou a sua inserção social e o espaço que ela passou a ter na constituição dos grupos humanos; ou seja, a infância percebida como um período da vida, provisório e com peculiaridades próprias:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Neste aspecto, ao reconhecer as diferentes representações da infância, buscamos compreender a construção do tempo escolar como um fenômeno da escolarização das crianças, considerado fundamental nas transformações acerca de suas concepções. Pensando com Elias, esse tempo se revela como período em que se desenvolvem e se estimulam o controle e a contenção das emoções, dos comportamentos e dos sentimentos, e em que se promove a padronização de um processo de civilidade, que se constitui no interior da escola e representa uma determinada cultura da escola.

Por cultura da escola compreendemos – de acordo com Julia (2001), Vidal (2005b) e Faria Filho (2004), entre outros – tratar-se dos valores e hábitos de uma sociedade permeados pelos processos de saberes e conhecimentos que são refletidos nas instituições escolares. Tais processos podem ser determinados pela própria cultura, política, economia, religião, etnia ou gênero, de forma que “as maneiras que ocorrem aquisição do conhecimento e de habilidades podem ser vistas para além dos limites da escola, identificando modos de pensar e atuar difundidos em nossa sociedade” (JULIA, 2001, p. 11).

Nessa perspectiva, a escola é um espaço de reprodução social tal que a atuação docente e discente, os métodos e recursos utilizados, o currículo, as disciplinas escolares e, enfim, o cotidiano institucional acabam por se tornar o resultado desta reprodução (VIDAL, 2005b), expressando os modelos aprendidos e ensinados nas instituições.

Sobre tempo e infância

É possível dizer que para a criança o tempo não existe. Ela só passa a compreender o tempo a partir da sua convivência com o adulto e com as tarefas cotidianas, que a fazem perceber que há um momento para cada ação a ser realizada tanto por ela quanto pelo adulto. Elias (1998) lembra que o tempo é uma construção humana, que precisa ser aprendido pela criança e por todos os indivíduos

que fazem parte de um grupo social. A criança, ao nascer, não tem construída essa referência e, portanto, não pode prescindir da relação com indivíduos adultos com os quais ela poderá vivenciar este aprendizado e dominá-lo posteriormente.

As pesquisas acerca do desenvolvimento da criança se voltaram no sentido de dar respostas a esta questão³. No entanto, nosso objetivo é pensar a construção sociológica do tempo para responder a ela e ver de que forma a compreensão do período da escolarização da criança pode dar respostas à pergunta sobre a formação de um indivíduo civilizado e socialmente inserido.

Para a criança o tempo representa um “símbolo social” (ELIAS, 1998) que é apresentado juntamente com normas e regras dispostas num espaço temporal de meses, semanas, dias, horas ou segundos. Essas normas se vinculam às suas atividades, tais como, por exemplo, a hora de comer, de dormir, de banhar-se, associando-se inicialmente às atividades primárias de cuidado e proteção; mas, com o passar do tempo, vão se tornando complexas e envolvendo outras atividades e aprendizagens, como a hora de ir à escola, de fazer as tarefas, a hora de brincar, de assistir televisão, de passear, entre outras. Esses elementos, inicialmente, permitem apresentar um cotidiano organizado e pronto para os pequenos, que deverá ser aprendido e assimilado.

Ao nascer, a criança está iniciando sua adaptação ao grupo social a que pertence, e passa a ser educada no contexto das relações que estabelece com os adultos, inicialmente pela família e depois no convívio com outros grupos. Elias aponta que esta adaptação é necessária entre os indivíduos e que a criança “precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta” (ELIAS, 1994b, p. 30). Acerca da mesma questão, Brandão (2003), inspirado em Elias, afirma que o processo de civilidade para a criança, também entendido como um aspecto da sua inserção social e da sua capacidade de controle e autocontrole, será construído ao longo de sua vida e a partir do seu grupo de pertença.

Deste modo, individualmente, o processo de internalização das normas, regras e aprendizagens, denominado psicogênese por Elias, será resultado de um processo de sociogênese no plano social, portanto, coletivo, que vai sendo

3 A aquisição do conceito de tempo no campo da Psicologia tem grandes contribuições de autores como PIAGET (1970), VIGOTYSKI (2002), CASTORINA (1994), LA TAILLE (1998), entre outros. Tais conhecimentos discutem que a criança vai aprender a respeito do tempo quando adquire os conceitos de velocidade, distância e suas relações.

apresentado à criança e que está previamente pronto e organizado por seus pares mais velhos. Cada relação estabelecida exigirá um tipo específico de controle e um tempo específico para se constituir. Conforme sugere Elias, podemos dizer que as concepções de infância foram sendo construídas em um período de longa duração, segundo um processo que deve ser aprendido e imposto socialmente à criança:

Numa sociedade, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia: ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. (ELIAS, 1998, p. 14).

Portanto, trata-se de um tempo de experiências vividas, no qual as crianças vão aprendendo e se constituindo como indivíduos. Elias (1998) apresenta o tempo como um símbolo social, que não existe em si mesmo, mas foi produzido e criado pelo homem, para regular e constranger a si mesmo.

Neste contexto, ao fazer comparações entre diferentes civilizações, observou que as sociedades estabeleciam funções que organizavam o cotidiano e a atuação humana nos grupos, desencadeando um número de ações e atividades que as conduziam a uma nova utilização do tempo como regente de sua ação.

Deste modo, medido por ações que propiciam maior envolvimento entre as redes de interdependência, o tempo vincula o indivíduo às suas obrigações rotineiras, sendo:

[...] emblema de uma relação que um grupo humano (ou seja, um grupo de pessoas com a faculdade biológica de conciliar e sintetizar) estabelece entre dois ou mais processos, dentre os quais toma um, como quadro de referência ou medida para os demais. (Ibidem, p. 56).

Progressivamente, o desenvolvimento humano ficou mais dependente das ferramentas elaboradas para medir o tempo, que caracterizam as sociedades mais complexas. A criação do relógio representa uma estratégia da autorregulação dos comportamentos, atos, desejos, emoções e experiências. Portanto, o tempo como símbolo social desta elaboração humana se estende ao indivíduo desde o nascer, e ele deverá se apropriar deste conhecimento. Para isso, a escola é um dos espaços

sociais de aprendizagem regulados pelo tempo, pois sua organização está firmada no estabelecimento de um período para atividades específicas, que é o chamado tempo escolar.

Esse tempo escolar poderá durar muitos anos para a criança – a escolarização da infância na sociedade brasileira, por exemplo, constitui-se oficialmente em torno de dez anos, se considerarmos a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental –, e estamos nomeando como criança o indivíduo que tem até 12 anos incompletos, segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90). Portanto, esse tempo escolar é obrigatório como parte do seu processo civilizatório de aprendizagem social e cultural, pois, “mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo, e o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social” (ELIAS, 1994a, p. 15).

Deste modo, a escola também será o lugar de convívio com diversas normas de civilidade, de contenção das emoções, de adequação de comportamento, de controle e autocontrole, determinando uma grande carga de aprendizagem de regras e normatizações importantes para a vida do indivíduo no grupo. Nesse sentido, destacamos a importância da aprendizagem do tempo nas instâncias de escolarização: “Tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais” (VIDAL; FARIA FILHO, 2000, p. 20).

Neste contexto, buscamos duas obras literárias que nos instigam a compreender a temática proposta: uma obra memorialística e outra autobiográfica escritas e publicadas na primeira metade do século XX, mas que descreviam um modelo escolar muito presente no final do século XIX e início do XX, período em que se passou a infância dos autores.

O modelo da escola presente nas obras estava envolto num conjunto de regras e normas que deveriam ser observadas, tornando a aprendizagem formal um modo de conformação dos comportamentos infantis e fazendo a criança tornar-se aluno. Sobre essa discussão temos algumas investigações de autores da História da Educação⁴ apresentados na bibliografia deste trabalho.

⁴ Sobre a questão ver: VIDAL e FARIA FILHO (2005a), VEIGA (2010), GOUVEA (2009), KUHLMANN Jr. (2002) OLIVEIRA (2009).

Queremos reiterar que essa é uma reflexão importante, que ao longo do processo histórico vai transformando a concepção de criança e forjando uma concepção de aluno que tem no espaço especializado da escola a sua inserção. Tal instituição é um modelo organizado a partir de espaços e aprendizagens específicas. Para Narodowski (1994, p. 5), “a Pedagogia, a infância é um fato dado, um pressuposto indiscutível a partir do qual é possível construir, teórica e praticamente, o aluno”⁵.

Nesse aspecto, a figura do aluno e da escolarização da infância – para o período histórico apontado, finais do século XIX – se torna parte de um projeto civilizatório das nações que querem se inscrever neste contexto. O Brasil vai figurar entre os países que fomentam a “crença no progresso da ciência mobilizando as nações ocidentais a se adaptarem aos novos instrumentos e processo educativos” (KUHLMANN, 1998, p. 27).

Tal experiência também está presente em outros países da América Latina, como é possível depreender, por exemplo, da experiência Argentina, que organiza seu sistema educativo nacional incluindo as crianças como parte de um projeto nacional de modernização. Segundo Carli (2011, p. 39), “a partir da obrigatoriedade da escola pública [...], as crianças entre 6 e 14 anos deveriam se tornar alunos. No imaginário da época, uma geração escolarizada se converteu em condição para a existência de um país moderno”⁶.

As relações estabelecidas na escola são parte das experiências sociais vividas por todos os indivíduos em diferentes grupos e representam “uma dinâmica repleta de conflitos e tensões entre redes de indivíduos, grupos e instituições interdependentes” (VEIGA, 2009, p. 19) que estão em permanente construção e são fundamentais na composição dos espaços de aprendizagem coletiva e individual. Sobre a mesma discussão outros autores⁷ podem contribuir; porém, no momento, esse não é o foco deste trabalho.

5 Traduzido do original: “la Pedagogía, la infancia es un hecho dado, un supuesto indiscutible, a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente el alumno”.

6 Traduzido do original: “a partir de la obligatoriedad de la escuela pública [...], los niños entre los 6 e 14 años debían devenir alumnos. En el imaginario de la época, una generación escolarizada se convirtió en condición para la existencia de un país moderno”.

7 Sobre os processos de escolarização na Argentina citamos ainda as pesquisas de KAPLAN (1997) KAPLAN e ORCE (2009); CARLI (2002); SZIR (2006).

Sobre a literatura pesquisada

A opção metodológica foi uma análise da literatura, motivada pelo fato de podermos encontrar nos textos expressões, possibilidades de reflexão e percepções representativas de um determinado período histórico, cultural e social. Esses elementos permitem discutir o modo como esta representação da criança e do processo civilizador da escola esteve presente na documentação escolhida.

As obras literárias são aqui percebidas como uma expressão produzida socialmente por indivíduos ligados a interesses e motivações, expressão que neste estudo é analisada na perspectiva de uma possível compreensão do processo escolar retratado pelos autores. Portanto, a pesquisa bibliográfica parte de uma análise histórica e social da educação brasileira, utilizando o imaginário cultural refletido na literatura – e entendemos os limites dessa documentação, que são textos ficcionais cujo estudo é, geralmente, compreendido como sendo da competência dos estudos literários. No entanto, dado o seu caráter testemunhal, é consenso hoje em dia acreditar que isto não impede que sejam utilizados para pensar a construção do espaço social e, no caso em questão, da infância e da escolarização na sociedade de determinado período.

Assim, apresentamos as obras *Menino de engenho* de José Lins do Rego e *Infância* de Graciliano Ramos, publicadas pela primeira vez, respectivamente, em 1932 e 1945.

Na obra *Menino de engenho*, percebe-se o declínio da economia baseada na produção do açúcar na região Nordeste do Brasil, comandada pelos senhores de engenho já decadentes nessa fase da história. Esses elementos do regime político, social e econômico afetam historicamente os adultos e repercutem nas crianças, deixando-se entrever no contexto narrativo e descritivo da obra.

O romance de Lins do Rego apresenta, em meio às mazelas do mundo dos adultos, uma criança que vive num contexto de grande diversidade étnica e cultural, representada por um regime de herança escravocrata. Em meio a conflitos étnicos, as relações familiares oscilam entre afetividade e autoritarismo. Todos estes elementos vão ajudar a constituir a percepção da criança que sai do espaço familiar para a escola. O romance expressa momentos em que percebemos o menino vivendo diferentes experiências com o tempo, na medida em que o autor o apresenta como uma criança doente que durante largos períodos estava ausente das brincadeiras com as outras crianças, os chamados meninos do engenho.

O menino Carlos, protagonista do romance, aparece como uma personagem que se distancia das outras crianças, os “moleques”, filhos dos escravos e empregados do engenho. Deste modo, o autor escreve que, em suas reflexões solitárias, as angústias e os conflitos intensificam-se. Surgem o medo da morte e um constante questionamento interior sobre sua condição de criança – menino diferente dos demais, também por ser neto do senhor de engenho, o que lhe valia um cuidado marcado pela diferença e por certos privilégios com os demais adultos, já que era órfão e morava com os avós.

No romance há o questionamento do narrador-autor sobre temáticas que não são recorrentes nas crianças, tais como a solidão almejada por ele. O menino personagem dedica-se aos seus questionamentos interiores. No excerto que descreve quando Carlos está caçando passarinhos, pode-se ler:

Muitos chegavam, examinavam tudo, punham o bico quase que dentro do alçapão, e iam embora, bem senhores do que se preparava para eles. Enquanto os canarinhos vinham e voltavam, eu me metia comigo mesmo, nos meus íntimos solilóquios de caçador. Pensava em tanta coisa... (REGO, 2009, p. 94).

Nesse fragmento há uma tentativa de compreender o tempo na perspectiva da criança, na imagem do menino que “espera o pássaro” cair na armadilha, enquanto experimenta a experiência do silêncio, do tempo ocioso, do tempo do ócio da espera indeterminada que o narrador apresenta.

Assim, quando podia brincar, por conta da saúde que era débil, preferia o banho nos açudes, brincar ao sol, e as caças à arribaçã – a rola sertaneja. Além disso, por ser neto do senhor do engenho, tinha alguns brinquedos de artesanato confeccionados; o pião era um deles. Assim, passava maior parte do seu tempo a observar os adultos trabalhando, ou então brincando com coisas que não importavam mais a eles, como nesta descrição: “[...] umas carabinas que guardava atrás do guarda-roupa, a gente brincava com elas de tão imprestáveis” (REGO, 2009, p. 49).

Percebemos que os momentos de introspecção do menino-narrador constituem um tempo destinado somente a si mesmo, em que desfruta deste isolamento, sem a presença ou intromissão dos adultos. Ele consegue sair do vigiar constante dos adultos e obtém a “felicidade” de ser criança, sem vigilância do seu comportamento. No texto narrativo a felicidade se caracteriza por um tempo longe do olhar adulto.

Nesta obra, observamos que o tempo do menino oscilava entre momentos de brincadeiras, ludicidade e reflexão das angústias e incompreensões da infância, apresentado pelo narrador/autor como uma imagem que expressava o sentimento da infância vivida no período quando se está criança. O autor apresenta no texto uma ínfima diferença entre suas brincadeiras e seus pensamentos, como se não houvesse distinção entre tempos e espaços. O menino brincava ou refletia sobre suas aflições na mesma medida.

Na obra *Infância* de Graciliano Ramos, o contexto histórico e social descrito é a passagem do século XIX ao XX, no interior dos Estados de Alagoas e Pernambuco. O autor narra um período de mudanças na sua família que foge da seca, e expressa no texto a passagem de uma economia agrária – baseada no cultivo da cana de açúcar – para um período de ascensão do café, surgimento da pequena indústria e do comércio que caracteriza as transformações do início do século XX.

Os relatos de suas memórias personificam a experiência infantil e desmistificam a imagem de inocência e de felicidade infantil, à medida que o autor vai descrevendo a experiência da criança, a partir da indiferença, da dureza e das injustiças que marcam as relações entre adultos e crianças descritas por ele.

No texto *Infância* o tempo da criança ficava disposto em reflexões e brincadeiras solitárias, o ambiente das brincadeiras circulava entre o “paiol”, o “muro de tijolos de copiar” e as “sombras da fazenda”. A brincadeira perpassava por coisas simples da infância, como o brincar com os “seixos e ossos”, de “cabra-cega”, ou simplesmente “sentar à janela da casa e observar a mata balançando as pernas”. Não podia ter brinquedos industrializados como os ricos, mas contentava-se em “engenharrar bonecos de barro”. O que estava à sua volta era o mundo adulto “feito caixa de brinquedo, os homens reduzidos ao tamanho de um polegar de crianças” (RAMOS, 2009, p. 108).

Nas duas obras pesquisadas, as crianças ou a infância aparecem como protagonistas. No entanto, a relação com o adulto é descrita com certa insignificância da criança no grupo social. No texto “Infância em Berlim”, de Benjamin, desenvolve-se um retrato da infância construído a partir de sua memória pessoal e coletiva, retrato no qual se descreve uma perspectiva criança/adulto, destacando-se o fato das crianças serem percebidas como personagens menores, pois “socialmente imperceptíveis, localizados, por exemplo, em porões ou na base da coluna dos monumentos; personagens pequenos, os quais reconhecia e localizava, talvez

porque partilhasse com ele da mesma insignificância, da mesma pequenez” (*apud* GALZERANI, 2005, p 61) .

A infância, proposta por Graciliano Ramos, em muitos aspectos se assemelha ao texto de Benjamin, ao apresentar características dos resquícios e fragmentos de um período – descrito pela ótica adulta – qual seja, o rememorar da infância. O menino de Graciliano brincava e divagava com os pequenos animais e pequenos objetos como as “baratas”, as “aranhas” e, com “eles”, não existia incompreensão, nem puxões de orelhas, gritos ou ainda castigos.

Nesse contexto, as brincadeiras, a ludicidade, a imaginação dos meninos ou das crianças nas duas obras, *Infância* e *Menino de engenho*, aconteciam entre pequenos objetos, espaços estreitos, sombras esquecidas, suspiros dos bichos, brinquedos feitos de gravetos e restos. Os meninos-personagens desejavam viver suas infâncias em um tempo em que eram continuamente convocados à responsabilidade e às exigências dos adultos, que se efetivavam nas cobranças e obrigações concretas de um tempo cronológico considerado o “tempo do aprender”.

Tempo e Processo Civilizador Escolar em *Infância* e *Menino de engenho*

Na obra *Infância*, de Graciliano Ramos, o ambiente escolar é caracterizado pela grandiosidade e a lembrança do tamanho da escola. A imaginação do menino retrata a entrada no mundo destinado às crianças, mas que fora construído por adultos. As carteiras, o quadro, a sala, os materiais didáticos e o professor eram como “gigantes em terra de anões”. Tudo na escola se mostrava estranho e diferente na memória do menino que lembra. Neste fragmento ele descreve:

Achava-me numa vasta sala, de paredes sujas. Com certeza não era vasta, como presumi. Contudo pareceu-me enorme. Defronte alargava-se um pátio, enorme também, e no fim do pátio cresciam árvores enormes, carregadas de pitombas. [...] A sala cheia de gente. Um velho de barbas longas dominava uma negra mesa, e diversos meninos, em bancos sem encostos, seguravam folhas de papel e esgoelavam-se: – Um b com a – b, a: ba; um b com um e – b, e: be. Assim por diante, até u. [...] Tudo é bem nítido, muito mais nítido que o vaso. Em pé, junto ao barbado, uma grande moça, que para o futuro adquiriu os traços de minha irmã natural, tinha nas mãos um folheto e gemia: – A, B, C, D, E.

É interessante perceber no trecho um aspecto da representação de mundo da criança com relação ao espaço físico. Na percepção infantil, o espaço é sempre maior quando se é criança, pois o menino está em desvantagem por ser menor que o mundo preparado para ele. Na sugestão de que “com certeza não era vasta como presumi” se percebe a consciência do espaço, depois de visto com distanciamento, pois o autor o está descrevendo como adulto, quando é possível perceber que a escola não era tão grande como na lembrança. Podemos dizer que ao crescermos temos a sensação de que a “nossa mãe” nos parecia maior do que ela realmente é. Tal experiência pode ser usada para descrever essa noção do espaço.

A aprendizagem do menino estava vinculada a um tempo de sofrimento e angústia. O tempo de aprender parece instituído como período direcionado por normas e regras, sanções, castigos físicos e psicológicos, que produziram cicatrizes:

Os sustos esmoreceram, vieram receios diversos. Houve um transtorno, e isto se operou sem que eu revelasse que alguma coisa se havia alterado cá dentro. Pouco a pouco mudei. Arrojaram-se numa aventura, o começo de uma série de aventuras funestas. Quando iam cicatrizando as lesões causadas pelo alfabeto, anunciaram-me o desígnio perverso – e as minhas dores voltaram. De fato estavam apenas adormecidas, a cicatrização fora na superfície, e às vezes a carne se contraía e rasgava, o interior se resolvia, abalavam-me tormentos indeterminados, semelhantes aos que produziam as histórias de almas do outro mundo. Desânimo, covardia. (RAMOS, 2009, p. 118).

A imagem da escola apresentada na obra de Graciliano é caracterizada como castradora e severa, espaço no qual se impunham às crianças amarras e austeridade e em que se manifestava a incompreensão. O processo de escolarização representa uma mudança dos tempos, do ser criança para o ser aluno e aprender. A escola teria a responsabilidade de transformar os meninos e seus momentos de liberdade em alunos, trocando bruscamente para um período de escolarização:

A escola era horrível – e eu não podia negá-la, como negara o inferno. [...] Trouxeram-me a roupa nova de fustão branco. Tentaram calçar-me os borceguins amarelos: os pés tinham crescido e não houve meio de seduzi-los. Machucaram-me, comprimiram os ossos. [...] As barbas do professor eram imponentes, os músculos do professor deveriam ser tremendos. “A preguiça é a chave da pobreza. Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém. D, t, d, t”. Quem era Terteão? Um homem desconhecido. Iria o professor mandar-me

explicar Terteão e a chave? Enorme tristeza por não perceber nenhuma simpatia em redor. Arranjaram piedosos o sacrifício – e eu me deixara arrastar, mole e resignado, rês infeliz antevendo o matadouro. (Idem, p. 119).

A escola, os exercícios da escrita e a leitura representados por Graciliano Ramos se entrecruzam a partir de dois elementos temporais: o passado e o presente. O passado é percebido no momento em que ele aprendeu a escrever e em que, como ele diz, foi “constrangido pelas leis da gramática”, pelos castigos físicos e a humilhação da infância. E o segundo momento se localiza no presente, quando o autor adulto se vê constrangido pelas leis da polícia e perde a liberdade na condição de preso político (experiência descrita em *Memórias do cárcere*), em função da sua escrita e de suas posições contundentes e consideradas subversivas aos olhos dos algozes.

O processo de alfabetização do menino em Graciliano demonstra o quanto as emoções relacionadas ao medo e à vergonha estiveram presentes e foram implacáveis no seu aprendizado. O tempo foi representado por horas intermináveis de aprendizagem com o pai e pela necessidade de adaptação que impõe à criança um tempo que ela ainda estava aprendendo a compreender:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício uma crucificação [...] Não há prisão maior do que escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler. (RAMOS, 2009, p. 188).

O tempo contado pelo *cronos*, o tempo do relógio, do adulto e do trabalho, está representado por horas intermináveis na escola. Tais horas são percebidas pelo menino como um período de perda, que se arrastava por um tempo angustiante e sem sentido. As lições tomadas em conjunto com a palmatória levavam-no a questionar a severidade do processo de aprendizagem e a necessidade de aprender e se adequar a esse novo momento da vida: a escola. Os códigos instituídos no processo de aprender impunham medo e vergonha, o relógio, o uniforme, o livro, a palmatória; estes elementos simbólicos formalizavam o modelo civilizador escolar e faziam parte da cultura da escola.

Na obra de José Lins do Rego temos um retrato de uma escola menos castradora em relação à descrição que é feita por Graciliano Ramos. Entretanto,

ela é marcada pela mesma característica de adestração e institucionalização do tempo escolar, em oposição ao tempo de brincar. No obra, o menino Carlos percebe a escola por uma ausência de significados e como lugar de castigos e limites. O narrador relembra: “Ficava eu horas a fio sentado na sala de costura, com a carta de abc na mão, enquanto por fora da casa eu ouvia o rumor da vida que não me deixavam levar [...] e as letras não me entravam na cabeça” (REGO, 2009, p. 94).

Observa-se que, quando ele ficava a caçar passarinhos, a tomar banho no rio ou a correr junto com os meninos do engenho, o fator tempo não é apresentado como uma preocupação, pois nesse momento ele apenas desfrutava e divertia-se com atividades nas quais estava envolvido. Contudo, na hora/tempo do aprendizado com a cartilha, aparece uma representação de tempo como se fossem “horas a fio”, que vai pesando e enredando o menino no limite cronológico e produtivista da atividade escolar.

A criança-personagem consegue compreender o tempo cronológico como um tempo de trabalho no qual se vê obrigada a aprender, a realizar leituras, a realizar tarefas que fazem parte de sua obrigação como aluno que vai à escola para aprender conteúdos, que à primeira vista lhe parecem insignificantes e desnecessários. O tempo/trabalho é marcado pela ausência da brincadeira e pela dedicação às longas horas de aprendizagem, percorrendo sofríveis e incompreensíveis lições diárias que, quando não aprendidas, resultavam em castigos e humilhações. O ato e o tempo de aprender estão, neste caso, marcados pelo medo de apanhar. Há, portanto, que se considerar – historicamente – que nesse período era facultada à escola o uso de castigos físicos como forma de correção do comportamento das crianças que a frequentavam.

Nas memórias de *Menino de engenho*, de José Lins do Rego, o tempo é percebido como um “tempo perdido” nas horas da lição. Essa perda era algo que o menino não aceitava, pois conjecturava que poderia estar se divertindo, brincando longe das regras e do controle dos adultos.

Tempos finais

A proposta de analisar as obras literárias foi no sentido de buscar elementos de uma cultura escolar que faz parte da vida de todas as crianças. A partir da escola, temos a possibilidade de apreender aspectos sociais que podem ser

percebidos em elementos como: o tratamento dispensado por adultos às crianças no ambiente escolar; as relações implicadas diretamente nos modelos de comportamento para a criança; o tempo dispensado para o aprendizado de atividades; as atividades de coerção e castigos; o tempo da brincadeira e o lugar das normas, regras e práticas disciplinares; entre outros. Tais elementos estão presentes nas análises das obras em questão, apontando que o processo civilizador determinado pela escola orientava as relações entre adultos e crianças e dirigia as mudanças nos comportamentos.

Deste modo, o processo de escolarização impôs um novo ritmo ao modo lúdico da criança, pois o brincar, antes percebido como algo processual e natural no cotidiano da criança, tornou-se fixo e direcionado por um ritmo escolar regulado pelo tempo cronológico. Na escola, a criança teve que aprender e adaptar-se ao “momento do brincar”, que agora é dirigido por um tempo demarcado – o recreio, que foi instituído pela escola como período único para a brincadeira.

O tempo escolar se impunha e se impõe ainda hoje na experiência de toda criança, se considerarmos o fator tempo. Ou seja, o brincar tem hora para começar e para terminar de acordo com uma convenção dirigida e regulada pelos adultos. A criança precisa adaptar-se e compartimentar seu período escolar em tempo de brincadeira, tempo de estudos e tempo de conviver. Também as experiências escolares foram sendo apreendidas e ressignificadas a partir de símbolos que marcam esse tempo, tais como o sino, o relógio, a ordem do adulto ensinando o sentido e a existência do tempo.

Juntamente com esse aprendizado, nas obras literárias, “os meninos-personagens” tinham que aprender os comportamentos sociais aprovados. Desse modo, meninos descritos como desregrados/desregulados iam à escola para serem “consertados”, ou seja, para se adaptarem aos padrões corretos e adequados ao seu grupo. Caberia à escola tal responsabilidade de conduzir, preparar e, se preciso fosse, reprovar, punir, mas tornar a criança um sujeito civilizado que pudesse conviver em sociedade.

Esses tipos de restrições, modelações e regulamentos estavam normatizados por um número de aspectos que envolviam repressão e censura. No entanto, é importante dizer que essas normas, preceitos e regras não foram aceitos com submissão por parte dos meninos. As obras literárias apresentam inúmeros exemplos de contravenções praticadas pelos meninos, que exercitavam sua insubmissão a

partir das fugas, transgressões, resistências, negações do estudo, suscitando, portanto, a necessidade institucional de implementar castigos e práticas repressoras. Um exemplo perceptível é a necessidade de construção dos muros ao redor da escola, na tentativa de separá-la da rua como medida de segurança. Sobre essa questão, alguns autores, como Gouvea (2007a), Fernandes, et. al (2007) e Vago (2007), entre outros, apontam que a escola impunha à criança amarras que restringiam seus movimentos.

Portanto, a escolarização e o tempo escolar apresentado nas obras literárias analisadas foram elementos de padronização e civilização dos comportamentos infantis, com a função de constituir um modelo que transformasse crianças/meninos em alunos. Tal período histórico retratado nas obras, ou seja, a escola do final do século XIX e início do século XX, esteve sob uma organização rígida e disciplinadora.

Neste contexto, inspirando-nos em Elias (1993), podemos dizer que estamos imersos numa rede de interdependências, na qual todos os indivíduos participam de instituições que têm modelos de comportamento a serem constituídos e, portanto, controlados, autocontrolados e direcionados pelo grupo social. Pois a necessidade de criar mecanismos de controle social é mediada e organizada pelos próprios indivíduos, no sentido de organizar e disciplinar a convivência entre os grupos. Para Elias, desde a Idade Média, as crianças ocidentais começam a ser afastadas e isoladas do círculo dos adultos, a partir da criação de espaços de individualização, onde passam períodos de distanciamento e de preparação para a vida adulta. A escola será uma dessas instituições de educação formal dos pequenos.

Deste modo, ao buscar as interfaces entre literatura, história da criança e história da escola, podemos observar que o processo de distanciamento entre adultos e crianças, como elemento de privatização das relações, foi um marco importante na constituição da individualização da criança, da existência social da infância e da conformação da escola como modelo social de aprendizagem. As crianças saíram da condição do espaço privado familiar para o do espaço público institucional representado pela escola, na qual são vistas como aprendizes, alunos, num ambiente organizado para esse fim. O processo de escolarização foi imprescindível na separação entre adultos e crianças e na constituição de uma civilidade desejada e esperada, especialmente no período apresentado.

Portanto, as crianças passam de um tempo livre, considerando a brincadeira, para um tempo regulado no espaço temporal da escola. Assim, o relógio aparece como a personificação do tempo, e o trabalho passa a fazer parte da vida da criança e do seu cotidiano. O que antes se constituía em histórias, fábulas, causos ou contos sobre o tempo, marcados pelo emprego de expressões como “era uma vez”; “depois do pôr do sol”, “viveram felizes para sempre” e “há muitos e muitos anos”, sem uma demarcação temporal específica, passa a ser aprendido como regulador de suas ações, isto é, a hora disto ou daquilo.

Na fábula *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, aparece frequentemente um relógio junto com o Chapeleiro, acompanhado de uma lebre que está sempre atrasada, indicando que o tempo “escraviza”, “impõe”, “determina” as ações dela. Para a criança, no caso dos meninos personagens, o seu algoz é o adulto, que determina a direção do desejo e indica um tempo para este. A reflexão sobre a história, a criança e o processo de escolarização passa por caminhos ligados e interdependentes e por espaços nos quais adultos e crianças estão em constante convívio e movimento, mediados por relações processuais de poder, prazer e ludicidade.

Referências bibliográficas

- ARIËS, P. *História social da criança e da família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: L T C Editora, 1981.
- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9ª ed.. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BRANDÃO, C. F. *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- CARLI, S. *La memoria de la infancia: estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 2011.
- CARLI, S. *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, UBA/ Miño Dávila editores, 2002.
- CARROLL, L. Alice: *As aventuras de Alice no país das maravilhas & Através do espelho e o que Alice encontrou lá*. – Outros textos. São Paulo: Summus, 1985.
- CASTORINA, J. A. *Teoria psicogenética da aprendizagem e a prática educacional: questões e Perspectivas*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 88, p. 37-46, 1994.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. v. 2. Rio de Janeiro :Zahar, 1993.
- _____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, Vol.1, 1994a
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.
- _____. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FARIA FILHO, L. M.; et al. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação da história da educação*. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, nº.1, p. 139 159, Jan./ Abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>> Acesso em 06 maio 2012.

FERNANDES, R.; LOPES, A; FARIA FILHO, L.M. de; *Para a compreensão histórica da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALZERANI, M. C. B. *Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin*. São Paulo: Associados, 2005.

GÉLIS, J. *A individualização da criança*. In: ARIÈS, P; CHARTIER, R. (Org.). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1992. (Coleção História da Vida Privada, v.3).

GOUVEA, M. C. *A escrita da história da infância: periodização e fontes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GOUVEA, M. C. et. all. (org). *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

JULIA, D. A *Cultura Escolar como Objeto Histórico*. In: Revista Brasileira de História da Educação. jan/jun 2001.

KAPLAN, C. V; Orce V. (coords.). *Poder, Práticas Sociales y Proceso Civilizador*: Los usos de Norbert Elias. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.

KAPLAN, C.V. *La inteligencia escolarizada*: Representaciones sociales de los maestros acerca de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires, Miño Dávila editores 1997.

KHOAN, W. O. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004.

KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M.. *A circulação das ideias sobre a educação das crianças*: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C., KUHLMANN JR., M. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

NARODOWSKI, M. *Historia de la Infancia*. In: Escuela e Construcción de la Infancia. Revista Del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación IIICE. Año 03. n. 04. Julio 1994.

OLIVEIRA, L. C. V; SARAT, M. *Educação infantil: história e gestão educacional*. Dourados/MS: UFGD, 2009.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RAMOS, G. *Infância*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

REGO, J. L. do. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympo, 2009.

SZIR, S. *Infancia y Cultura Visual: los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires, Miño Dávila editores, 2006.

VAGO, T. M. *Uma verdadeira revolução de costumes: educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais*. In: LOPES; FARIA FILHO; FERNANDES (orgs). *Para a compreensão histórica da infância*. São Paulo: Autentica, 2007.

VEIGA, C. G. *O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia*. In: OLIVEIRA, L. C. V; SARAT, M. *Educação infantil: história e gestão educacional*. Dourados/MS: UFGD, 2009.

_____. *As crianças na história da educação*. In: SOUZA, Gisele de. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

VIDAL, D. G.; FARIA Filho. *Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de educação, n. 14, mai/jun/jul/ago 2000.

_____. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

VIDAL, D. G. *Culturas escolares: estudos de práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005b.

VEIGA, C. G. *As crianças na história da educação*. In: SOUZA, Gisele de. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

XAVIER, N. R. *Memórias de infância e de escola: uma perspectiva literária*. Dourados, MS: UFGD, 2010.

Capítulo II

UMA ESCOLA “À SOMBRA DOS ERVAIS”: APONTAMENTOS PARA UMA LEITURA SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI (1923-1927)

Maria do Carmo Brazil
Marcio Bogaz Trevizan

A política de implantação de Grupos Escolares no sul de Mato Grosso constitui-se na principal categoria de análise eleita para visualizar o cenário regional, a cidade fronteiriça de Ponta Porã nos albores da República, o espaço físico do Grupo Escolar Mendes Gonçalves (GEMG), os atores sociais e a cultura material no contexto do surgimento dos Grupos Escolares no Brasil.

A pesquisadora Rosa Fátima de Souza (1998) realizou análises sobre a organização da escola primária no Estado de São Paulo a partir projeto educacional republicano. Nessa mesma linha temática a pesquisadora Diana Vidal teceu considerações sobre a florescência dos Grupos Escolares nos mais distintos recantos do país, durante as duas primeiras décadas do século 20:

[...] partindo das terras paulistas, em 1893 (criação) e 1894 (implantação), o modelo apareceu no Rio de Janeiro em 1897, no Paraná, em 1903, em Minas Gerais, em 1906; Rio Grande do Norte e Espírito Santo, em 1908, no Mato Grosso, em 1910; e em Santa Catarina, em 1903; em Minas e em Santa Catarina e na Paraíba, em 1911, para citar alguns exemplos. Sua influência foi particularmente marcante até os anos de 1920, quando o eixo da política educacional deslocou-se para a sede do governo republicano. (VIDAL, 2005, p. 4).

Os estudos sobre o modelo de escola trazido no início da República nos permitiram vislumbrar a necessidade de se conhecer o processo de implantação das novas instituições escolares nas áreas internas do Brasil. Nasceu daí a ambição

de oferecer historicidade a uma delas e lançar esforços nessa direção, considerando a trajetória de implantação, a cultura escolar, e suas principais projeções.

Seguindo as trilhas abertas por Vidal (2005) e por Souza (1998) nos propusemos a pensar as singularidades da escola mato-grossense, tomando o Grupo Escolar Mendes Gonçalves (GEMG) como objeto de análise. Com essa preocupação, e já impregnados pela tarefa de exploração e de aventura, adentramos no universo do velho “Mendes Gonçalves”, espaço que passamos a entender como agente propagador da ação republicana através da corporificação de símbolos, valores e da pedagogia moral e cívica.

O arco temporal de abordagem – 1923-1927- relaciona-se às mudanças no cenário educacional brasileiro desde o advento do regime republicano. As duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pela consolidação do poder das oligarquias agrárias – grupo político hegemônico desde o século XIX – e pelas investidas liberais em favor da educação pública, vista como veículo propagador dos princípios republicanos e como instrumento necessário à construção da nação. A esse respeito Souza (1998, p. 15) lembra que os republicanos “[...] mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da nação”.

Considerando esse cenário, elegemos o ano de 1923 como o de início da abordagem, porque marca as iniciativas de construção das instalações do Grupo Escolar Mendes Gonçalves (GEMG). A partir daí o intento foi discutir as vicissitudes da vida social e material (instalações, administração, professores, alunos) do Grupo Escolar Mendes Gonçalves (GEMG), ocorridas entre os anos de 1924 e 1926. O recorte temporal culmina com o ano de 1927, quando da inauguração do Grupo.

Ancorados nos estudos de Virgílio Correa Filho, reunidos nos livros *À sombra dos herveas Mattogrossenses* (1925) e *Ervais do Brasil e ervateiros* (1957), investigamos a gênese da Empresa Mate Laranjeira e sua influência no sul do antigo Estado de Mato Grosso. A obra de Correa Filho é de inegável importância na medida em que ajuda a compreender parte da construção identitária regional, no contexto da Primeira República. Essa identidade foi erigida a partir dos valores da elite regional, calcados na defesa da fronteira oeste brasileira, desde o período colonial, e na valorização do papel de Mato Grosso na história brasileira.

Em relevante estudo dedicado à erva-mate, o pesquisador Omar Daniel (2009, p. 23-24), ressalta que na década de 1920 o Brasil era considerado o maior exportador do referido produto para a Argentina. À época já estavam consolidados

a expansão e o fortalecimento da Companhia Mate Laranjeira, a ponto de tornar-se a maior detentora de extração no sul de Mato Grosso, “responsável pela fundação de cidades, vilas e até escolas”. Mas, conforme o referido pesquisador, esta atividade se fez à custa da superexploração da mão de obra disponível na região, envolvendo homens, mulheres e crianças.

Algumas indagações nortearam nossa investigação em torno do surgimento GEMG, dentre as quais podemos elencar: que transformações educacionais ocorridas no modelo republicano estiveram vigentes na referida instituição escolar? Quem eram seus artífices? Quem eram os atores sociais que estiveram envolvidos nesse cenário escolar? Que interesses educacionais a Mate Laranjeira tinha para promover a construção de uma escola no centro de produção de erva-mate, em Ponta Porã?

Entre as proposições para nossas indagações destaca-se o fato de que os mais remotos recantos do país, inclusive as localidades de fronteira, foram alcançados pelo modelo de escola republicana, alterando-se o perfil da escola local e os programas de ensino, a despeito de suas particularidades regionais.

As preocupações com as práticas culturais enquanto peças constitutivas da sociedade nos conduziram às reflexões de Thompson (1981) e Hobsbawm e Ranger (1997). Estes autores nos ajudaram a discutir os conceitos de cultura material, classe social e sociedade.

Até o final da década de 1970, as abordagens e os métodos utilizados nos diversos campos do conhecimento trilhavam por caminhos tradicionais no que concerne à escrita da história, lançando luz apenas nos temas nacionais, apesar das contradições verificadas em níveis regionais. Como contraponto a essa tendência buscamos caminhos inovadores e mais recentes de abordagens acerca da história das instituições escolares, com destaque para as análises de Bencostta (2002); Camargo (2000); Faria Filho (2004); Jacomeli (1998); Nosella e Buffa (2005); Souza (1998), Vidal (2006), entre outras.

Do ponto de vista da historiografia regional, mais especificamente sobre o Grupo Escolar Mendes Gonçalves, foi significativa a contribuição de Carla Villamaína Centeno através da tese “Educação e Fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grossense (1870-1950)”, defendida em 2009, na qual a autora, ao centrar análises sobre as escolas criadas na região da fronteira Brasil-Paraguai, tangenciou estudos acerca do GEMG. Encontramos referências ao GEMG no artigo “Política educacional mato-grossense: o processo de implantação dos

grupos escolares em municípios do Sul do Estado (1910 -1930)”, escrito pela pesquisadora Regina Tereza Cestari Oliveira (2009).

A heurística pautou-se nas análises dos dados empíricos coletados disponíveis nos acervos regionais e locais, envolvendo documentos oficiais primários, arquivais ou editados, como relatórios oficiais, atas do governo do Estado, jornais da época e Relatórios da Diretoria Geral da Instrução Pública de Mato Grosso.

Seguindo as observações de Diana Vidal (2005), registradas na obra “Culturas Escolares”, o exame dos documentos arrolados pôde revelar parte do passado da instituição, caracterizar a criança que frequentava essa escola, o perfil docente e a relação urbana desses atores sociais com a escola.

O cenário

O Centro-Sul brasileiro caracterizou-se historicamente como a região de ervais. No sul do antigo Mato Grosso, a erva-mate era encontrada de forma densa, nos vales dos rios Ivinhema, Brilhante e Dourados, revestindo também toda a região da bacia do Amambai e as elevações da serra de Maracaju. No sul do Brasil os ervais ocuparam tanto as serras como as vertentes dos rios, as encostas, planícies e campos, conforme evidenciou o geógrafo José Veríssimo da Costa Pereira (1970): “[a erva mate] espontam constituindo a vegetação média... a partir da encosta da Serra do Mar até a descida para o leito do Paraná abarcando, assim, todo o interior do estado...” (PEREIRA, 1970, p. 388).

Conhecida como “ouro verde”, a erva-mate representou grande parte da economia brasileira, aspecto que ensejou o surgimento de inúmeras empresas privadas de extração, como foi o caso da Companhia Mate Laranjeira, que atuou fortemente no sul do Estado de Mato Grosso.

Esse empreendimento de capital privado da Mate Laranjeira permaneceu inabalável até a década de 1940, quando Getúlio Vargas, então presidente da República brasileira, desenvolveu a política de interiorização do Brasil, criando, entre outras metas, a Colônia Agrícola de Dourados, visando ao fomento de um núcleo populacional para povoar a área de fronteira entre Brasil e Paraguai e minar a Empresa Mate Laranjeira, detentora do monopólio do extrativismo de erva-mate na região desde meados de 1880. Vale ressaltar que o escoamento se dava de Ponta Porã para Porto Murtinho e que, segundo Tomazinho (1981), foi a partir de então que os ervais, localizados no planalto de Amambai “passaram

então a ser ligados a esse Porto [Murtinho] por um sistema regular de carretas que, percorrendo mais de 300 km de estradas [...] escoavam a produção” (TOMAZINHO, 1981, p. 34).

Diante desse quadro, os administradores da Companhia Mate Laranjeira buscaram outra via para o escoamento da produção e passaram a utilizar os canais de navegação dos cursos d’água que desaguavam no rio Paraná, como os rios Amambai, Iguatemi, Dourados, Brilhante e Ivinhema. Além disso, passaram a cortar por terra o trecho entre Guaíra e Porto Mendes, região na qual o rio Paraná não oferecia condições de navegação em virtude das Sete Quedas, promovendo rapidez e eficiência de transporte.

A lida e a instrução nos ervais

No processo produtivo, as relações de trabalho entre os patrões e os chamados “mineiros” eram as piores possíveis. Grande parte da literatura compulsada sobre a lida nos ervais indica a utilização dos nativos como mão de obra barata, submetidos a condições extremas de espoliação.

Para fazer funcionar o processo produtivo da extração da erva-mate, a empresa recrutava também a mão de obra barata no Paraguai, chegando a aglutinar inúmeros trabalhadores, dentre os quais a maioria era constituída por “indígenas e principalmente paraguaios” (QUEIROZ, 2008, p. 4). A esse respeito, Ferreira (2004) infere que estes trabalhadores eram vistos pelos empreendedores do mate como “um recurso disponível para ser explorado” (FERREIRA, 2004, p. 56):

Sob a ótica dos prepostos da Cia Matte parece que era considerado legítimo apropriar-se da mão-de-obra indígena, da mesma maneira que apropriavam de seus ervais nativos. Os índios eram, também, nativos e parece que foram percebidos como parte da natureza e não como homens portadores de cultura diferenciada. Incorporá-los ao trabalho da erva poderia até ser percebido como uma contribuição para encaminhá-los no processo civilizador, forçando-os a se incluírem numa atividade econômica. (FERREIRA, 2004, p. 56).

A escola, portanto, era algo impensável para o segmento subalternizado e a criança nessa condição logo se via envolvida com tarefas vinculadas à vida nos ervais, pois o trabalho era o domínio privilegiado para subjugar-la eficazmente.

Era prática corrente nos ervais a utilização de castigo corporal aplicado aos trabalhadores subalternizados. Contudo, isso não significa que estes segmentos tivessem sido passivos diante da exploração. Centeno (2007), ao comentar os relatos memorialísticos de Hélio Serejo (1946), destaca alguns instrumentos de tortura, tais como o tronco, o *Mborerí-piré*, ou *Teyú-rugway*, o qual era definido como “terrível chicote feito, em largas tiras, com couro de anta”. Entretanto, o próprio *Teyú-rugway*, não raro, era um recurso material utilizado pelas vítimas como “poderosa arma para vingança e castigo nos ervais” (SEREJO, 1946, p. 22). Serejo menciona que o “corpo do peão surrado por ele [*Mborerí-piré*, ou *Teyú-rugway*] externamente, não deixa qualquer espécie de marca ou sinal, porém, internamente, feria gravemente e arrebatava órgãos” (SEREJO, 1946, p. 22).

A cidade em cena

Ponta Porã, cidade do sul de Mato Grosso, tem suas origens remotas marcadas pela presença do nativo, especialmente do caiuí e do guarani. Está situada na Serra de Amambai, continuidade da Serra de Maracaju, a 634 metros acima do nível do mar. Os escritos de José Manoel Richard Quintas (2006) dão conta de que após a Guerra do Paraguai:

[...] algumas pessoas [...] ficaram na região e transferiram-se depois para as margens da Laguna Punta Porã. [...] Dessa forma, Punta Porã foi o nome dado ao pequeno povoado situado às margens da lagoa de mesmo nome no Paraguai. (QUINTAS, 2006, p. 14).

Os relatos de origem do povoado, mesmo que distintos na forma de apresentar os fatos, coincidem, sobremaneira, com os dados históricos sobre o processo de estabelecimento do povoado. Essa construção desajeitada da história do lugar, que não se firma em provas sólidas, encontra eco nas reflexões de Hobsbawm e Ranger (1997, p. 10) quando, ao discorrerem sobre a “invenção das tradições”, mencionam que a construção de um passado histórico é permeada por uma artificialidade.

Na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições ‘inventadas’[...] são reações a situações novas ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p. 10).

Segundo Antônio Callado (1997), Hobsbawm e Ranger (1997) mostram a vulnerabilidade do conceito de “tradição”, cuja base se prende ao nacionalismo, e apontam a antiga ideia de “superioridade” dos povos como algo inventado. Os dois historiadores ingleses contribuem para a explicação do significado de tradição inventada, traduzida no fragmento a seguir:

O termo ‘tradição inventada’ é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” relativamente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram [...] num período limitado e determinado de tempo. (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p. 9).

Ancorados nessas reflexões, entendemos que os mitos fundadores de Ponta Porã nasceram da necessidade de se atribuir à região um passado que pudesse ser contado e conservado por meio das gerações.

No ano de 1900, por meio da Resolução n. 255 de 10 de abril, o governador do Estado de Mato Grosso, Antônio Pedro Alves de Barros, criou a Paróquia de Ponta Porã e nomeou o cidadão João Antônio da Trindade como Juiz de paz da referida localidade. Ponta Porã foi elevada à categoria de Vila em 18 de julho de 1912, por meio da Resolução n. 617, e a Município em 25 de março de 1913.

Quintas (2006) argumenta que no final do século XIX, com o aumento da população na região, houve necessidade das autoridades se:

[...] instalarem do lado brasileiro. Embora já houvesse diversos casebres como nas proximidades de Porteira Ortiz, a região das três figueiras foi o local escolhido para ser o centro administrativo, policial e fiscal do povoado brasileiro. (QUINTAS, 2006, p. 14).

O memorialista João Portela Freire, assim, relata o início do povoado de Ponta Porã e como os demarcadores estabeleceram os limites da fronteira Brasil-Paraguai, a partir das veredas percorridas pelas “carretas ervateiras”:

Os demarcadores (1872/1974) encontrando esse nada, essa passagem e ou ‘paraje’ de Carretas Ervateiras [...] é que deliberaram desbravar e abrir uma passagem melhor e mais ampla que permitiu o trânsito ente Punta Porã e Concepción através da Cordilheira, unido Punta Porã ao Chiriguêlo. E, então a surgir um trânsito maior, uns pontos de apoio e começa a surgir um casario, estava nascendo Punta Porã, nas bordas da laguna, em

terras paraguaias. Final do Século XVIII, mil oitocentos e qualquer coisa (FREIRE, 1999 *apud* ROSA, 2004, p. 88).

Para Freire (1999), o nome surgiu graças à intensificação do transporte de erva-mate realizado num caminho que ligava o lugar Ponta Porã a Conceição, permitindo alcançar Chiringuelo (Paraguai). Assim, de simples via de acesso, na parte mais alta da Cordilheira do Amambai, onde vicejava uma pequena mata, emergiu o povoado de Ponta Porã (FREIRE, 1999, p. 116).

Na *Resenha Histórica de Mato Grosso*, Pedro Ângelo Rosa faz o seguinte esclarecimento a respeito da toponímia da cidade: “[...] Pela altitude do lugar, [...] e ausência de acidentes geográficos que sirvam de anteparo, as brisas suaves do verão sopram constantemente, amenizando-lhe o clima” (ROSA, 2004, p. 11). Em virtude do aspecto topográfico e climático, surgiu o nome *Punta Porã*, de origem espanhol-guarani, que significa literalmente *Ponta Bonita* e com o passar do tempo evoluiu para Ponta Porã. O povoamento ocorreu a partir da periferia de um vasto brejo, o qual “[...] ia findar na orla de espessa mata virgem, situada aos fundos. Ao norte, delimitava essa zona a cabeceira do córrego S. João e ao sul a do córrego Estevão” (ROSA, 2004, p. 27).

Segundo a pesquisadora Eva Maria Luiz Ferreira (2004), após a demarcação das fronteiras em 1874, as autoridades brasileiras, visando a proteger as novas terras oriundas do Paraguai, adotaram “como medida urgente radicar aí homens “brancos” e estabelecer postos militares, para impedir a entrada de estrangeiros. Dessa forma, o pós-guerra assistiu a um incremento na vinda, para o Sul de Mato Grosso, de inúmeros migrantes [...]” (FERREIRA, 2004, p. 28). A povoação recebeu maior impulso a partir de 1895 com a chegada de diversas famílias oriundas do Rio Grande do Sul. Estas fugiam dos conflitos armados deflagrados naquele Estado, decorrentes da proclamação da República, em 1889.

Conforme explicações de Torrecilha (2004), o povoado de Ponta Porã, por volta de 1895, surgiu com alternativa para facilitar o escoamento da produção de erva-mate, antes realizada “por meio do Porto de *Concepcion*, às margens do rio Paraguai, no lado Paraguai” (TORRECILHA, 2004, p. 63).

Crianças brasileiras em escolas paraguaias

Nos primeiros anos da República, o quadro educacional de Mato Grosso era caótico, caracterizado pela precariedade de professores, material e estrutura

física escolar. Não era diferente com Ponta Porã, que distante dos grandes centros urbanos, vivia à mercê dos poderes constituídos que pouco se importavam com a instrução pública do povoado.

Em visita à cidade de Ponta Porã no ano de 1915, o Presidente do Estado (1911-1915), Joaquim Augusto da Costa Marques, atestou em seu relatório que as escolas públicas não funcionavam por falta de professores, “obrigando as crianças brasileiras a frequentar aulas no lado paraguaio, em língua castelhana.” (ROSA, 2004, p. 40).

A matéria publicada no Jornal *O Progresso* delineava o quadro precário das condições educacionais da cidade de Ponta Porã nos idos de 1924:

Ponta Porã quer e precisa progredir. Tem esse direito. Mas não nos esqueçamos de que é pela educação e instrução de nossos filhos que a vida se pode modificar entre nós, dando-nos aquilo a que a terra tem direito. (O PROGRESSO, 1924).

Em comunhão com as ponderações realizadas pelo o historiador José Honório Rodrigues na obra “Teoria da História”, publicada originalmente em 1949, entendemos a importância do uso do jornal como fonte de informação histórica, mas certamente que este material deve ser tomado com parcimônia, visto que ele traz perigosas armadilhas ao leitor. Nem sempre independente ou exata, a imprensa, conforme advertiu Jean Glenisson (1961), esconde, não raro, uma intenção, implícita ou explícita, explicada ou por razões econômicas ou por vinculações políticas. Glenisson chama a atenção para a dificuldade de descobrir as influências ocultas que se imprimem num meio de imprensa, seja na dimensão da publicidade, da pressão exercida pelos poderes constituídos ou das correlações de forças preexistentes num dado espaço.

No que se refere a Ponta Porã, havia uma visível “luta de braço” entre políticos, governo e a Laranjeira Mendes & Cia pela hegemonia do poder regional. No bojo dessa luta a imprensa local, indubitavelmente vinculada aos interesses de políticos opositores à “Mate” e ao Governo, estampava em suas páginas os problemas educacionais do espaço ponta-poranense:

Com analfabetos, enquanto os tivermos na pavorosa porcentagem por que os contamos e os vemos ir aumentando diariamente entre nós, [Ponta Porã] jamais se passará de uma pobre cidade perdida nos confins de uma vasta região inculta, alimentando pretensões insustentáveis, e injustificáveis perante a nossa cultura. (O PROGRESSO, 1924).

Centeno (2007, p. 234) comenta que, nas primeiras décadas do século XX, a população de Ponta Porá se constituía de “fazendeiros, pequenos proprietários de terras e por uma maioria de trabalhadores que habitava os campos e trabalhava em atividades relacionadas à erva-mate e à pecuária”. Até mesmo as crianças, prossegue Centeno, “estavam ocupadas nesses tipos de atividades” (CENTENO, 2007, p. 234). À época, o interesse do Estado em Ponta Porá se reduzia à captação de impostos obtidos com a venda da erva-mate, com a salvaguarda da região de fronteira entre o Brasil e o Paraguai, e com a expansão da agricultura na região, dado que as terras férteis eram propícias à plantação do trigo.

As matérias publicadas acerca da educação pelos jornais de Ponta Porá acusavam frequentemente o segmento dirigente de negligenciar a precariedade da instrução pública local. As pesquisas de Centeno evidenciam esse aspecto:

Houve épocas, durante as décadas de 1910 até 1940, que a ínfima população escolarizada constituída por crianças brasileiras da fronteira, em boa parte era atendida pelas escolas dos municípios paraguaios da divisa. Para tanto, bastava à população atravessar a fronteira seca (CENTENO, 2007, p. 15-16).

As evidências dão conta que de a defasagem ou sucateamento das instituições escolares de Ponta Porá levavam crianças brasileiras a frequentar aulas na cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, graças à facilidade de acesso pela fronteira seca.

Laranjeira Mendes & Cia (1903-1929)

Nos primeiros anos de atuação da Mate Laranjeira, Thomás Laranjeira empreendeu uma política de diálogo, mantendo boas relações com os pequenos produtores. Seu propósito era fazer com que toda a produção convergisse para suas mãos, para então exportar o produto a preços melhores em mercado internacional. Ou seja, a ação de Thomás Laranjeira pretendia aglutinar pequenos produtores, de forma a mantê-los atrelados ao seu domínio.

Após a consolidação da Companhia Mate Laranjeira, momento em que o empreendimento de Thomás Laranjeira adquiriu caráter empresarial, houve uma radicalização das relações com os migrantes que vieram a se transformar em pequenos proprietários. Conforme as observações de Queiroz (2008, p. 16): “[...]”

ao antigo interesse no monopólio comercial se equiparava em importância, agora, o interesse também no monopólio da produção, de modo a maximizar o retorno dos investimentos realizados.” Neste período saía de cena a figura de Thomas Laranjeira e entrava em ação o corporativismo empresarial que desejava obter lucro a qualquer custo.

No ano de 1903 ocorreu a fusão entre os bens da Companhia Mate Laranjeira e da empresa argentina Francisco Mendes & Cia, formando-se a sociedade “Laranjeira Mendes & Cia”, dona dos bens no Brasil, Paraguai e Argentina, com sede na cidade de Buenos Aires. Conforme Queiroz (2008), a empresa permaneceria com a sede na Argentina até a sua dissolução em 1929.

Durante anos a empresa empreendeu ferrenha luta contra os poderes políticos locais para garantir seus monopólios em áreas brasileiras, estabelecendo sobre elas sua total jurisdição. Em alguns momentos ela lançava mãos da força de polícia própria para afastar os “intrusos”, vistos como aqueles que insistiam em permanecer nos ervais sem permissão. Segundo Tomazinho (1981, p. 32), os “intrusos” eram os pequenos proprietários já estabelecidos na região, que extraíam em pequena escala a erva-mate; também eram “intrusos” os migrantes que continuavam a vir para a região de domínio da empresa sonhando em fazer fortuna com a erva-mate.

Queiroz (2009) lembra que, além do monopólio comercial, a Laranjeira Mendes & Cia reivindicava o monopólio produtivo, não admitindo concorrência. Entenda-se aqui que a referida empresa não admitia sequer a existência de pequenos produtores de erva dentro das terras que julgava suas. Isso explica a restrição de setores do Governo do Estado de Mato Grosso em negar a petição de arrendamento proposta pela companhia. Alguns políticos consideravam desvantajosas suas pretensões em relação aos interesses do Estado. Segundo a comissão de Indústria da Assembleia de Mato Grosso, as taxas de arrendamento propostas pela empresa eram ínfimas e o preço que a Laranjeira Mendes & Cia oferecia pelas terras ervateiras para compra no sul do Estado era inferior ao preço legal ou de mercado.

Porfias políticas

O principal opositor aos interesses da referida empresa era o Coronel Pedro Celestino da Costa, que em virtude do seu poder de mando, liderava um grupo

de deputados que exercia pressão sobre a Assembleia Legislativa do Estado, obstruindo a aprovação das reformas propostas pela empresa.

Para Queiroz (2009):

[...] importante parcela das elites políticas mato-grossenses, representada por Generoso Ponce e família, antes aliada dos Murtinho, rompeu com estes em 1899 e tornou-se [...] forte adversária dos privilégios concedidos a CML [Companhia Mate Laranjeira] e as suas sucessoras. (QUEIROZ, 2009, p. 13).

A oposição liderada pelos Ponce foi motivada por razões políticas, e a oposição à empresa Laranjeira Mendes & Cia tornou-se um instrumento de luta pelo poder, a qual ganhou força a partir das levas migratórias que se dirigiram à cidade de Ponta Porã. A oposição, ao buscar o esfacelamento do monopólio da empresa, fomentou apoio aos pequenos produtores de ervas, traduzido em forte resistência contra “a gigante” do mate.

A análise dessa questão pelo referencial de Thompson (1981) nos permite afirmar que o movimento deliberado por Pedro Celestino e o grupo de deputados que minavam os interesses da empresa agiam “[...] sobre e contra as outras ‘vontades’ agrupadas [...] como classes [...] uma colisão de interesses e forças de classes contraditórias” (THOMPSON, 1981, p. 101).

Em mensagem dirigida à Assembleia Legislativa no ano de 1915, o desembargador Joaquim da Costa Marques, Secretário de Estado do Interior, Justiça e Fazenda e representante do presidente do Estado de Mato Grosso registrava seu desejo de restringir as ações da empresa na região;

Como sabeis, o projecto de novo arrendamento, após todas as dificuldades inesperadamente oppostas á sua passagem por uma opposição partidária, que então se formou nesta Assembléa e... chefiada pelo Coronel Pedro Celestino, ficou sem andamento por haver a Empreza recusado aceitar as condições que o mesmo lhe impunha, por consideral-as desvantajosas aos seus interesses. (MENSAGEM, 1915. p. 52).

Joaquim da Costa Marques indignava-se com a prepotência da empresa ervateira em arrogar o direito de recusa às condições contratuais que o Estado de Mato Grosso lhe imputava e, ao mesmo tempo, criticava a postura dos parlamentares oposicionistas à empresa Laranjeira Mendes & Cia, acusando-os de serem contrários ao governador e aos interesses do Estado de Mato Grosso.

Evidenciava-se através dos manifestos de Costa Marques a explícita conivência do governo mato-grossense com os interesses da empresa. Entendemos que a força da Laranjeira Mendes & Cia residia, em parte, no poderio político e econômico exercido por ela na região sul do Estado. Contudo, dada a oposição liderada por Pedro Celestino, a Assembleia Legislativa de Mato Grosso aprovou, em 24 de setembro de 1915, a Lei n. 725, que reduziu a área a ser arrendada para 400 léguas quadradas (1.440.000 hectares quadrados) e abriu possibilidades para concorrência pública na renovação do arrendamento, o que praticamente eliminava o monopólio da empresa (Cf. TOMAZINHO, 1981, p. 33). A esse respeito, Ferreira (2004) salienta que este ato do Governo de Mato Grosso foi de fundamental importância para a quebra do monopólio da Laranjeira Mendes & Cia (Cf. FERREIRA, 2004, p. 32).

Em 1916 o general Caetano Manuel de Faria e Albuquerque, Presidente do Estado (1915-1917), concedeu preferência aos posseiros para a aquisição de lotes de no máximo 3600 hectares, dentro da área de arrendamento, desde que comprovassem moradia anterior àquele ano no sul do Estado de Mato Grosso. O artigo 31º da lei previa, segundo Virgílio Correa Filho (1957):

A cada um dos ocupantes de terras de pastagens e de lavouras situadas dentro da área compreendida no contrato de arrendamento em vigor, será garantido dentro do prazo de dois anos, a contar de 27 de julho de 1916, a preferência para a aquisição de uma área superior a dois lotes de três mil e seiscentos hectares cada um, ainda mesmo que dentro dessas terras existam pequenos ervais. (CORREA FILHO, 1957, p. 67).

A decisão do governo estadual provocou o conflito entre o Presidente do Estado e a Assembleia Legislativa, “constituída na sua totalidade por elementos do Partido Republicano Conservador, [...] favoráveis à Empresa Mate, o que deu causa à revolução” (ROSA, 2004, p. 23), terminando com a queda daquele partido.

Uma das ameaças consideradas significativas pela Laranjeira Mendes & Cia era a investida de pequenos arrendatários no território que lhe pertencia por concessão do Estado, fato gerador de constantes conflitos entre os favoráveis aos posseiros e os partidários do monopólio da Laranjeira Mendes & CIA.

O enfrentamento de tão grandes proporções ensejou a necessidade de intervenção do governo federal para apaziguar os ânimos dos grupos antagônicos.

Como consequência, novas eleições foram convocadas no Estado, sendo eleito como presidente Francisco de Aquino Correa, Arcebispo de Cuiabá, “[...] apoiado pela corrente do Partido Republicano Mato-Grossense, chefiada pelo coronel Pedro Celestino” (ROSA, 2004, p. 24). Dom Aquino esteve à frente do governo de Mato Grosso entre os anos de 1918 e 1922.

A atuação do novo chefe de Estado deliberou os primeiros títulos de terras localizadas na zona ervateira, “caindo a preliminar exigida, de acordo com os interesses da Empresa, de que as matas não podiam ser vendidas” (ROSA, 2004, p. 24). Na sequência dos acontecimentos, o contrato de arrendamento dos ervais foi renovado, contudo a área de atuação da companhia foi reduzida.

Segundo a pesquisadora Isabel Cristina Martins Guillen (1999), o advogado João Batista de Azevedo, defensor dos posseiros e um dos grandes opositores políticos da Companhia Mate Laranjeira na cidade de Ponta Porã, foi assassinado por Heitor Mendes Gonçalves, no ano de 1923. Para Guillen (1999),

[...] não resta dúvida que o motivo era político, já que [...] alguns meses antes, Batista de Azevedo tinha Estado em Cuiabá, tratando de casos de posseiros, e conseguira a expedição de alguns títulos provisórios de diversos lotes de terra. (GUILLEN, 1999, p. 16).

Para Arnaldo Estevão de Figueiredo, que veio a se tornar governador de Mato Grosso no período de 8 de abril de 1947 a 1 de julho de 1950, alguns personagens da política ponta-poranense, tais como Astúrio Monteiro de Lima, Valêncio de Brum e Modesto Dauzaker, mereceram destaques na luta contra o monopólio da empresa Laranjeira Mendes & CIA.

À luz das orientações teóricas construídas por Thompson (2004) na obra *A Classe Operária Inglesa*, foi possível observar que gradativamente se desenvolveu uma relativa consciência social entre posseiros, pequenos arrendatários e setores políticos. Contudo nota-se, no caso do grupo liderado por Pedro Celestino, que havia apenas o interesse de quebra do monopólio da Laranjeira Mendes & Cia e não necessariamente de promoção dos pequenos posseiros. A concessão de lotes aos mesmos foi, por um lado, a forma que alguns políticos encontraram no sentido de reaver parte dos ervais outrora pertencentes à empresa, e por outro lado, uma maneira de colher mais impostos no sul do Estado e, assim, alcançar o apoio dos setores populares.

Tomazinho (1981) ressalta que, com a extinção do monopólio, a companhia comprou do Estado os ervais próximos do rio Amambai, criando a administração na Fazenda Campanário, “[...] passando a dispensar tratos culturais aos ervais nativos, preparando-se assim para tempos futuros, quando a renovação do arrendamento, já diminuído, poderia não mais se concretizar” (TOMAZINHO, 1981, p. 33).

Pagando dívidas com pontes, quartéis e escolas

No ano de 1923 o Presidente do Estado de Mato Grosso, Pedro Celestino, apontava as disparidades entre a receita do Estado e a da Mate Laranjeira, inferindo que os rendimentos da companhia, apresentados ao Estado de Mato Grosso, e o pagamento dos impostos, haviam sido superiores aos anos anteriores a partir da atuação do Corpo Fiscal das Fronteiras, comandado por Mario Gonçalves. Para Celestino havia uma visível diferença no aumento da exportação graças “à ação desse aparelho fiscal, embora ainda falho de elementos que a experiência vae aconselhando corrigir” (MENSAGEM, 1923, p. 3).

Na Mensagem de 1927 à Assembleia Legislativa, Mario Correa da Costa, já como Presidente de Estado (1926-1930), proferia longo discurso sobre a “Questão da Mate”:

No sentido de melhor habilitar-me para a solução desta questão, que já me preocupava desde antes de assumir o governo, resolvi visitar pessoalmente a região hervateira para bem conhecer a sua capacidade productora e poder assim apreciar *de visu* o aparelhamento e os capitães investidos na organização do trabalho da exportação do matte, feita pela Companhia Matte Laranjeira á Empresa arrendatária. O problema [...] era complexo e delicado [...]. Foi com consciência da minha grande responsabilidade que o estudei [...] a fim de defender não só os magnos interesses do Estado, como também os da região hervateira em particular, de modo a tirar, dessa industria, o maximo em beneficio das rendas do Thesouro, sem prejudicall-a, sem acarretar-lhe a ruína que teria, como resultado immediato e fatal, um collapso no admirável progresso com que a passos gigantes marcha o município de Ponta Porã. (MENSAGEM, 1927, p. 22).

A revogação das disposições aprovadas no ano de 1923 e 1924, sob os números 911 e 930, representava ao então Presidente de Estado um desrespeito

aos “legítimos interesses do Estado”, pois as mesmas nem haviam sido expiradas (MENSAGEM, 1927, p. 21). Também foi autorizado pela Assembleia Legislativa a ampliação do Poder Executivo Estadual para resolver o assunto ligado à mate, e também para “renovar o contracto, da maneira que julgasse mais conveniente ao Estado” (MENSAGEM, 1927, p. 22).

Sabendo do fato de a empresa ter sonegado impostos durante vários anos ao Estado de Mato Grosso, e considerando que sua dívida havia crescido, entendemos que a referida empresa desenvolveu a política de construção de benfeitorias na região de Ponta Porã com o propósito de não precisar pagar os valores reais devidos aos cofres públicos.

O Estado, por sua vez, para conseguir o que lhe era de direito, aceitava as construções de pontes, quartéis e escolas na região, como meio de reaver aos cofres públicos o dinheiro que não lhe seria devolvido a não ser por meio das referidas manobras políticas.

Aplausos dos ponta-poranenses

A maneira encontrada pela Laranjeira Mendes & Cia de reaver os valores devidos aos cofres públicos, por um lado, servia de contentamento para a população de Ponta Porã, que alheia à situação política da empresa junto ao Estado, regozijava-se com as melhorias no município; por outro lado, apaziguava o ânimo daqueles políticos que a acusavam de explorar o Estado de Mato Grosso. Inferimos que o financiamento do Grupo Escolar Mendes Gonçalves, pela empresa, insere-se neste contexto. Contudo, para a população de Ponta Porã, a empresa foi vista como benfeitora e promotora da educação na cidade.

Apesar das motivações que o Presidente de Estado de Mato Grosso apresentou na Mensagem de 1927, o quadro de pagamentos de impostos devidos não melhorou. A Mensagem de do ano de 1928 comentou as manobras da empresa para burlar o pagamento do imposto devido ao Estado de Mato Grosso

Segundo o governador, o pagamento de impostos remetido ao Estado era praticamente irrisório em relação ao que realmente era produzido nos ervais. As relações de poder que se estabeleciam entre a Laranjeira, Mendes & Cia e o Estado eram desiguais, pois este não tinha amplos domínios na região de Ponta Porã e se tornou refém das justificativas apresentadas pela empresa. Isso se explicado porque o Estado efetivamente não tinha o que fazer para neutralizar a atuação extrativista.

É relevante notar que não era o Estado de Mato Grosso que determinava as construções dos quartéis na região ou até escolas, mas a iniciativa privada que o fazia e o Estado apenas confirmava a criação das instituições. Pelo seu poder coercitivo na região de Ponta Porã, a empresa submetia os empregados, a sociedade ponta-poranhense como um todo, e inclusive considerável parcela das lideranças estaduais, que viam nela um poderoso aliado político contra os partidos adversários. Somente com a implantação do Território Federal de Ponta Porã, em 1945, é que o domínio da Laranjeira Mendes & Cia foi dissolvido, conforme registra Rosa (2004):

Finalmente, criado o Território Federal de Ponta Porã, pelo governo do dr. Getúlio Vargas, em 1943, foram definitivamente liberadas aquelas terras, com a denegação de provisão ao contrato de arrendamento dos ervais, e feitas concessões aos posseiros, pelo governador, coronel Ramiro Noronha, o que foi continuado pelo dr. José Alves de Albuquerque, último governador, até a extinção do Território. (ROSA, 2004, p. 24).

Para Queiroz (2009), importantes setores do Estado Novo viam na empresa Mate Laranjeira um empecilho para o desenvolvimento da região de fronteira. Sendo assim, diversas providências foram tomadas visando ao enfraquecimento da empresa:

[...] como, por exemplo, a recusa em renovar suas concessões, a imposição de taxas sobre a erva cancheada, o apoio aos produtores independentes e a criação, nas áreas de atuação da Empresa, territórios federais e colônias agrícolas nacionais. (QUEIROZ, 2009, p. 15).

Construção projetada; terreno indisponível

Em 13 de maio de 1923, o jornal *O Progresso* noticiou a construção do prédio para o Grupo Escolar e atribuiu ao tenente Heitor Mendes Gonçalves a intercessão junto à diretoria da Empresa Mate Laranjeira a fim de que financiasse o edifício.

Já podemos publicar, com segurança, que, dentro em breve, estará traduzido em facto o grupo escolar desta cidade. Há pouco tempo demos notícia de que o Tenente Heitor Mendes Gonçalves havia manifestado desejos de que a Empresa Mate oferecesse a cidade prédio para tal fim. O prestígio

do digno moço contrerrâneo junto aos directores da Empreza que tão superiormente administra, deixava comprehender que o seu desejo seria approved sem restrições. E a directoria sabedara da necessidade que tinha Ponta Poran, escolheu com toda satisfação o desejo do seu preposto aqui, o que para nós representa um admirável serviço pelo imcremento que toda a nossa cidade esperava quentemente o nosso município. (O PROGRESSO, 13 de maio de 1923).

O artigo de *O Progresso* louvava a iniciativa da empresa e atribuía a ela o *status* de protetora das necessidades educacionais da cidade de Ponta Porã. Vale ressaltar que à época era Heitor Mendes Gonçalves o diretor local da Empresa Laranjeira Mendes & Cia. Embebido por sentimento de gratidão, o redator do jornal traduziu com exaltação a contribuição da empresa:

[...] a Empreza, sendo magma para no caso illustre contrerraneo a cujo trabalho rendemos sem favor o preito da nossa homenagem pelo gesto sympathico e eminentemente patriótico que teve concorrendo para que nos fosse trazida tão grande contribuição ao nosso progresso. (O PROGRESSO, 13 de maio de 1923).

Se, de um lado, o jornal noticiava a contribuição da Empresa Mate Laranjeira, de outro se observa uma procura por benfeitores que pudessem doar os terrenos para a construção do Grupo ou por pessoas que os vendessem a preços baixos. Em matéria publicada em 24 de junho de 1923 pelo mesmo jornal, observa-se um discurso contraditório empreendido pelo mesmo jornal relacionado à falta de terreno para a construção do Grupo Escolar e para a edificação da Igreja Católica Matriz.

A demora em dar início às obras dos referidos edifícios era atribuída aos proprietários de lotes baldios, que se negavam a vendê-los por “preço justo”. O texto implicitamente denuncia a especulação imobiliária ou oportunismo dos proprietários que desejavam superfaturar a venda dos terrenos e lucrar com a construção do Grupo Escolar e da igreja, mas ao mesmo tempo, de forma velada, evidencia a indisposição da parte da população em contribuir com a Empresa Laranjeira, Mendes & Cia.

Independentemente de esta ser a “benfeitora” do prédio para o Grupo Escolar, a população, de forma silenciosa, protestou, pois sendo ela o símbolo máximo do poder na região, evidentemente não necessitaria da parca doação

de um terreno, conforme aquecidos questionamentos do referido periódico (O PROGRESSO, 1923).

Não podemos esquecer que o jornal *O Progresso* era vinculado aos interesses da Laranjeira Mendes & Cia pelo fato desta ser a maior potência econômica do lugar; sendo, portanto veículo de comunicação de maior oposição ao governo do Estado de Mato Grosso.

A instalação do grupo escolar Mendes Gonçalves

Em 30 de setembro de 1923, o jornal *O Progresso* noticiou a doação do terreno por parte da Empresa Mate Laranjeira, na Travessa Barão de Melgaço, e o início das obras do Grupo Escolar. É importante ressaltar que conforme o Ato n. 43, resolução n. 46 de 16 de outubro de 1915, documento que aprovou a planta da zona urbana da cidade de Ponta Porã, o terreno da referida travessa pertencia a Prefeitura. Sendo assim, as evidências dão conta de que não foi a empresa que o doou e sim o poder público local. Contudo, a Mate Laranjeira foi quem ganhou os créditos do ato:

Graças aos esforços do nosso distinto amigo Tte. Heitor Mendes vem de ser adquirido por compra pela Empresa Mate Laranjeira, de que é operoso administrador, neste Estado, um terreno... para ser construído o prédio que essa firma pretende oferecer ao Estado, afim de nelle ser instalado o Grupo Escolar. (O PROGRESSO, 1923).

De certo modo, um dos artífices do GEMG em Ponta Porã, foi a população que, por meio de constantes pressões, cobrava dos governantes a instalação de um GE na cidade. Entretanto, de forma concreta, o principal responsável pela construção do Grupo Escolar foi o administrador da Laranjeira Mendes & Cia, Heitor Mendes Gonçalves, o qual encampou a instalação do edifício para abrigar o GE. Quanto ao início das obras, o mesmo artigo de *O Progresso* noticiou o nome do engenheiro responsável pela planta, Dr. Napoleão Michel, e do engenheiro responsável pela construção:

As obras já foram iniciadas, sob a direção do engenheiro Frederico Behm a quem está confiada a execução da planta confeccionada pelo engenheiro Dr. Napoleão Michel. Em outra edição, daremos uma exposição do traçado a ser observado na importante obra. (O PROGRESSO, 1923, n. 182).

Nossas pesquisas revelaram que o gaúcho Paulo Wincler, que migrou para Ponta Porã junto com a família em meados de 1900, ficou responsável como mestre de obras para edificação do prédio.

Em Mensagem Presidencial de 13 de maio de 1924 foi anunciada à Assembleia a decisão da Empresa Mate Laranjeira de construir o edifício escolar: “Tendo a Empresa Mate Laranjeira oferecido ao Estado um edifício já em construção para o funcionamento de um grupo escolar na cidade de Ponta Porã, eu vos pediria autorização para provê-lo do pessoal e material necessário”. (MENSAGEM, 1924).

No ano de 1924, arrefeceram-se os comentários do Jornal *O Progresso* às autoridades de Ponta Porã. Mas, passado quase um ano de anúncio formal da construção do Grupo Escolar, o folhetim de 18 de maio de 1924 desferia severas críticas aos governantes:

Ponta Porã nada tem em melhoramentos de ordem material, devido a iniciativa do Governo do Estado. Senão vejamos: a casa onde funcionam as escolas publicas Estadoaes foi construida a expensas do povo, mediante contribuição directa (espécie de subscrição caridosa), esta mesma esta muitissimo aquém do preenchimento do fim a que é destinada: não tem luz, espaço, hygiene nem outros requisitos que a ponham a coberto de uma condennação em regra. [...] Pediu-se a criação d’ um grupo escolar, exigiu [o Estado] que fosse construído o predio, e assim vai tudo, sem esperanças d’ uma modificação qualquer. (O PROGRESSO, 1924, n. 215).

O melhoramento de “ordem material” apenas chegou a Ponta Porã, com a construção das instalações do GE, contudo, à custa da Laranjeira Mendes & Cia. O Estado de Mato Grosso continuou isento de investimentos na região, deixando a população a mercê do domínio da empresa.

Em artigo publicado em 7 de agosto de 1927 sob o título “Grupo Escolar - Os resultados obtidos”, o jornal acusava o governador do Estado de Mato Grosso Estêvão Alves Correia de, diante do término da construção do edifício para abrigar o Grupo Escolar, recusar-se a receber a obra da Laranjeira, Mendes & Cia, pelo fato de ser ela a doadora do edifício:

Construindo o Grupo, o governo não quis nomear professores, dizendo-se que assim procedia por ter sido uma doação da Empreza. [...] o presidente de então jogou uma cartada política que julgou excelente (sic). Excesso de patriotismo! Coube ao dr. Mario Correa prestar-nos o grande serviço que hoje bemdisemos. (O PROGRESSO, 1927, 285).

Os conflitos deflagrados entre a empresa e o governo, envolvendo o arrendamento da área de ervais, delongavam a inauguração. No entanto, o Estado de Mato Grosso foi apresentado como “vilão”, principal entrave para o progresso de Ponta Porã. O governador era definido como homem de “espírito pequenino” e “inteligência curtíssima”, enquanto Francisco Mendes Gonçalves foi definido como “benemérito cidadão” que abraçou uma “ideia altruísta”.

Após dois anos de existência do prédio (Figura 1) para abrigar o Grupo Escolar, finalmente, em 06 de fevereiro de 1927, o jornal *O Progresso* noticiou a nomeação do diretor e de professores para o Grupo Escolar, entretanto não mencionou os nomes dos indicados para as funções. No dia 09 de fevereiro de 1927, o jornal *Gazeta Oficial* publicou o Decreto n. 752, no qual o Presidente do Estado de Mato Grosso (1926-1930), Mario Correa da Costa, criou o Grupo Escolar na cidade de Ponta Porã.



Figura 1 - Grupo Escolar Mendes Gonçalves (1925).
Fonte: Acervo do Grupo Escolar Mendes Gonçalves.

Em homenagem ao Comendador Francisco Mendes Gonçalves, o Presidente da Empresa Mate Laranjeira, doadora do edifício, atribui o nome de “Mendes Gonçalves” ao referido estabelecimento educacional. Destacamos que, no que se refere ao GEMG, o personagem Francisco Mendes Gonçalves não teve influência direta na consolidação da obra, considerando que a ação foi da Empresa Laranjeira, Mendes & Cia e do administrador Heitor Mendes Gonçalves, o protagonista do empreendimento.

Uma semana depois, em 13 de fevereiro, foram anunciados pelo jornal *O Progresso* a criação do Grupo e o nome do diretor, o cuiabano Achilles Verlangieri, professor do Liceu Cuiabano.

Em 7 de agosto de 1927, a imprensa publicava o reconhecimento de que o Estado de Mato Grosso, apesar do atraso educacional no qual estava mergulhado, figurava entre os Estados da Federação que estavam na vanguarda do ensino republicano. Para Silva (2006), “[...] floresceu em Mato Grosso uma cultura escolar próxima dos demais Estados do país, [...] consolidando-se no ensino público desse Estado e na memória da população mato-grossense” (SILVA, 2006, p. 231).

Considerações finais

Por ser um dos instrumentos de consolidação da República, o Estado brasileiro levava à prática concreta a construção de edifícios escolares, as instalações e o aparelhamento deles. No caso do GEMG, a particularidade da instituição residiu no fato de ela ter sido erigida pela iniciativa privada, a Empresa Mate Laranjeira, que, em tese, doou o terreno, construiu o edifício e aparelhou o Grupo Escolar, deixando ao governo de Mato Grosso apenas as atividades administrativas, as quais, desde o início, foram marcadas pela precariedade de materiais escolares e pelo desinteresse por parte das autoridades estaduais.

As evidências dão conta que a instalação do GE em Ponta Porã trouxe preocupação aos professores e autoridades locais quanto à consolidação do republicanismo na região de fronteira. A presença do Estado de Mato Grosso, por meio das constantes intervenções no domínio da Laranjeira Mendes & Cia, e a instalação do GE consistiram em ações concretas para fazer da fronteira um território efetivamente brasileiro, visando a eliminar as forças que se opunham a esse processo.

A instalação do GE, diferentemente do que se possa imaginar, não foi forçada pela empresa, mas suportada por ela, isto é, a Laranjeira Mendes & Cia aceitou a intervenção do Estado, pois se fizesse oposição dificultaria as relações políticas, comprometendo a futura renovação dos contratos de arrendamento. Nessa perspectiva, cabe afirmar que a Laranjeira Mendes & Cia projetou e financiou o GE, e os pedreiros, liderados por Paulo Wincler, edificaram o prédio, conferindo-lhe existência material. Com a ocupação por alunos, professores e funcionários, nesse espaço foi construída ao longo do tempo uma cultura material do Grupo Escolar Mendes Gonçalves de Ponta Porá.

Não obstante a falta de materiais escolares, sua atuação foi significativa, pois trouxe para o “sertão” mato-grossense o ideário republicano, até então anulado pela Laranjeira Mendes & Cia. Entretanto, a carência material da escola trouxe à tona o cotidiano dos segmentos mais subalternizados da região, a ganância de uma classe local que ocupou o espaço escolar público, como se fosse espaço escolar privado. É possível que as crianças pobres de Ponta Porá tenham continuado a atravessar a fronteira em busca de escolas no Paraguai. Mas é certo que muitas delas permaneceram sem o benefício da instrução, por estar este a serviço dos ervais, dissolvidos num imenso espaço rural, inteiramente concentrados “[...] na produção da erva-mate e na criação de gado” (CENTENO, 2007, p. 15).

Um aspecto relevante que o estudo detectou e que aponta para futuras investigações é concernente aos diversos Grupos Escolares “Mendes Gonçalves” fundado pela Laranjeira Mendes & Cia, situados nos territórios de seu domínio durante as primeiras décadas do século XX. As pesquisas apontam para a existência de outros Grupos Escolares erigidos por iniciativa da Laranjeira Mendes & Cia na cidade de Guaíra, Estado do Paraná (1912) e na Fazenda Campanário (1924), sul de Mato Grosso. São instituições que ainda estão à espera de investigadores sobre seu papel na consolidação do modelo de escola idealizado pela República, regime de governo recém-inaugurado.

Fontes

JORNAL O PROGRESSO. E o Grupo Escolar? 5 de agosto de 1923, n. 174.

JORNAL O PROGRESSO. Prédio para o Grupo Escolar. Dourados, 30 de setembro de 1923, n.182.

JORNAL O PROGRESSO. Dourados, 10 de junho de 1923, n. 166.

JORNAL O PROGRESSO. Dourados, 17 de junho de 1923, n. 167.

JORNAL O PROGRESSO. Dourados, 25 de maio de 1924.

JORNAL O PROGRESSO. Dourados, de 18 de maio de 1924.

JORNAL O PROGRESSO. Dourados, 08 de Agosto de 1925, n. 233.

JORNAL O PROGRESSO. Grupo Escolar Mendes Gonçalves. Dourados, 29 maio de 1927 n. 275.

JORNAL O PROGRESSO. O Grupo Escolar. Dourados, 13 de fevereiro de 1927, n. 260. SIQUEIRA, E. M. *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2000.

DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO. Demonstrativo dos Professores Primários. E. M. T. Nº 1 – 1910. APMT – Lata 1910.

MENSAGEM. Presidente do Estado de Mato Grosso, Pedro Celestino, 1910.

MENSAGEM. Presidente do Estado de Mato Grosso Dr. Anibal Toledo, em 13 de maio de 1930.

MENSAGEM de presidente do Estado de Mato Grosso Mario Corrêa da Costa, em 13 de maio de 1929.

MENSAGEM. Presidente do Estado de Mato Grosso Pedro Celestino Corrêa Costa, em 13 de maio de 1922.

DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE MATO GROSSO. Cuiabá, 1 de setembro de 1915. APMT Livro IP 003-91 fl. 150.

MENSAGEM de presidente do Estado de Mato Grosso Mario Corrêa da Costa, em 13 de maio de 1929.

MENSAGEM PRESIDENCIAL DE 13 de maio de 1924.

REGULAMENTO, 1927, Art. 133.

ATO PRESIDENCIAL n. 43, resolução n. 46 de 16 de outubro de 1915, documento que aprovou a planta d de agosto de 1923,

Referencias bibliográficas

- BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CAMARGO, M A J G. *Coisas Velhas: Um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- CENTENO, C. V.. *Educação e Fronteira com o Paraguai na Historiografia Mato-grossense (1870-1950)*. Campinas – SP: UNICAMP, 2007.
- FARIA FILHO, L. M; VIDAL, D. G. *A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FERREIRA, J. C. *Mato Grosso e Seus Municípios*. Cuiabá: Buriti, 2004.
- CORREA FILHO, V. *Ervais do Brasil e Ervateiros*. (Documentário da vida Rural n. 12). Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola, 1957.
- _____. *À sombra dos hervaes mato-grossenses*. São Paulo: Ed. Ltda, n.4, 1925.
- DANIEL, O. *Erva-Mate*. Sistema de Produção e Processamento Industrial. Dourados, MS: UFGD/UEMS, 2009.
- GLENISSON, J. *Iniciação aos Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1961.
- HOBSBAWM, E; RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- JACOMELI, M. R. M. *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927*. UNICAMP, 1998.
- LEITE, G. *Um século de Instrução Pública: História do Ensino Primário em Mato Grosso*. Goiás: Rio Bonito, 1970.
- NOSELLA, P.; BUFFA, E. *As Pesquisas sobre Instituições Escolares: Balanço Crítico*. UNICAMP, 2005.
- OLIVEIRA, R.T. C. *Reformas educacionais Mato-Grossenses e a institucionalização dos Grupos Escolares (1910-1930)*. Albuquerque: Revista de História, Campo Grande, MS, v. 1, n.1, p. 105-129, jan/jun. 2009.
- PEREIRA, A A. *No sul de Mato Grosso: conferência realizada em 21 de maio de 1928*. [s.l.s.n.]. 1970.

QUEIROZ, P. R. C. *Articulações econômicas e vias de comunicação do antigo sul de Mato Grosso (séculos XIX e XX)*. In: LAMOSO, Lisandra Pereira (Org.). Transportes e políticas públicas em Mato Grosso do Sul. Dourados, MS : Editora da UFGD, 2008, p. 15-76.

RODRIGUES, J H. *Teoria da História do Brasil: Introdução Metodológica*. Vol.1. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

ROSA, P. A. *Resenha histórica de Mato Grosso*: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS, 2004.

SAVIANI, D. (Orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceitos e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: Sorocaba, SP, Uniso, Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SEREJO, H. *Homens de aço: a luta nos ervais de Mato Grosso*. São Paulo: Cupolo, 1946.

SILVA, E. P. *O Florescer de uma Cultura Escolar no Ensino Público Mato-Grossense*. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SIQUEIRA, E. M.. *Luzes e Sombras: Modernidade e Educação Pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2000.

SOUZA, R. F. *Templos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Editora UNESP, 1998.

TOMAZINHO, P. A. *O Processo de ocupação do Sul de Mato Grosso e Noroeste do Paraná: a economia ervateira e a companhia Mate Laranjeira S/A*. Umuarama, Paraná, 1981.

TORRECILHA, M. L. *A Fronteira, As Cidades e a Linha*. Campo Grande, UNIDERP, 2004.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

VIDAL, D. G. *Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares*. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera T. (Orgs.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

Capítulo III

HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE MAGISTÉRIO RURAL EM DOURADOS, NO SUL DE MATO GROSSO, NA DÉCADA DE 1970

Ana Paula Fernandes da Silva Piacentine
Alessandra Cristina Furtado

Este capítulo tem como objetivo abordar o processo de implantação de um curso de formação para professores leigos rurais primários, mais especificamente o curso de Magistério Rural, que funcionou em Dourados, no sul de Mato Grosso, na década de 1970. O recorte temporal ancora-se na década de 1970, por sinalizar o período de criação e vigência do curso no município de Dourados.

Os referenciais que dão sustentação teórica à abordagem deste capítulo estão voltados, principalmente, à História da Educação e à História. Além dos referenciais teóricos, foram utilizadas fontes como Mensagens de Presidente do Estado de Mato Grosso, Mensagens de Governador do Estado de Mato Grosso, jornais do município de Dourados, Ofícios da Delegacia de Ensino de Dourados, entre outras.

É na perspectiva de estudos sobre a história da educação rural e da história da formação de professores que este capítulo se insere. Desse modo, ele recai sobre uma temática ainda pouco explorada pela historiografia educacional, como assinala Bastos (2010, p. 7) ao prefaciar o livro “Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores”, de organização de Flávia Obino Corrêa Werle: os estudos sobre “a educação rural e a formação de professores permite preencher uma lacuna da historiografia da história da educação na América Latina e, especialmente, no Brasil”. Ainda para Bastos (2010, p. 7), adentrar nesse campo de estudos que permaneceu à sombra na historiografia educacional “permite vislumbrar as particularidades e as experiências que foram

realizadas para atender a população rural, muitas vezes excluída das políticas governamentais”.

Inicialmente, foi necessário recorrer, neste capítulo, a períodos que antecedem a implantação do curso de Magistério Rural em Dourados. Desse modo, em um primeiro momento, foram abordados aspectos da educação em Mato Grosso e, a seguir, em Dourados, dando-se ênfase à formação de professores primários. Por fim, foi tratada a implantação do curso de Magistério Rural no município de Dourados.

A Educação em Mato Grosso

No final do século XIX, o Estado de Mato Grosso apresentava um desenvolvimento incipiente. Neste período, imperavam a desorganização e a falta de preocupação com a instrução pública. Silva (2000), Siqueira (2002), Reis (2003) e Sá (2006) registram que as iniciativas ligadas à instrução pública em Mato Grosso somente ganharam fomento a partir de 1910, lideradas por Pedro Celestino Correa da Costa, em seu primeiro mandato. A esse respeito, Silva (2000, p. 77) aponta que, antes da Reforma de 1910, em Mato Grosso, os “métodos utilizados nas escolas, eram diversos, assim como eram diversos os programas, pois não havia uma unidade de ensino e nem professores preparados”.

É justamente sobre esse período que Jacomeli (1998) indica alguns questionamentos, pelo fato de esse marco estar circunscrito na Reforma de 1910, em Mato Grosso, liderada por Pedro Celestino Correa da Costa. No entender de Jacomeli (1998, p. 18),

Erroneamente, alguns autores mato-grossenses, cujos trabalhos são extremamente utilizados para a obtenção de informações relativas à educação regional, afirmam que foi apenas a partir da Reforma de 1910 que ocorreu a influência da Reforma Republicana Paulista de 1892 na instrução Pública de Mato Grosso. Entretanto, antes dela, a reforma de 1891, já pleiteava a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, além de evidenciar um caráter ‘condescendente’ quando da abordagem da coeducação. Também a reforma de 1896 trazia a marca do ideário republicano da obrigatoriedade, da gratuidade, da liberdade de ensino [...].

Entretanto, nos discursos oficiais, as condições da instrução pública em Mato Grosso não eram desconhecidas e nem mesmo ignoradas. Como enfatizam

Pinto e Furtado (2011), as Mensagens de Presidente de Estado enviadas à Assembleia Legislativa em Mato Grosso representavam vozes que anunciavam os caminhos percorridos no campo da organização da instrução pública no Estado, evidenciando seus critérios de orientação política e ideológica. Os administradores denunciavam:

As nossas escolas públicas, regidas em geral por professores mal preparados e sem a indispensável vocação para o magistério, estão longe de satisfazer as necessidades do ensino, da educação da infância que as frequenta. E isto se dá aqui na capital, muito mais grave é o mal do interior, como não vos é desconhecido. [...] (Mato Grosso, mensagem do Presidente Manoel Murtinho à Assembleia Legislativa, 1907. Livro 27, N.P).

É interessante observar que a situação do professorado em Mato Grosso não era animadora, principalmente no que se refere ao interior do Estado, conforme assinala Rondon, diretor geral da instrução pública.

A falta de pessoal habilitado para regência das escolas primárias e nenhuma vocação que revelam para o magistério muito dos atuais membros do corpo docente primário, a impossibilidade de dar-se uma nova orientação ao ensino sob moldes de uma organização moderna adaptada em outros Estados em que a instrução está mais adiantada, tudo está denunciando a imprescindível necessidade de criar-se aquele curso que em curto lapso de tempo fará desaparecer todas as dificuldades, e habilitará o governo a promover toda e qualquer reforma que entender necessária ao bem do ensino (RELATÓRIO, 1905 *apud* SILVA, 2006, p. 20).

Em razão desses fatores, o Estado de Mato Grosso, na primeira década do século XX, começava a sofrer mudanças político-econômicas, na expectativa de que a educação pudesse ser a fonte de transformação da sociedade. Isso fez surgir uma nova tentativa de adequar o ensino às questões emergentes. Para Silva (2006, p. 20), nesse contexto “investir na formação do professor era fundamental para a efetivação do progresso social, pois sua ação eficaz eliminaria a ignorância, traria a civilidade e a ordem social”.

Por meio de mensagens e relatórios, os governantes demonstravam que os professores não conseguiam cumprir o seu papel em virtude da precariedade de formação. Dessa maneira, a reforma proposta deveria iniciar-se pela formação dos profissionais, pois os reformadores entendiam que as mudanças dependiam da

ação e da qualificação docentes. Por essa razão, os governantes optaram pela contratação de dois normalistas de São Paulo, com a tarefa de reorganizar o ensino e a criação da Escola Normal. De acordo com Fedatto e Rodrigues (2007, p. 112),

[...] foram contratados dois professores, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Esses dois professores tinham como parâmetro a Reforma de Ensino de São Paulo de 1892 e essa, por sua vez, se pautava no ensino de nações mais desenvolvidas, seguindo os moldes capitalistas. [...] sem, contudo, esquecer que havia uma imensa diferença no desenvolvimento social, político, econômico e pedagógico de São Paulo em relação a um Mato Grosso atrasado, com poucos recursos e distantes das transformações no setor industrial.

Ainda sobre a vinda desses dois professores, Amâncio (2000) ressalta:

A vinda para Mato Grosso da primeira dupla de professores e também dos demais normalistas deve ser entendida como parte de um “fenômeno” mais amplo, ocorrido na Escola Normal de São Paulo, considerada, desde a sua reforma em 1890, como polo irradiador de um novo ideário pedagógico de alcance rápido para combater o analfabetismo e a ignorância [...]. A divulgação dos sucessos da Escola Normal paulista levou muitos normalistas a ocuparem cargos de lideranças na administração pública escolar do Estado de São Paulo; muitos outros ainda foram comissionados por governos de vários Estados brasileiros. (AMÂNCIO, 2000, p. 92).

Os dois professores contratados, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, assumiram a tarefa de implantar as inovações educacionais, em voga em São Paulo, no Estado de Mato Grosso. Esses dois professores, em visita às escolas primárias da capital, Cuiabá, ficaram espantados com o que viram. Conforme afirma Mello no relatório de 1911, “tudo estava por fazer” (RELATÓRIO, 1911 *apud* SILVA, 2006, p. 21).

Diante de tais condições, Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann, preocupados com a falta de organização das escolas primárias, solicitaram a criação imediata de Grupos Escolares. Para Silva (2006, p. 21), esses grupos escolares implantariam um novo perfil de escola, por meio das seguintes inovações:

Organização igualitária dos alunos, sendo estes distribuídos em classes e séries, ficando estabelecida uma relação entre série e idade do aluno; adoção do método intuitivo; revisão da concepção de tempo escolar, fixando

a jornada escolar, o início e término do ano letivo, das aulas, intervalos, descansos e elaboração de horário das matérias de acordo com o grau de complexidade da disciplina; mudança no mobiliário escolar adotando carteiras próprias; adoção de programa escolar enriquecido e enciclopédico, com a inclusão de novas matérias e procedimentos didáticos e mudança no relacionamento professor-aluno.

Com essa organização, foram implantados dois grupos escolares na capital, um no primeiro distrito e outro no segundo, que ficaram sob a responsabilidade de Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Entretanto, em nada adiantaria investir na reorganização das escolas primárias sem resolver a qualificação dos professores, já que eles apresentavam dificuldades de adaptação diante da nova realidade. A esse respeito, Marcílio aponta:

[...] jamais o magistério primário poderá cumprir a sua missão de doutrinar a alma e formar o coração das crianças, exercendo na escola o papel que lhe está reservado de verdadeiro apóstolo, incumbindo de levar a seu termo o vasto problema da instrução e educação popular. Volta-se com essas palavras, ao problema da criação de uma escola normal, que acha inadiável. (MARCÍLIO, 1963, p. 129).

Nessas circunstâncias, foi instituída a Lei nº 533, de 04 de julho de 1910, que criou a Escola Normal de Cuiabá, sob a direção do professor Leowigildo Martins de Mello. A implantação desta escola foi descrita pelo governador Pedro Celestino Corrêa da Costa, na Mensagem datada de 1911, onde ele afirma que essa instituição veio:

Sanar uma das mais sensíveis dessas lacunas no preparo do pessoal docente, diminuindo na capital e quase nulo no interior [...]
[...] o professor primário dos municípios, quase todo interino, precisa ser o quanto antes substituído na sua grande maioria por lhe faltarem preparo e conhecimentos pedagógicos. (MENSAGEM, 1911, p. 22).

Desse modo, pode-se dizer que a Escola Normal da Capital efetivou uma proposta de formação de professores em Mato Grosso, em nível secundário, almejada desde o século XIX. Assim, a Escola Normal de Cuiabá foi implantada com a influência paulista. Contudo, sua organização administrativa e curricular apresentou características próprias, refletindo a realidade e a necessidade locais:

“podemos verificar como o Estado de Mato Grosso, alicerçado na compreensão de educação e de ensino que disseminava o país, construiu a sua concepção de formação de professores partindo da realidade mato-grossense” (MENSAGEM 1911, p. 22).

Entretanto, é importante lembrar que havia grande diferença de desenvolvimento entre o norte e o sul de Mato Grosso. Isso pode ser confirmado em alguns discursos que enfatizavam que o interior, mais especificamente o sul do Estado, era uma região esquecida, como bem pode se verificar pelas suas condições na área da educação. Somente no final do século XIX e início do século XX, após o fim da Guerra do Paraguai (ocorrida na segunda metade do século XIX), tem início a povoação do Sul de Mato Grosso, com os ex-combatentes da Guerra do Paraguai e com a chegada de mineiros gaúchos que “em sua grande maioria era fugitiva das consequências da Revolução Federativa ocorrida entre 1893 e 1895” (FEDATTO; RODRIGUES, 2007, p. 121).

Na década de 1920, por exemplo, Campo Grande, o maior município do sul do Estado, já se encontrava em grande processo de expansão. Como afirma Bittar (2004, p. 10):

[...] No final dessa década [1920] a vocação urbana de Campo Grande já estava delineada com 21.360 habitantes [...] Veio, então, a luz elétrica, sendo Campo Grande a segunda localidade mato-grossense a dispor desse serviço. Conjugaram-se, assim, dois fatores fundamentais para o seu desenvolvimento: a ferrovia e a energia elétrica.

Desde o final dos anos de 1920, embora Campo Grande estivesse passando por transformações no que se refere à urbanização e à modernização da economia e dos meios de comunicação, a educação escolar era ainda esquecida. Prova disso é que o primeiro Grupo Escolar foi instalado somente em 13 de junho de 1922, criado pela Resolução nº 846, de 03 de novembro de 1921. Esse Grupo foi:

[...] o sétimo de uma lista de onze estabelecimentos criados em Mato Grosso no período de 1910-1927, a partir das reformas da instrução pública empreendidas na primeira gestão de Pedro Celestino Corrêa da Costa [...] (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2009, p. 106).

Pouco tempo depois, anexo ao Grupo Escolar, foi instalada, em 21 de abril de 1930, a Escola Normal de Campo Grande, pelo então presidente de Estado,

Dr. Aníbal Toledo, tornando-se a primeira instituição sul-mato-grossense dessa natureza e a segunda do Estado. Pode-se dizer que tal fato permite confirmar o atraso do desenvolvimento do sul do Estado em relação ao norte, visto que este só teve a instalação da Escola Normal em Campo Grande 20 anos após a instalação da primeira Escola Normal, em Cuiabá.

Embora não bastasse essa espera, Campo Grande se deparou com o fechamento da instituição dez anos depois de sua instalação no município. Em 1940, a Escola Normal foi fechada em consequência da reforma que o governo de Júlio Strübing Müller (1937-1945) tentou implantar. Após essa reforma, a referida escola de formação de professores em Campo Grande permaneceu fechada por um período de sete anos.

Foi somente no governo de José Marcelo Moreira (1946-1947) que a Escola Normal de Campo Grande foi restituída oficialmente, por meio do Decreto-Lei nº 834, de 31 de janeiro de 1947, que a organizou em dois ciclos, de acordo com as prescrições estabelecidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, conforme registra o Decreto de 1947:

Art.1- Fica o Poder Executivo autorizado a criar, nos termos do decreto-lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946, duas Escolas Normais na Capital do Estado e em Campo Grande, com as designações respectivamente de, Escolas Normal “PEDRO CELESTINO” e “JOAQUIM MURTINHO”.

Art. 2 -, que serão dirigidas respectivamente por diretor padrão M, em comissão e diretamente subordinado ao Departamento de Educação e Cultura do Estado, destinam-se a prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias do Estado.

Art. 3 – As Escolas Normais “PEDRO CELESTINO” e “JOAQUIM MURTINHO” de conformidade, com a Lei Orgânica do Ensino Normal no país, ministrarão o ensino em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes do ensino primário, em quatro (4) anos, e o segundo o curso de formação de professores primários, em três (3) anos. (MATO GROSSO, Decreto, 1947).

Ainda no governo de José Marcelo Moreira foi elaborado o Regulamento das Escolas Normais do Estado, promulgado pelo Decreto nº 287, de 26 de março de 1947, que determinava:

Art. 1 – o ensino normal tem por fim:

- Promover a formação do pessoal necessário às Escolas primárias do Estado.
- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Art. 2 – O ensino ministrado pelas Escolas Normais do Estado será gratuito e facultado a ambos os sexos.

Durante o governo de José Marcelo Moreira (1946-1947), o Ensino Normal em Mato Grosso conheceu um processo de reabilitação e propagação. Marcílio (1963) destaca que foi a partir desse processo que se implantaram ações políticas, concedendo-se ao setor privado o Ensino Normal e delegando-se a formação de professores, principalmente, ao setor confessional.

No governo de Fernando Corrêa da Costa, entre 1951 e 1956, em mensagem de 1952, o governador reconhece as dificuldades que o Estado de Mato Grosso enfrentava em relação às condições do ensino. Para ele, um dos problemas que refletiam na educação estava relacionado às dimensões geográficas do Estado, principalmente devido à concentração da população na zona rural em idade escolar. Outro problema que também dificultava a educação era a falta de professores habilitados. Segundo o governador Fernando Corrêa da Costa,

[...] Distribuir escolas numa imensa, entre população de densidade tão apoucada, é o empreendimento mais penoso que ao Departamento de Educação e Cultura, o órgão responsável por esse importante setor de administração, cumpre realizar. E quando atentamos que à escola cabe a função de instruir e de educar, isto é, preparar na infância homens aptos para a vida, equaciona-se, então, o seu problema culminante que é o do professor a quem cabe a execução dessa magna tarefa.

Porque ensinar, mesmo que sejam noções apenas dos programas de ensino, implica ter conhecimento que não se cifram somente à leitura, à escrita e à contabilidade, mas de higiene, saúde, domínio da terra dos assuntos sociais mais de interesse da coletividade em que atua o professor, a quem também não se dispensou o senso psicológico. Recrutar elementos portadores desses predicados, numa terra onde as aptidões são chamadas a atividades mais atraentes quer sob o aspecto da labuta, quer sob o prisma econômico, é o crucial trabalho que se depara à administração. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1952).

Outras dificuldades mencionadas se relacionavam à contratação de professores do sexo masculino e à falta de professores diplomados. Para Fernando Corrêa da Costa, essa situação afetava, principalmente, a educação rural.

Cumpra observar que, por força desses pressupostos, as Escolas Normais apresentam frequência mínima em relação a outros estabelecimentos. O elemento masculino, aqui no Estado, desertou completamente dessa disciplina.

Somos forçados a reconhecer que o ensino em Mato Grosso está sofrendo uma perigosa involução, um ressaltante retrocesso. É verdade que para as escolas das cidades especialmente das que oferecem melhores condições de conforto e de progresso, ainda se obtém professora, o que não se registra quando se trata de preenchimento das unidades rurais. Diante dessa contingência, as mais das vezes, vemos guindados à posição de professor criaturas semi-analfabetas. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1952)

Foram nestas condições precárias que as Escolas Normais do Sul de Mato Grosso se mantiveram nas décadas de 1950 e 1960, pois uma perspectiva de mudança só se tornou possível em 1973, quando finalmente foi determinada a integração do Grupo Escolar “Joaquim Murtinho” à Escola Normal no município de Campo Grande, pelo Decreto Estadual nº 1517, de 18 de junho de 1973.

A Educação em Dourados, um município do sul de Mato Grosso

Dourados foi elevada à categoria de município somente em 20 de dezembro de 1935, pelo Decreto Estadual nº30, desmembrado de Ponta Porã. Neste período, a cidade contava com uma população:

Estimada em 20 mil habitantes e compreendia 21.250 quilômetros quadrados, limitando-se com os municípios de Ponta Porã, Maracaju, Entre-Rios, hoje Rio Brilhante e com o Estado do Paraná (GRESSLER, 1995, p. 17).

A educação em Dourados foi marcada inicialmente por uma educação familiar, na qual as crianças eram alfabetizadas em casa pela própria família, e quando muito por algum professor itinerante, que ia às fazendas e sítios para realizar essa tarefa (FERNANDES; FREITAS, 2003).

As primeiras escolas surgiram na área urbana, somente a partir da década de 1930, funcionando inicialmente na casa dos próprios professores, com turmas mistas, e poucos recursos para a aquisição de materiais didáticos e para a manutenção das escolas (FERNANDES; FREITAS, 2003). Ainda sobre a educação em Dourados, nos anos de 1930, Fernandes e Freitas (2003, p. 5-6.) registram que,

[...] além dos professores itinerantes na zona rural existiram na vila escolas particulares de vários professores. Depoimentos (Rosa, 1990) e registros fotográficos (Moreira, 1990) referem-se à Escola Reunida (do Prof. Ernani Rios e Antônio Cândido de Melo), à Escola Moderna (escola ativa), à de Laucídio Paes de Barros, de Gonçalo e a de Antônio da Silveira Capilé. Em 1939 foi criada a primeira escola com turmas de 1ª a 4ª série: a escola particular Erasmo Braga da Igreja Presbiteriana do Brasil.

Como se pode observar neste contexto dos anos 1930, a educação em Dourados era marcada pela presença da iniciativa privada, pois somente nos anos 1940 a ação pública na oferta do ensino primário ganhou configuração. No início da década de 1940, a esfera municipal criou a primeira escola municipal e ampliou sua atuação nos anos subsequentes. Em 1941, a Igreja Católica criou a Escola Paroquial “Imaculada Conceição”. De acordo com Gresseler e Swensson (1988, p. 19),

Em 1946, o Decreto Municipal nº 70 estabelecia o regulamento da Colônia Agrícola Nacional de Dourados e, no seu art. 22, determinava a oferta de “instrução primária” gratuita para os filhos de colonos, com frequência obrigatória, e, no artigo 38, estabelecia multa de Cr\$ 100,00 para pais de menores não freqüentes e “comparecimento intermédio da autoridade policial”. Estabelecia-se, assim, a política de oferta e regulação da educação pública municipal voltada para a área rural.

Diante disso, é importante lembrar que a Colônia Agrícola Nacional de Dourados foi implantada depois de 1948 e acabou desencadeando uma intensa corrente migratória, disponibilizando mão de obra barata que valorizou a terra, uma vez que a “ocupação dos lotes levou a uma redistribuição das pequenas propriedades e à concentração das terras, acompanhada da implementação do trabalho assalariado” (LENHARO, 1986, p. 50-1). Em Mato Grosso, pode-se dizer que as colônias agrícolas colocaram-se dentro de um “projeto civilizador” e de “nacionalização das fronteiras”, funcionando, para o Estado Novo, como “viveiros de trabalhadores disciplinados e produtivos” (LENHARO, 1986, p. 51).

A criação desta colônia agrícola mudou o cenário rural e urbano do município de Dourados e região, pois provocou a vinda de grande número de trabalhadores e de famílias (principalmente nordestinas) extremamente pobres. A esse respeito, Fernandes e Freitas (2003, p. 2) ressaltam:

Nesse novo cenário, em razão das exigências da acumulação capitalista — entre elas a reprodução da força de trabalho, a socialização desta e a produção da “harmonia” social necessária à mesma e em sintonia com o projeto nacional, é que se vai verificar a promoção de políticas sociais, na região, entre elas a política educacional. (FERNANDES E FREITAS, 2003, p. 2)

Embora a criação da colônia agrícola tenha mudado o cenário rural e urbano, no que diz respeito à educação, ela trouxe mudanças em âmbito da política educacional local e regional. Apesar disso, não foi nesse momento que as escolas de formação de professores foram instaladas no município de Dourados, pois foi somente no final da década de 1950, mais precisamente em 1959, que a primeira Escola Normal foi instalada no Instituto Educacional de Dourados, colocada em funcionamento no prédio da Escola Confessional Franciscana Patronato de Menores. Sobre o assunto, Mancini, Oliveira e Silva (2007) apontam:

Em 1959, as irmãs franciscanas iniciaram um Curso Normal no Instituto Educacional que funcionava no mesmo prédio do Patronato de Menores Santo Antônio. A fundadora do Curso foi a irmã Clara Thomas, diretora da Escola de 1960 a 1961. O curso contava com o Normal Regional (Primeiro Grau) e o Normal Colegial (segundo grau). O primeiro começou a funcionar com 08 alunas e o segundo com 06 alunas. A Escola Normal Instituto Educacional de Dourados oferece a partir de 1964 o Curso de Formação de Professores Primários. (MANCINI; OLIVEIRA; SILVA, 2007, p. 127).

A referida instituição era uma escola privada com diretrizes cristãs, isto é, confessional de origem católica. Dessa maneira, pode-se dizer que era uma instituição que não atendia a todos os segmentos da sociedade, mas voltava-se para uma clientela constituída pelas elites e classes médias de Dourados e região.

Mancini, Oliveira e Silva (2007, 131) enfatizam que:

A Escola Normal do Instituto Educacional de Dourados também buscava junto à cidade de cumprir seu papel de disciplinar os indivíduos, no caso

as normalistas, já que estas seriam as futuras professoras das crianças e, posteriormente, estariam contribuindo na formação da sociedade local. Tais aspectos reforçavam o imaginário popular da escola ideal para a formação de professores primários. O imaginário simbólico da cidade se concentrava na formação das normalistas. A escola oferecia um título que era reconhecido e valorizado pela sociedade douradense.

Outro momento importante para a formação de professores no município de Dourados foi a abertura da Escola Normal no Colégio Osvaldo Cruz, na década de 1960. Cumpre lembrar que as duas escolas de formação de professores primários existentes nos anos de 1960, em Dourados, ainda não eram suficientes para atender à clientela, como atestam alguns discursos de professores, encontrados em documentos no Centro Regional de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados. Muitos professores tinham que se deslocar para fazer o curso de formação fora da região de Dourados, o que acabava gerando insatisfações. Isso pode ser constatado em um relato feito no dia 23 de junho de 1966, por meio do ofício nº 31/66, encaminhado para Ana Izabel de Andrade, que no momento ocupava o cargo de diretora das Escolas Reunidas de Batayporã.

Outrossim, quero nesta oportunidade, solicitar da nobre companhia de lutas, que organize um abaixo assinado entre os professores, solicitando do Exmo. Sr. Governador do Estado e Secretário de Educação e Cultura, que o Curso de Férias para os professores, funcione em Dourados por ser mais fácil acesso, quer de Batayporã, como de todos os municípios vizinhos à Dourados. (OFÍCIO 31/66, p. 1, 1966).

E prossegue:

O cabeçalho deverá ser o seguinte: Os abaixo-assinados, professores desta região, vem por meio deste solicitar a V. Excia. representados pelo professor Miguel Ângelo do Amaral, a criação e respectivo funcionamento em Dourados, o curso de Regente de Classe, nas mesmas bases que vêm funcionando em C. Grande, Aquidauana, Corumbá e outras cidades do mesmo Estado, visto ser Região muito grande e ter muita dificuldade o professor em se deslocar para outra cidade. Dourados para nós se torna mais perto e de melhor acesso. (OFÍCIO 31/66, p. 1, 1966)

Relatos como esses da diretora Ana Izabel de Andrade, das Escolas Reunidas de Batayporã, também foram registrados em outros documentos encontrados

no Centro Regional de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados. O documento protocolado no dia 10 de abril de 1969, na Diretoria Regional de Ensino de Dourados, localizado nesse Centro, fornece informações a respeito do problema e solicita, junto à Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso, a contratação de uma professora primária para ocupar o cargo de outra professora “que se encontra em Cuiabá (Coxipó da Ponte), fazendo o curso de Treinamento para professores leigos” (p. 1).

Outro aspecto que também merece destaque, que refletia diretamente no ensino primário, era a falta de professores nas escolas. O ofício nº 33/66 da 6ª Delegacia do Ensino Primário-Dourados/Sede solicitava ao então Secretário de Educação e Cultura, Sr. Dr. Wilson Rodrigues, a contratação de professores.

Quero esclarecer a V. Excia que Dourados no momento está com cerca de 1.320 crianças sem escola por falta de professores, que não foram nomeados, ou estão abandonando a escola. [...] Em Douradina abandonaram suas classes 326 crianças. No Laranja Lima 238 crianças. No Panambi 193 crianças. Na Vila Vargas 115 crianças. No Potreirito 206 crianças. Na Vila Nova 63 crianças. Na Escola Vila 29 crianças. Na Vila Jardim Márcia 45 crianças. Na Escola Rural Mista Ramiro Noronha 26 crianças (OFÍCIO n. 33/66, p. 1).

Na tentativa de dar visibilidade aos dados registrados no Ofício nº 33/66, cumpre destacar que as crianças que abandonavam as escolas moravam, em sua maioria, em áreas rurais do município de Dourados. É interessante observar que, na década de 1960, a população das áreas rurais era superior à das áreas urbanas no município de Dourados. Segundo dados da Secretaria de Planejamento do governo de Mato Grosso do Sul, apenas 28% da população viviam em áreas urbanas, pois 72% eram residentes nas áreas rurais¹.

Não se pode deixar de ressaltar aqui que o abandono da escola pelas crianças era um problema que os responsáveis pelas instituições de ensino enfrentavam com frequência e que era motivo de descontentamento dos pais no município de Dourados. O ofício nº33/66 ainda revela informações a esse respeito, como se pode notar pelos registros da Sra. Sônia Maria Couto, responsável pela Delegacia de Ensino de Dourados.

1 Dados da Secretaria de Planejamento do Governo de Mato Grosso do Sul, em 1993.

Os senhores pais dessas crianças, não me deixam parar. Todos os dias vem reclamar na minha casa, não me dando mais sossego. Portanto, peço encarecidamente a V. Excia que deixe de lado o pedido político e nos atenda como bom brasileiro, pois de política não entendo nada, quero apenas ver esse povo servido e seus filhos sendo alfabetizados, pois é disto que o Mato Grosso precisa (OFÍCIO n. 33/66, p. 1).

No Ofício nº 33/66, Sônia Maria Couto registra a preocupação dos pais das crianças em idade escolar com a educação de seus filhos, preocupações essas marcadas por reclamações diárias e constantes à responsável pela Delegacia de Ensino de Dourados. Tais inquietações eram pertinentes, pois, desde a Constituição de 1946, o Artigo 168 legislava que o ensino primário deveria ser obrigatório (ROMANELLI, 1986; FREITAS, BICCAS, 2009). Apesar da obrigatoriedade legal, o que se encontravam no município de Dourados, ainda em fins dos anos de 1960, eram crianças sem escolas, em virtude da falta de professores qualificados.

Uma retomada nas questões referentes à instalação de instituições de ensino de formação de professores no município de Dourados faz lembrar que “em 1968, foi instalado aqui o primeiro curso de magistério a nível superior no Centro Universitário de Dourados onde passou a funcionar em 1970 o Curso de Agronomia” (ROSA, 1990, p. 171).

Além disso, no ano de 1970, o município de Dourados teve a sua primeira escola pública de formação de professores instalada, a Escola Normal de Dourados, anexa ao Centro Educacional “Menodora Fialho de Figueiredo”, criada mediante ao Art.42, item III, da Constituição Estadual:

Art. 1º-Fica criado uma Escola Estadual de 1º e 2º Graus, com sede no Município de Dourados denominado pelo Decreto nº 1478 de 11 de março de 1971 de Centro Educacional “Menodora Fialho de Figueiredo”.
Art. 2º-Fica integrada a Escola, a Escola Normal de Dourados criada pelo Decreto nº 1164, de 27 de maio de 1970.

Parágrafo Único - As Escolas que trata desse Artigo passarão a denominar-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus “Menodora Fialho de Figueiredo”.

Diante de tais circunstâncias, na década de 1970, houve um crescimento na educação no município de Dourados, no que diz respeito à formação de professores primários, motivado, como se pode observar pelos dados anteriormente mencionados, pela instalação do primeiro curso de magistério em nível superior

no Centro Universitário de Dourados e pela criação da Escola Normal de Dourados, anexa ao Centro Educacional “Menodora Fialho de Figueiredo”. Esse crescimento também foi favorecido pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, conforme relata o noticiário do jornal *O Progresso*, um impresso local do município de Dourados.

Foi ainda em 1970 o ano do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário: oito mil e duzentos e sessenta professores foram treinados em curso de férias, sob regime de tempo integral; o programa prossegue este ano de maneira intensiva. Esta ampliação das possibilidades de aperfeiçoamento do magistério é igualmente notável no nível superior, em cursos de mestrado, doutorado, no Brasil e no exterior (O PROGRESSO, 1971, p. 05).

O Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) foi criado em 1963, pelo governo federal, com o objetivo de subsidiar os cursos voltados para a habilitação de professores leigos, a nível pedagógico, mediante metodologia de ensino direto, no período de férias, e indireto, que era oferecido em período letivo. Foi a partir desse programa que se multiplicaram os recursos para professores leigos no Brasil (RODRIGUES, 1985).

Em Mato Grosso, o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PAMP) fez-se presente com a criação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e o trabalho desenvolvido por ele. Esse centro foi criado no contexto da Reforma do Ensino Primário, promovida pelo Governo João Goulart, no período de 1963 a 1964. No que tange ao Plano Trienal de Educação, o governo João Goulart,

[...] além de estabelecer objetivos para o ensino primário, médio e superior, previa os recursos financeiros e a assistência técnica necessários à implantação de programas de construções de prédios escolares e de recuperação e aperfeiçoamento do magistério”. (BRASIL, 1963 *apud* FERREIRA, 2010, p. 149).

O referido plano tinha como projeto instituir nada menos que 40 Centros de Treinamento do Magistério nos próximos 8 anos e talvez, para os próximos 3 anos, pelo menos 18 destes Centros em diferentes localidades do Brasil.

Sem dúvida, a instalação do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá fez-se em um período de extrema necessidade e urgência para o Estado

de Mato Grosso. A esse respeito, o ex-secretário estadual de Educação e Saúde do Mato Grosso, Humberto Marcílio, anunciava que “em 1963, mais de 60% dos professores primários que atuavam no Estado não tinham formação adequada” (MARCÍLIO, 1963, p. 214).

No Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá eram oferecidos cursos de especialização em supervisão escolar para professoras normalistas e cursos de aperfeiçoamento para professoras qualificadas como “leigas” (FERREIRA, 2010). A autora ainda aponta:

Nesses cursos, oferecidos para professoras de diversas partes do Estado, a ênfase recaía sobre a introdução de novas técnicas e métodos de ensino, além de procedimentos de planejamento educacional e supervisão escolar, considerados inovadores à época. (FERREIRA, 2010, p. 146).

No início de seu funcionamento, o referido Centro se deparou com a dificuldade de contratação de pessoal habilitado. No entanto, para resolver essa situação, foram convocados docentes para realizar cursos de “especialização em matérias do currículo primário e de especialização em supervisão, oferecidos pelo Centro de Treinamento de Belo Horizonte, que funcionava junto ao PABAE² (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar)” (PINHO, 1964, p. 6).

Mesmo com a saída de João Goulart, à frente do governo brasileiro, devido ao Golpe Militar de 1964, o Centro de Treinamento do Magistério manteve o seu funcionamento, no entanto, respeitando as determinações dos dispositivos relativos à educação, presentes no Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), elaborado sob a coordenação do economista Roberto Campos. Porém, a partir deste período de 1964, o Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá passou a concentrar-se mais nas atividades de oferta de cursos de férias a professoras “leigas” e de cursos de difusão de novos métodos pedagógicos. Os cursos de férias eram cursos intensivos de aperfeiçoamento do professorado leigo e eram

2 O PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) ficou conhecido por contribuir para consolidar, no campo educacional brasileiro nos anos 1960, a *perspectiva tecnicista* na análise das questões educacionais. Ao todo, portanto, quase 90 professoras mato-grossenses iniciaram, em 1963, cursos de especialização promovidos pelo “Programa de Recuperação e Aperfeiçoamento do Magistério” do governo Goulart (PINHO, 1964).

realizados em Cuiabá. Já os cursos de difusão de novos métodos pedagógicos tinham a duração de 15 dias e eram oferecidos por uma equipe de professoras especialistas para professoras de Escolas Normais, Ginásios e Escolas Primárias públicas e privadas, em seus municípios de origem (FERREIRA, 2010).

Entretanto, apesar da instalação do primeiro curso de magistério em nível superior no Centro Universitário de Dourados, da criação da Escola Normal de Dourados, anexa ao Centro Educacional “Menodora Fialho de Figueiredo” e também do trabalho desenvolvido pelo Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, junto ao Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá, o que se verificou no Sul de Mato Grosso, mais especificamente no município de Dourados, foi que essas instituições de ensino não conseguiram atingir os problemas vivenciados pelo município na área da educação, no que diz respeito ao professor primário, sobretudo aquele que atuava na educação rural, como atesta o noticiário publicado, em 1970, pelo *O Progresso*:

O prefeito Jorge Antônio Salomão, disse que está encontrando dificuldades para a contratação, do professorado de nível primário para a zona rural. [...] não está à prefeitura em condições de contratar professoras para a zona rural, incluindo os distritos em numero de onze. Essas afirmações do prefeito Jorge Antônio Salomão, intranquilizou a população rural, que se vê ameaçada de ficar sem escolas para o ano letivo a se iniciar, ainda este mês (O PROGRESSO, 1970, p. 8).

Assim estava configurado, nos anos de 1970, o ensino rural no município de Dourados: falta de professores; professores sem habilitação; uma população rural preocupada com o futuro das instituições de ensino locais. Nessas circunstâncias, as escolas rurais tinham que contar com a colaboração de entidades assistencialistas para tentar reverter o problema. Entre as entidades assistenciais envolvidas estavam o Serviço Social do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) e a Diocese de Dourados, que colaboravam, para os meninos, com aulas volantes teóricas e práticas sobre técnicas básicas de agricultura e, para as meninas, com aulas de Economia Doméstica, Puericultura e Corte de Costura (O PROGRESSO, 1970).

Contudo, a ação dessas duas entidades não resolvia o problema, pois muitos alunos continuavam sem escolas e sem professores, uma vez que as aulas desenvolvidas pelo Serviço Social do Instituto Nacional de Previdência Social

(INPS) e pela Diocese de Dourados estavam mais voltadas para o aprendizado de trabalhos a serem executados por homens e mulheres em seu cotidiano do que propriamente a uma formação baseada nos saberes escolares.

É justamente neste contexto marcado por necessidades da população local, mais especificamente da população rural, que surge, na década de 1970, o curso de Magistério Rural ou “Normal de Férias”, em Dourados.

A implantação do Curso de Magistério Rural no Município de Dourados

O Departamento de Pesquisa e Ensino, no ano de 1970, solicitou às Delegacias de Ensino do Estado de Mato Grosso um levantamento sobre as instituições escolares do Estado, com dados a respeito do número de alunos, professores e escolas sob sua jurisdição. Diante dessa determinação, a Delegacia Regional de Ensino de Dourados, situada no sul de Mato Grosso, fez um levantamento e apresentou, à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, sugestões para a melhoria do serviço educacional na região, dentre elas a de especialização de professores, uma vez que, dos 228 professores que atuavam em grupos escolares, escolas reunidas, escolas rurais mistas, entre outras, 118 tinham a formação da Escola Normal e 110 eram professores leigos³.

Partindo dos dados levantados, foi possível observar que, de um total de 228 professores, 118 tinham formação na Escola Normal, representando 52% do total, e 110 ainda não apresentavam a formação adequada para atuar no ensino primário, representando 48% do total. Tal condição permite entrever que o número de professores leigos era muito próximo ao número de professores normalistas, com uma diferença de apenas 4%. Com esse quadro, as escolas mais prejudicadas eram as situadas nas áreas rurais, onde se encontrava a grande maioria dos professores leigos, visto que os professores habilitados não queriam se deslocar para a zona rural.

Dentre os dados levantados, também constava a quantidade de escolas urbanas e rurais no município de Dourados, como mostram as tabelas a seguir. A tabela 1 revela os tipos e o número de escolas urbanas existentes em Dourados.

³ Fonte: Pasta de Documentos da Delegacia Regional de Mato Grosso – MT de 1970.

Tabela 1 – Tipos e Número de Escolas Urbanas em Dourados-MT.

Escolas urbanas	
Tipos Escolas	Número de Escolas
Escolas Reunidas	04
Escolas Privadas	04
Grupos Escolares	03
Escolas Públicas	03
Escola Rural Mista	01
TOTAL	15

Fonte: Pastas documentais da Delegacia Regional do Mato Grosso, 1970; acervo CDR/UFGD

A Tabela 1 mostra que, no início da década de 1970, na área urbana, havia apenas 15 escolas, com predomínio das escolas reunidas. Embora predominassem as escolas reunidas, não havia uma diferença tão significativa destas em relação aos outros tipos de escolas, pois enquanto as escolas reunidas representavam 26,67% do total de escolas, os grupos escolares, por exemplo, somavam 20% .

A Tabela 2 representa os tipos e o número de escolas rurais existentes no município de Dourados, no início dos anos de 1970.

Tabela 2 – Tipos e Número de Escolas Rurais em Dourados-MT.

Escolas rurais	
Tipos de Escolas	Número de Escolas
Escolas Rurais Mistas	69
Escolas Reunidas	11
Grupo Escolar	01
Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos	01
TOTAL	82

Fonte: Pastas documentais da Delegacia Regional do Mato Grosso, 1970; acervo CDR/UFGD

Na zona rural, diferentemente da área urbana, havia um total de 82 instituições de ensino, um número bem maior de escolas do que na zona urbana. Nesse conjunto, as escolas rurais mistas eram predominantes, 84,15% do total de escolas; depois vinham as escolas reunidas, em número bem menor do que as escolas rurais mistas, 13,41%; o Grupo Escolar representava 1,22%; e o Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos também 1,22%.

Embora o número de escolas com ensino primário fosse superior na zona rural, as instituições existentes em maior número, nesses locais, eram as escolas rurais mistas, que, na maioria das vezes, funcionavam apenas com uma sala de aula. Na área urbana de Dourados, o número de escolas era menor; eram instituições que tinham maior representatividade que as escolas rurais mistas, pois apresentavam melhor estrutura física e podiam atender a um maior número de alunos, como os grupos escolares.

Dentre as escolas urbanas e rurais mencionadas anteriormente, havia aquelas que pertenciam ao poder público estadual e municipal, bem como aquelas pertencentes à iniciativa privada, conforme mostra a Tabela nº 3.

Tabela 3 – Escolas Urbanas em Dourados-MT.

Divisão das 15 escolas urbanas	
Modalidades de Instituições de Ensino	Número de Instituições de Ensino
Escolas Estaduais	07
Escolas Municipais	01
Escolas Particulares	07
Total	15

Fonte: Pastas documentais da Delegacia Regional do Mato Grosso, 1970; acervo CDR/UFGD.

De acordo com a Tabela 3, pode-se notar que, dentre as 15 escolas existentes na área urbana no município de Dourados, havia um equilíbrio entre o número de escolas pertencentes ao poder público estadual e o número de escolas pertencentes à iniciativa privada.

Tabela 4 – Escolas Urbanas em Dourados-MT.

Divisão das 82 escolas rurais	
Modalidades de Instituições de Ensino	Número de Instituições de Ensino
Escolas Estaduais	54
Escolas Municipais	27
Escolas Particulares	01
Total	82

Fonte: Pastas documentais da Delegacia Regional do Mato Grosso, 1970; acervo CDR/UFGD.

A Tabela 4 permite observar que, na zona rural do município de Dourados, a maioria das escolas pertencia ao poder público tanto estadual quanto municipal. No entanto, o número de instituições de ensino pertencente à iniciativa privada era bem inferior ao da área urbana, pois havia apenas uma escola privada. Além disso, também havia diferença no número de escolas municipais, pois enquanto na zona urbana havia apenas uma instituição, na zona rural havia 27 instituições de ensino.

É importante registrar que, no final deste relatório estatístico, constam os dados levantados sobre a formação dos professores que atuavam em escolas primárias no município e sobre o número instituições de ensino existentes na localidade. A Delegacia Regional de Dourados apresentou sugestões para a melhoria do serviço educacional na região para a Secretaria de Educação e Cultura do município, dentre elas a especialização de professores. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de se pensarem cursos para a formação de professores leigos para atuar nas áreas rurais, com vistas a reduzir o grande número de professores sem formação adequada.

Entretanto, a busca de solução para esse problema de formação de profissionais leigos da educação rural só teve início a partir de 1973. No Ofício nº 172/73, datado no dia 01 de agosto de 1973, o então prefeito da cidade de Dourados, João da Câmara, solicita ao então Secretário da Educação e Cultura do Mato Grosso, Joaquim Alfredo Soares Vianna, a criação de curso supletivo de ensino de 2º Grau, de educação geral, de formação especial para habilitação de docentes leigos com formação em nível de 1º Grau e de regentes do ensino primário em exercício. No referido documento, o prefeito local sugeria que esses cursos fossem ministrados em período de férias, e ainda apontava o fato de algumas medidas terem sido adotadas antes, sem muito sucesso,

[...] levar as normalistas para a zona rural, ora oferecendo a melhoria salarial, ora dando-lhes dois contratos. Mais essas medidas não trouxeram resultados satisfatórios. Dificilmente o professor qualificado deixa a cidade por mais de dois períodos letivos. O número de normalistas na zona rural não atinge a 10%, em nosso município. (OFÍCIO 172/73, 1973, p. 1)

Diante do exposto, fica claro que as medidas adotadas pelo então prefeito do município não solucionaram definitivamente o problema em questão e nem mesmo deram condições, aos professores leigos, de prosseguirem com os estudos,

pois, conforme o prefeito João da Câmara salienta no documento: “São leigos e permanecem leigos”. Ainda neste documento, a sugestão para que os cursos fossem ministrados em período de férias fez surgir o curso de Magistério Rural ou “normal de férias”, como ficou conhecido. Tratava-se de curso oferecido aos professores leigos no período de férias escolares, tendo os próprios professores especializados (normalistas) da região como instrutores.

A criação do curso de Magistério Rural ancora-se na Lei nº 5.692, no seu artigo 24, e nas justificativas apontadas pelo prefeito João da Câmara:

- a) Dará oportunidade, aos professores leigos da zona rural, de prosseguirem os seus estudos;
- b) O Professor aluno já habita no meio rural e deste meio dificilmente se afastará;
- c) A existência de elevado número de professores leigos sem formação em nível de 1º Grau;
- d) A própria Secretária de Educação e Cultura do Estado está, no momento, ministrando em Dourados um curso de supletivo para os professores leigos, em exercício, que naturalmente, se obtiverem aprovação, terão também condições de continuarem seus estudos (OFÍCIO, nº 172/73, p. 1).

Desse modo, a autorização de abertura do curso de Magistério Rural ou “normal de férias” para os professores leigos da zona rural estava baseada no artigo 24 da Lei 5.692/71 e, por outro lado, a sua abertura estava pautada nas reais necessidades do município, devido ao elevado número de professores atuando sem a formação necessária em zonas rurais, segundo um levantamento realizado pela prefeitura de Dourados, no ano de 1974.

Por último, é importante assinalar que o curso de Magistério Rural surgiu após várias reivindicações dos professores leigos do município de Dourados e região, motivados, sobretudo, pela distância dessa localidade, situada no sul de Mato Grosso, da cidade de Cuiabá, onde funcionava o Centro de Treinamento do Magistério, que oferecia, desde a década de 1960, o curso para habilitar professores leigos. Em suma, o curso de Magistério Rural foi implantado para atender a uma determinada parcela de professores leigos rurais que atuavam nas escolas primárias do município de Dourados, sem habilitação específica para o exercício do magistério.

Fontes:

JORNAL O PROGRESSO, 1970 – 1971.

OFÍCIO n. 33 de 23 de junho de 1966

OFÍCIO n. 172 de 01 de agosto de 1973

MATO GROSSO. *Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Presidente Manoel Murtinho*. Livro 27. Cuiabá, 1907. Arquivo Público de Mato Grosso/Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados.

MATO GROSSO. *Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador Pedro Celestino Corrêa de Mello*. Imprensa Oficial. Cuiabá, 04 de julho de 1911. Arquivo Público de Mato Grosso/Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados.

MATO GROSSO. Governo do Estado. *Decreto-Lei n. 287, de 26 de março de 1947*. Diário Oficial, Cuiabá, 31 de março de 1947, ANO LVI. Arquivo Histórico de Mato Grosso/ Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados.

MATO GROSSO. Governo do Estado. *Decreto-Lei nº 834, de 31 de janeiro de 1947*. Diário Oficial, Cuiabá, 4 de fevereiro de 1947, ANO LVI, p. 9867. Arquivo Histórico de Mato Grosso/ Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados.

MATO GROSSO. *Mensagem, apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato-Grosso Fernando Corrêa da Costa por ocasião do início da Legislatura de 1952*. Imprensa Oficial. Cuiabá, 1952. Arquivo Público de Mato Grosso Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados.

Referências bibliográficas

AMÂNCIO, L. N. B. *Ensino de Leitura na escola primária no Mato Grosso*: Contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2000.

BASTOS, M. H. C. Prefácio: *A educação rural e a formação dos professores*. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). *Educação Rural*: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

BITTAR, M. *Dos campos grandes à capital dos ipês*. Campo Grande: Editora Alvorada, 2004.

FEDATTO, N. A. S.; RODRIGUES, A. M. R. V. *Os caminhos da escola nova no Estado de MT nas primeiras décadas do século XX*: notas sobre a escola normal e o ideário escolanovista. *Educação e Fronteiras*, v. 1, p. 101-118, 2007.

FERREIRA, M. S. *O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso*. Revista de Educação Pública. Cuiabá: UFMT, v.19. n. 30, p. 145-161, jan./abr., 2010.

FERNANDES, M. D. E.; FREITAS, D. N. T. *Percursos e desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados, MS*. In: 26ª Reunião Anual da ANPED: novo governo. Novas políticas? Poços de Caldas. Anais 2003 (CD). Poços de Caldas: ANPED, 2003.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Dourados 60 anos de Emancipação (1935-1995)*. Dourados: Prefeitura Municipal de Dourados, 1995.

GRESSLER, L. A.; SWENSSON, L. J. *Aspectos Históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul*, 1988.

JACOMELI, M. R. M. *A instrução Pública Primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 1998.

LENHARO, A. *A terra para quem nela não trabalha*. Revista Brasileira de História, n. 12, p. 47-64, mar. / ago. de 1986.

MANCINI, A. P.; OLIVEIRA, M. S.; SILVA, P. N. O. *História e Memória: normalistas do Instituto Educacional de Dourados 1940-1979*. *Educação e Fronteiras*, Dourados: UFGD, v. 1, n. 1, p. 119-132, jan./jul. 2007

MARCILIO, H. *História do Ensino em Mato Grosso*. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

PINHO, P. M. INEP: Súmula das atividades desenvolvidas em 1963. *Boletim Informativo CBPE*. n. 79, p. 1-9, fev./1964.

PINTO, A. A.; FURTADO, A. C. As Mensagens dos Presidentes de Estado em Mato Grosso (1890-1910) como fonte e objeto da História da Educação. In: *ISCHE - International Standing Conference for the History of Education, 2011*, México. State, Education and Society: new perspectives on an old debate. México: ISCHE, 2011. p. 1-9.

MENDONÇA, R. *História de Mato Grosso: através de seus governadores*. Instituto Histórico de Mato Grosso: Academia Mato-grossense de Letras Cuiabá, MT, 1967.

REIS, R. M. *Palácios da Instrução: institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá- MT, 2003.

RODRIGUES, J. R. M. *Magistério Leigo Rural do Piauí: Concepções e Práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1985.

RODRIGUEZ, M. V; OLIVEIRA, R. T. V. Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006). FERRO, Olga Maria dos Reis (Org.) *História, historiografia, instituições escolares e fontes*. Campo Grande: UFMS, 2009.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, M. G. S. *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.

SÁ, E. F. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1926)*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2006.

SILVA, E. F. S. *Escola Normal de Cuiabá: história da formação de professores em Mato Grosso (1910-1916)*. Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2006 (Coleção coletânea educação e memória; v. 2).

_____. *Leowigildo Martins de Mello e a organização da Escola Normal de Cuiabá*. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, v. 7, p. 189-214, 2004.

REIS, R. M. *Palácios da Instrução: institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá - MT, 2003

_____. *Escola Normal de Cuiabá (1910-1916): contribuição para a história da formação de professores em Mato Grosso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

SIQUEIRA, E. M. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

Capítulo IV

LIVROS DIDÁTICOS COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Kenia Hilda Moreira

Desde a década de 1980, pesquisadores e historiadores da educação começaram a ver no livro didático um dos campos de conhecimento mais promissores da história da educação¹. Recentemente, além de fonte de estudos e pesquisas, o livro didático tem sido cogitado também como fonte para o ensino da História da Educação². Nessa perspectiva, objetivamos apresentar algumas discussões em torno do livro didático como fonte de pesquisa e de ensino para a história da educação. Para tanto, delimitamos o texto em três partes: na primeira, discutiremos as possibilidades do livro didático como “magnífica” fonte de pesquisa e estudos para a história da educação; em seguida, apresentaremos alguns desafios e avanços, principalmente no que diz respeito aos procedimentos de localização e seleção do livro didático como objeto; por fim, apontaremos alguns cuidados no que se refere aos métodos de análise do livro didático na perspectiva da história da educação.

Livro didático: “magnífica fonte” para a história da educação

Para Valls Montés (1999, p. 173), os livros didáticos aparecem como uma “magnífica fonte de informação” para a história da educação em suas diferentes possibilidades de análise.

1 Dentre eles, destacam-se Choppin (1980, 1992, 1993, 2000), Harder (1980), Delgado (1983), Valls Montés (1999), Escolano Benito (1997), Puelles Benítez (2000), Tiana Ferrer (2000), Ossenbach Sauter (2000) e Ossenbach Sauter e Somoza (2001). Entre os brasileiros: Bittencourt (1993 e 2004), Corrêa (2000), Leite e Pirola (2009) e Moreira (2011a e b).

2 Sobre o uso do livro didático no ensino de História da Educação, pode-se consultar Ossenbach (2009).

Com efeito, o livro didático, até bem pouco tempo desapreciado e considerado, converteu-se em uma das fontes privilegiadas para historiadores da educação em suas diferentes especialidades, dentre as quais a História do Currículo, a História das Disciplinas Escolares e a História das Instituições Escolares. Esse fato se deve, segundo Choppin (2000), às pesquisas acadêmicas que integram os avanços da história do livro desde 1980, ao aumento da capacidade de armazenamento e aos progressos das técnicas de tratamento da informação.

A influência dos estudos na área da sociologia e da história do livro e da leitura, paralela à Nova História Cultural, conforme Vainfas (1997), permitiu uma formação triangular entre livro, texto e leitura³. Essa perspectiva teórica permite delimitar e compreender o livro didático como fonte de análise a partir da operação historiográfica enquanto ato epistêmico.

Em 1980, o historiador inglês Harper (*apud* DELGADO, 1983, p. 353) pontuou algumas razões que justificariam o olhar atento do investigador sobre o livro didático enquanto fonte de pesquisa. Para ele, esse material é um meio para se conhecer as opiniões e ideias dos autores, professores e alunos; e nos auxilia a conhecer os mecanismos de comunicação das ideias em sociedade e a resistência que elas encontram em determinados grupos sociais, assim como o desgaste dessas ideias em determinados períodos. A análise do livro didático permite-nos, assim, observar as simplificações e distorções a que são submetidas as ideias ao serem transmitidas, bem como o tempo transcorrido entre o lançamento de uma opinião e sua recepção e mudança na estrutura social.

Além desses aspectos, Delgado (1983) acrescenta a importância das orientações metodológicas contidas nos livros didáticos, alocadas geralmente nos pró-logos, notas de rodapé e no “livro do professor”. Nesses espaços, autores e editores indicam as atividades e exercícios a serem realizados sob a orientação do professor; também nesses espaços se encontram as concepções pedagógicas e os referenciais teórico-metodológicos. Os livros didáticos indicam, também, como nenhum outro meio, a distância em anos entre o conteúdo científico e as explicações em sala de aula. Em outros termos, indicam a quantidade de “ciência” introduzida pelo autor para o consumo escolar e a de “pedagogia e habilidade didática” que

3 Entre os autores de referências que contribuíram para essa nova perspectiva estão: Darnton (1986, 1990, 2005), Henri-Jean Martin (1982, 1988), Roger Chartier (1982, 1990, 2002, 2003 e 2007) e De Certeau (1990).

ele possui, evidenciando, igualmente, o nível de conhecimento científico exigido do próprio professor.

Indicam também, segundo Delgado, como é levada em prática a política educativa de um país. Nesse caso, o historiador precisa considerar que não basta promulgar-se uma lei para que automaticamente se produza o exato cumprimento dos dispositivos legais.

O aspecto econômico é outro fator a ser considerado. O preço de um livro pode ser a causa de sua rápida ou lenta difusão. Porém, nem sempre o número de exemplares vendidos avalia a qualidade e a aceitação do livro, sobretudo quando se trata de uma instituição, seja religiosa ou do governo, que o impõe como obrigatório. Em síntese, além do valor pedagógico do livro didático, existem outros agentes nada descartáveis para a história da educação, como os políticos, econômicos e sociológicos em geral.

Delgado menciona igualmente a interferência do próprio usuário, por meio de notas nas margens do livro, versos e exclamações, orações, desenhos, caricaturas, injúrias, anagramas, dentre outros. Segundo ele,

[...] observar os desenhos que Pablo Picasso fazia em seus livros didáticos conservados hoje em dia no Museu Picasso em Barcelona, indica, entre outras coisas, o quanto ele se entediava em classe, sua capacidade de evasão do ambiente da sala de aula e a firmeza de traço do futuro gênio da pintura. (DELGADO, 1983, p. 354-5, tradução nossa).

Em síntese, a simples folheada de alguns livros didáticos pode ser mais eloquente do que o cansativo estudo de numerosas fontes históricas (DELGADO, 1983).

Tais constatações nos permitem afirmar que o livro didático passou a ser “um lugar de encontro obrigatório de diversos ramos da história da educação” e que “convergem nele a história do currículo, a história das disciplinas escolares e a moderna história interna da escola ou da prática escolar.” (PUELLES BENÍTEZ, 2000, p. 5). Tudo isso graças à renovação, no âmbito da História da Educação, das linhas de investigação empreendidas e dos enfoques e métodos utilizados para desenvolvê-las, que se concentram, a partir da década de 1980 na denominada “história interna da educação”.

A contribuição do livro didático como fonte para a história das instituições escolares está no fato de que ele dá a possibilidade de se entender a instituição

escolar por dentro, “já que esse tipo de material é portador de parte dos conteúdos do currículo escolar naquilo que diz respeito ao conhecimento” (CORRÊA, 2000, p. 13).

Aliás, dependendo do período histórico no qual for tomado como fonte, esse tipo de material pode ser considerado como o portador supremo do currículo escolar no que tange aos conhecimentos que eram transmitidos nas diferentes áreas, quando se constituiu e única referência tanto para professores quanto para alunos. (CORRÊA, 2000, p. 13).

Nessa perspectiva, a utilização do livro didático como fonte de investigação contribui para avançar na direção da pesquisa sobre a instituição escolar, no que diz respeito também à circulação e ao uso dos materiais de ensino em seu interior, e para estabelecer relações entre estes e as compreensões epistemológicas sobre a educação, a aprendizagem escolar, a didática e a metodologia de ensino, no sentido de entendê-las através das práticas escolares, meios de seus desdobramentos concretos nesta instituição. (CORRÊA, 2000, p. 13-14).

Por sua vez, o “olhar histórico” que examina o interior das instituições educativas, em busca do significado das atividades que nelas têm lugar, encontra na história do currículo um campo de estudos privilegiado (FERRER, 2000). Especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, com a “Teoria Crítica do Currículo” e a “Nova Sociologia da Educação”, constatou-se o caráter não meramente técnico e administrativo do currículo escolar.

Desse ponto de vista, o conteúdo disciplinar do livro didático representa um dos aspectos do currículo, que, por sua vez, é compreendido (SACRISTÁN, 1995, p. 86-87), como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos; as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc.

De acordo com essa perspectiva, o currículo não se resume a um campo em que simplesmente se busca a forma pedagogicamente mais adequada para selecionar, organizar, administrar e ministrar os conteúdos dos conhecimentos, mas se trata de “um conjunto de prescrições e práticas que, sob esse pretexto pedagógico,

contribui para a reprodução das relações sociais existentes”. (MUNAKATA, 2011, p. 1). Confirma-se, assim, que uma das fontes históricas mais importantes para se abordar a história do currículo são os livros didáticos, que têm ocupado, desde a origem dos sistemas nacionais de educação, e ainda antes, um lugar destacado nas escolas de todos os países.

Do mesmo modo, os livros didáticos também se converteram em fonte privilegiada para a História das Disciplinas Escolares. Analisada como parte integrante da cultura escolar (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001), a história das disciplinas escolares é problematizada com base na gênese da disciplina, seus objetivos e seu funcionamento, ou seja, os objetivos e os conteúdos explícitos e os conteúdos pedagógicos, que, por sua vez, correspondem aos exercícios e atividades necessárias às aprendizagens escolares.

Ao tratar das disciplinas escolares como história e pesquisa, Bittencourt (2003) afirma que nas tendências atuais de pesquisa nessa linha, entre as fontes mais utilizadas estão os programas curriculares e os livros didáticos, paralelamente às obras das ciências de referência. A autora enfatiza que “os livros didáticos têm se constituído uma das fontes privilegiadas para estudos sobre os conteúdos escolares e pode-se, inclusive, identificar pesquisas que se interligam, realizando uma história das disciplinas e, ao mesmo tempo, a do livro didático.” Por outro lado, os livros didáticos “oferecem condições de uma análise dos conteúdos pedagógicos por intermédio das atividades e exercícios propostos, e dessa forma, continuam sendo uma das fontes privilegiadas para a história da disciplina”. (BITTENCOURT, 2003, p. 32; 34).

Ossenbah (2009, p. 46) engrossa essa afirmação ao pontuar que a história das disciplinas escolares é um amplo campo de investigação para o livro didático, e que este objeto apresenta “papel fundamental na configuração das disciplinas e seus respectivos *códigos*”, servindo, acreditamos, como fonte tanto para a pesquisa como para o ensino de História da Educação.

Hernández Díaz (2008) afirma que, independentemente de ser ou ter sido muito questionada, a presença do livro didático nos centros escolares de todo o mundo é um fato indiscutível, pelo menos no contexto ocidental. Enquanto fonte, tem despertado crescente interesse pelo estudo da cultura material da escola, pelos elementos visíveis, tangíveis, que intervêm na vida interna escolar, gerando um visível esforço organizativo e hermenêutico entre os historiadores da educação, produzindo bens e reflexões significativos.

No entanto, o livro didático como princípio pressupõe, na maioria das vezes, alguns desafios, a começar pelos processos de localização e seleção, como comentamos a seguir. Antes, porém, o desafio começa pela própria definição do objeto.

Desafios do livro didático como fonte

Desde 1980, Alain Choppin se refere às dificuldades em se buscar uma definição para o objeto livro didático, dada a sua complexidade, em virtude das diversas funções que ele desempenha no processo educacional. O livro didático é, ao mesmo tempo, um portador de uma ideologia, de um sistema de valores, de uma cultura; e uma mercadoria, enquanto produto fabricado pelo mundo da edição que obedece à evolução das técnicas e da comercialização pertencente aos interesses do mercado, além de um depositário dos diversos conteúdos das disciplinas curriculares. Deve-se considerar ainda, segundo Choppin (1980, p. 2), que o livro didático é um “instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino do seu tempo”.

Uma década mais tarde, o mesmo autor expõe que os livros didáticos se dividem em quatro tipos, de acordo com as funções mais frequentemente propostas. O primeiro é o livro que apresenta um conjunto extenso de conteúdos do currículo, com uma progressão em unidades, em lições, favorecendo tanto usos coletivos como individuais. O segundo é o chamado paradidático⁴, que são obras complementares que aprofundam conteúdos específicos. O terceiro são livros de referências, que servem de apoio, tais como dicionários, Atlas, etc. O último tipo são as edições escolares clássicas, que reúnem as obras clássicas. (CHOPPIN, 1992, p. 16-17).

Batista (1999) lembra que muitos estudiosos do livro didático, como Oliveira (1968), Lajolo e Zilberman (1998) e Soares (1996), defendem a inclusão, na categoria dos livros didáticos, de um conjunto de textos anteriores à invenção da imprensa, pois livros e textos manuscritos também faziam parte da “escola”.

⁴ Maiores informações sobre paradidáticos, ver Zamboni (1991 e 1992-93) e Munakata (1997).

Nesse sentido, outro fator a se considerar ao definir livro didático é a diferença entre textos, livros e impressos utilizados para o ensino, e outros produzidos especificamente com a finalidade didática.

Sobre a terminologia utilizada para definir esse objeto, é comum encontrarmos diferentes definições, tais como: manuais escolares, livros de texto, livros de classe, compêndios, manuais didáticos, dentre outras, apresentadas muitas vezes como sinônimas, com o intuito de evitar-se repetição.

O Decreto-lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938⁵, no Art. 2º, parágrafo 2º expõe que “Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.”.

Na área ibero-americana de língua espanhola (ou castelhana), se utiliza, principalmente, de três substantivos para indicar o nível mais geral e abrangente: “livros, textos e manuais”, seguidos ou não, do adjetivo “escolar”. Formam-se, assim, livros escolares, livros de texto, textos escolares, manuais ou manuais escolares. Já em língua portuguesa, afirmam os autores, costumam-se utilizar livros didáticos, textos didáticos, manuais escolares, livros para crianças, etc. (OSSENBACH; SOMOZA, 2001, p. 15-16).

Os autores afirmam preferir o termo “manuais escolares” ao invés de “livros de texto”, pois este último, apesar de fazer referência a uma obra didática, designa livros de nível universitário organizados com um propósito e uma estrutura didática diferentes. Não pesa sobre eles o conjunto de controles e restrições que afeta os livros destinados a crianças e adolescentes. (OSSENBACH; SOMOZA, 2001, p. 19).

No caso brasileiro, no entanto, como anunciou Munakata (2001), o termo “livro didático” é mais utilizado que “manuais escolares”. A legislação brasileira em torno desse objeto, por exemplo, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD, Decreto 1.006) criada em 1938; a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), de 1966; o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), de 1971; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, Decreto n. 91.542), de 1985 até hoje, dá a medida da predominância do uso do

5 Dentre outras providências, esse decreto estabelece a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil, criando a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD).

termo “livro didático”. Outro exemplo são os títulos das produções bibliográficas sobre o tema. A grande maioria utiliza o termo “livro didático”, mesmo que se aceitem as variações terminológicas, desde que se tratando de um mesmo objeto⁶. Para finalizar os exemplos, o Simpósio Internacional realizado na Universidade de São Paulo, no ano de 2007, sobre esse objeto, denominou-se “Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História”⁷.

Além disso, acreditamos que, no Brasil, o termo “manual escolar” carrega uma negatividade no sentido de que, por se ser um manual, estabelece as normas que devem ser seguidas por professores e alunos, não permitindo uma maleabilidade no seu uso. Por outro lado, o termo “livro didático” se apresenta menos carregado de imposições.

Definidos o objeto e a terminologia, o desafio seguinte é o de localizar e selecionar essa fonte.

O caráter instrumental do livro didático e sua modéstia em relação aos demais livros fizeram dele, por muito tempo, um objeto de pouca atenção e, consequentemente, um objeto de pesquisa muitas vezes de difícil acesso. (PUELLES BENÍTEZ, 2000).

Batista (1999) afirma que o livro didático é “um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade”. E continua:

Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas. (BATISTA, 1999, p. 529)

6 Cf. MOREIRA (2012) sobre mapeamento das pesquisas com o tema livro didático realizadas no Brasil.

7 Disponível em <<http://www2.fe.usp.br/estrutura/eventos/livres/>>. Acesso em 19 de mar. de 2010.

Choppin (2000) argumenta que a pouca atenção dada a esse material até recentemente não surpreende, pois vários elementos contribuíram para manter o desinteresse. Entre eles, o fato de que os livros didáticos se tornaram parte do cotidiano, parecem atemporais, gozam de familiaridade tal que lhes subtrai valor, sem contar sua produção abundante, sendo um produto pouco valorizado.

Segundo fator: os livros didáticos são perecíveis. Eles estão à mercê das mudanças dos programas curriculares e, a partir da década de 1960, a evolução econômica, social, técnica e cultural e, ainda, o desenvolvimento das inovações pedagógicas, com a massificação do ensino e o recurso das novas tecnologias, favoreceram a renovação da produção e o aumento e a diversificação da oferta editorial.

O terceiro motivo é que a trivialidade, a abundância e a ampla difusão da produção escolar não convencem bibliotecários da necessidade de se conservar esse material, que só perde para os jornais no que diz respeito ao consumo de papel. Até a década de 1960, não havia bibliografias nem catálogos dedicados especificamente a essa literatura escolar.

No caso brasileiro, há, contribuindo para o “anonimato do livro didático”, uma mentalidade dominante, “particularmente no que se refere ao tratamento que é dado à memória de modo geral e à educação em particular” (CORREA, 2000, p. 12). A autora enfatiza a necessidade de “espaços dedicados à preservação da memória nacional ou regional da educação” em nosso país.

Tal constatação nos permite perceber os desafios e dificuldades de se ter o livro didático como fonte documental e de pesquisa, pois, como lembra Tiana Ferrer (2000), apesar da longa história do livro didático no campo educacional, esse material foi concebido como eminentemente instrumental, e não se produziram esforços sistemáticos para sua conservação.

Desse modo, “o trabalho com estes materiais frequentemente dispersos, e fisicamente muito vulneráveis, faz com que a simples localização e catalogação de exemplares consumam considerável energia nos trabalhos de campo” (COLLADOS CARDONA, 2008, p. 325).

De mais a mais, o livro didático, como literatura “menor”, não recebe a mesma consideração que outros livros na hora de serem guardados e catalogados nas bibliotecas públicas, ou mesmo nas bibliotecas escolares ou familiares. Desse modo, “a localização desse tipo de fonte tem gerado verdadeiras peripécias” (OSSENBAH, 2009, p. 49).

Considerando essas dificuldades, alguns projetos, com o intuito de facilitar o acesso ao livro didático como fonte de estudo, pesquisa e ensino, foram criados, como os que se seguem.

Ao nível internacional, destacamos o Instituto Georg Eckert, na Alemanha, o projeto EMMANUELLE, na França, e o projeto MANES, na Espanha.

O Instituto Georg Eckert para a Investigação Internacional sobre Livros Didáticos, com sede em Braunschweig (Alemanha), criado nos anos 1970, apesar de não se dedicar ao trabalho histórico sobre os livros escolares, tem realizado importantes contribuições neste âmbito, abrigando uma biblioteca de livros didáticos e várias publicações sobre o tema⁸.

O projeto EMMANUELLE, desenvolvido pelo Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), foi criado na França em 1980. Dirigido por Alain Choppin, o projeto EMMANUELLE, inserido no Service d'Histoire de l'Education do INRP, apresentou uma dupla tarefa: documental e investigadora. A base de dados do projeto EMMANUELLE, que objetivava registrar todos os livros escolares publicados na França desde a Revolução até os dias atuais, construiu-se sobre o programa CDS-ISIS, elaborado pela UNESCO.

O projeto MANES iniciou-se em 1992, fazendo parceria com o projeto EMMANUELLE e com o objetivo fundamental de realizar o estudo histórico dos livros didáticos publicados na Espanha entre 1808 e 1990.

No caso brasileiro, destacamos o projeto LIVRES, com o Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (Livres) e a Biblioteca de Livros Didáticos (BLD), que inclui, além dos livros didáticos, documentação sobre a história dessa produção escolar e se integra ao Centro de Memória da Educação Escolar (CME), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O acervo do LIVRES disponibiliza, por meio de seu Banco de Dados pela Internet, o acesso aos títulos das obras didáticas de diversas disciplinas escolares brasileiras de 1810 a 2005. A busca pode ser feita pela: Biblioteca da FEUSP – Biblioteca de Livros Didáticos; Biblioteca da FEUSP – Biblioteca Paulo Bourroul; Biblioteca da FEUSP – Biblioteca Macedo Soares; Biblioteca Mario de Andrade – Obras Raras – SP; Biblioteca Colégio Pedro II – NUDOM; Biblioteca Nacional

8 Cf. Radkau Garcia (2000).

– RJ; Biblioteca do Conjunto de Químicas; Biblioteca da UFMG – CEALE; Biblioteca UNESP – Marília.

O acesso ao Banco de Dados LIVRES se restringe aos dados bibliográficos e formatação. A consulta detalhada de obra e conteúdo deve ser feita presencialmente na própria Biblioteca de Livros Didáticos (BLD), acoplada à biblioteca da FEUSP, com agendamento.

No caso de Dourados-MS, apresentamos à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados alguns projetos com a finalidade de contribuir para as investigações, estudos e ensino em história da educação que tenham o livro didático como fonte⁹.

No que diz respeito aos procedimentos de localização de livros didáticos, além da consulta em acervos específicos, como os acima citados, podem ser feitos, dentre outras possibilidades, o estudo dos livros de contabilidade das editoras; da publicidade em jornais e revistas; dos livros de visita de inspeção escolar; das listas das bibliotecas escolares e públicas; dos planos de aula dos professores; das atas escolares de reuniões sobre seleção de livros didáticos; das listas de seleção dos livros a serem comprados pelo MEC; das listas de títulos aprovados pelas instâncias governamentais; das indicações de títulos em programas curriculares, como em Vechia e Lorenz (1998); dos levantamentos de obras didáticas, como em Unicamp (1989) e Tambara (2003); dos mapeamentos de trabalhos acadêmicos sobre o tema, como em Moreira e Silva (2011) e Moreira (2012).

Além disso, o *Google Books* inclui boa quantidade de livros didáticos em seu acervo virtual.

Consideramos, amparando-nos em Choppin (2004), a necessidade de técnicas informatizadas para a coleta, tratamento e difusão de informações; a constituição de programas de pesquisas coletivas, interuniversitárias, nacionais ou internacionais; e a acumulação de formas de compartilhar experiências e habilidades em congressos internacionais ou, mais diretamente, pelas trocas de correspondência entre pesquisadores. Tais formulações ainda estão por acontecer, no caso brasileiro.

9 O projeto de pesquisa “Livros didáticos como fonte para a História da Educação: catalogação e análise” (2011); o projeto de extensão “Patrimônio cultural escolar: identificação e preservação de acervos e livros escolares na região de Dourados-MS” (2012).

Feitas as considerações em torno de alguns desafios de definição, localização e seleção do livro didático como objeto de investigação, depois de apresentar alguns avanços em torno dessa linha, concluímos com observações em torno dos cuidados em se ter o livro didático como fonte.

Considerações finais: métodos de análise do livro didático e cuidados com a fonte

Seja na pesquisa, seja no ensino de História da Educação, o livro didático como fonte requer alguns cuidados específicos. O estudo histórico do livro didático não é simples nem imediato; requer cuidados e exige método próprio de análise.

Conforme Bittencourt (2003, p. 35-36)

[...] os livros didáticos, usados como uma das fontes para estudos de história da educação ou mesmo da produção historiográfica mais geral, precisam de cuidadosa interpretação pela sua complexidade que, entre outros problemas, variam conforme o período, com diferentes sujeitos atuando em sua elaboração, confecção e pelo contexto de sua utilização. (BITTENCOURT, 2003, p. 35-36)

Quanto aos procedimentos de análise histórica do livro didático, deve-se considerar de imediato que se trata de um objeto de múltiplas facetas.

Para Choppin (2000), o olhar projetado sobre o livro didático é sempre parcial e incompleto. Os livros didáticos são ao mesmo tempo suporte de conhecimentos escolares, instrumentos pedagógicos e produtos de consumo, além de condutores ideológicos e culturais.

Ao tratar do estudo do/sobre os livros didáticos, “estudar esses ‘impressos’ parece ser também estudar, de modo central, as relações – de subordinação, transformação e de tensão – da cultura com outras esferas da produção cultural” (BATISTA, 1999, p. 544). Esse autor enfatiza a complexidade do conjunto de fatores que condiciona a elaboração, produção, comercialização, e utilização do livro didático, afirmando que estudar livros didáticos pode ser “mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos.”:

Embora esses livros de fato expressem valores e modos de relação com o conhecimento, não o fazem de per si; seus efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são produzidos e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que o utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posição diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea. (BATISTA, 1999, p. 553).

A produção do livro didático é cerceada por uma grande diversidade e instabilidade, considerando seus suportes materiais, seus meios de reprodução e seu processo de produção, complementa o autor:

Essa diversidade e essa instabilidade manifestam-se, também, nos ‘contratos’ de leitura e utilização que essa produção propõe e nos diferentes modos pelos quais esses ‘contratos’ se articulam com o trabalho pedagógico, em sala de aula: nas funções que buscam preencher, nos leitores que buscam alcançar, na modalidade de relação que buscam construir entre aqueles que os utilizam e entre esses e os objetos de conhecimento. (BATISTA, 1999, p. 553).

Em relação às diferentes possibilidades de mediações que o livro didático realiza, por exemplo, entre o aluno e os saberes e práticas e entre o aluno e o professor, é importante atentar-se para não se correr o risco de anacronismo. Os manuais didáticos elaborados antes de 1970 no Brasil, a título de ilustração, possibilitavam ao professor alto grau de autonomia em relação ao livro didático, não apresentavam exercícios e raramente se dirigiam diretamente aos alunos em sua narrativa. Representavam um complemento à ação do professor, que possuía autonomia para introduzir e desenvolver a matéria, sugerir exercícios, fazer avaliações, propor acréscimos, etc. Nas décadas seguintes, com a modernização no setor editorial e as políticas públicas específicas, os livros didáticos passaram a dirigir as aulas, propondo não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas o modo de distribuí-lo no tempo escolar, com atividades que muitas vezes avaliam o domínio da matéria pelo aluno e apresentam uma narrativa direta a eles, assumindo a voz do professor.

Há tempos, Delgado (1983) já afirmava que não existe técnica adequada que permita, com precisão, obter deste imenso material todas as informações que potencialmente guarda, tamanha a sua complexidade. Esse campo de conhecimento ainda carece de categorias próprias e de metodologia comum, e começa a exigir:

[...] a elaboração de uma teoria do livro didático, ou, melhor, mais modestamente, um marco teórico que integre e ordene epistemologicamente todas as manifestações indicadas, especialmente se se aspira a escrever a história da prática escolar. (PUELLES BENÍTEZ, 2000, p. 6).

De modo geral, ter o livro didático como objeto de análise na história da educação significa assumir um novo enfoque rumo à Nova História Cultural e à “cultura escolar”, que concebe a escola não apenas como produto das regulações externas a ela, mas como uma construção social que produz em si mesma e transmite determinadas pautas culturais, gera produtos específicos e certas tradições próprias que exercem resistências às reformas e regulações geradas fora da escola.

Analisar livro didático, além de permitir compreender a história política, econômica e social de tal objeto, ajuda a desvelar o que os historiadores da educação têm denominado de “a caixa preta” da escola, isto é, considerar o cotidiano da sala de aula. Do contrário, corremos o risco de transmitir uma visão dos livros didáticos como mero reflexo de influências externas, seja de tipo ideológico ou científico, “sem ter em conta que os livros didáticos são, apesar de tais influências, um produto específico da cultura escolar, que porta códigos ou padrões, regras, rotinas e hábitos *sui generis*” (OSSENBACH, 2009, p. 45).

Em síntese, precisamos compreender o livro didático como representação dos campos epistêmico e científico, pedagógico, sociológico e antropológico, constituindo um caso particular no quadro da cultura escrita, da cultura escolar e da escolarização (MAGALHÃES, 2006), e apreender uma análise que considere a necessidade de abordagem específica, fazendo emergir uma etno-historiografia em que se sobressaia um historicismo que determine o sentido e a orientação da pesquisa.

Referências bibliográficas

BATISTA, A. A. G. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. In ABREU, Márcia Azevedo de. (org) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: ALB / Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 529-575.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo.

_____. *Disciplinas escolares: História e pesquisa*. In: OLIVEIRA, et al. (Orgs.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. *Em foco: história e memória do livro didático*. Apresentação. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, set.-dez. 2004.

CHERVEL, A. *História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. *L'histoire des manuels scolaires: une approche globale*. Historie de l'Education, Paris, n. 9, p. 1-25, 1980.

_____. A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.

_____. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation. 1992.

_____. *L'histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française. Histoire de l'Education: Manuels scolaires, États et sociétés - XIXe - XXe siècles. Paris, n.58, p. 165-185, 1993.*

_____. *Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia*. Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria, Salamanca, n. 19, p. 13-37, 2000.

_____. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o Estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, 2000, set.-dez. 2004.

COLLADOS CARDONA, E. *El concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto de educación primaria publicados en España en el periodo comprendido entre 1915-1990. Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 27, 2008, pp. 323-346.

CORRÊA, R. L. T. *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação*. Caderno CEDES, Campinas, n. 52, v. 20, nov. 2000, pp. 11-24.

DE CERTEAU, M. *A escrita da história*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

DELGADO, B. *Los libros de texto como fuente para la Historia de la Educación*. Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria, Salamanca, n. 2, p. 353-258, 1983.

ESCOLANO BENITO, A. (Org.) *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipéres. 1997. v. I.

_____. *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipéres. 1997. v. II.

HARPER, G. H. *Textbooks: an under-used source*. History of Education. *Society Bulletin*, Oxford, n. 25, p. 30-40, 1980.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. H. (Org.) *Libros escolares para la educación de las niñas en España (1838-1970)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2008.

JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP: SBHE/Ed. Autores Associados, 1º número, 2001.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LEITE, J. L.; PIROLA, A. L. B. *Acervos e fontes para a História da Educação: possibilidades de bibliotecas escolares e livros didáticos*. Documento Monumento. Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 87-96, dez. 2009.

MAGALHÃES, J. *O manual escolar no quadro da História Cultural*. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 1, p. 5-14, 2006.

MOREIRA, K. H. *Pesquisa em História da Educação: Localização e seleção de livros didáticos de História republicanos (1889 a 2008)*. In: Libania Xavier; Elomar Tambara; Antonio Carlos Ferreira Pinheiro (Orgs.). *História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*. Vitória: Editora UFES / SBHE, 2011a, p. 1-18.

_____. *Livros didáticos como fontes para a história da educação: um mapeamento da produção acadêmica*. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais...* Vitória: EdUFES, 2011b, p. 1-16.

_____. *Livros didáticos como fonte de pesquisa: um mapeamento da produção acadêmica em história da educação*. *Educação e Fronteiras*, v. 2, p. 129-142, 2012.

MOREIRA, K. H., SILVA, M. *Um inventário: o livro didático de história em pesquisas (1980 a 2005)*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MUNAKATA, K. *História das disciplinas escolares e do livro didático*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/historia_disciplinas_escolares.php> Acesso em: 20 mar. 2011.

_____. Brasil. In: OSSENBACH SAUTER, G. e SOMOZA, M. R. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Ediciones UNED, 2001, p. 337-344.

OSSENBACH SAUTER, G. *La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes*. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 19, p. 195-203, 2000.

_____; SOMOZA, M. R. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Ediciones UNED, 2001.

PUELLES BENÍTEZ, M. de P. *Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento*. *Revista Interuniversitaria - Historia de la Educación*. Salamanca, n. 19, 2000, p. 5-10.

RADKAU GARCIA V. *¿Una lucha contra los molinos?: El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares*. *Historia de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 19, p. 39-49, 2000.

SOARES, M. B. *Um olhar sobre o livro didático*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-64, nov-dez. 1996.

TAMBARA, E. *Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil*. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

TIANA FERRER, A. (Org.) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, 2000.

UNICAMP. *O que sabemos sobre o livro didático?* Catálogo analítico. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989.

VALLS MONTÉS, R. V. *De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar*. Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria, Salamanca, n. 18, p. 169-190, 1999.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (Orgs.). *Programas de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

Capítulo V

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE INFLUENCIAM NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR VIRTUAL

Elizabeth Matos Rocha

Introdução

Este capítulo apresenta e discute aspectos da formação docente, sob o enfoque da fragmentação do sujeito moderno que se transforma e que constrói sua identidade na complexidade de um mundo globalizado (HALL, 2006). Nesse bojo, tomar-se-á a questão da identidade do docente que ensina a distância e que tem na Web seu espaço letivo como eixo que norteará o delineamento de uma estrutura epistemológica que fundamente as práticas pedagógicas do professor virtual.

A concepção de identidade aqui tomada remete ao aspecto ontológico do termo no que se refere à essência do ser, com base no exercício da alteridade no que concerne ao fato de que o sujeito social se ressignifica nas impressões geradas no outro e extraídas a partir da interação com ele realizada.

No que se refere ao professor, tais aspectos se colocam no rol dos desdobramentos vinculados às especificidades dos saberes e da natureza das relações que o professor virtual do ensino superior estabelece na Educação a Distância (EaD), modalidade educacional na qual se insere.

A Educação a Distância do século XXI traz para o cenário da profissão docente algumas discussões que passam em revista os modelos de mediação e interação advindos das experiências educacionais adquiridas e consolidadas no modelo de educação presencial, na perspectiva defendida por Tardif (2007, p. 150), no que confere às representações que dão “sentido à prática educativa”,

quando delas se extraem os referenciais das atribuições letivas adquiridas durante a trajetória da formação.

A trajetória de formação do professor, por sua vez, aponta que sua identidade docente se constrói a partir de elementos advindos do modelo de educação que se pauta em asserções tradicionais sobre os processos do ensino e da aprendizagem e dos aspectos metodológicos, curriculares, avaliativos e didáticos, que se configuram como corpo de saberes educacionais, sob o enfoque dado por Silva (2007), quando apresenta e discute a abordagem histórica do currículo.

Como parte de um movimento circular, que ressignifica as práticas na escola e na universidade, esse corpo de saberes norteia e se constitui parte do sistema educacional, que, no percurso da sua consolidação na sociedade, mostra a forte característica do acesso, produção e transmissão dos saberes, com vistas à autonomia e à emancipação das ideias que criarão novos saberes.

Trata-se dos saberes advindos do rol das necessidades expressas pelo fluxo contínuo das mudanças relacionadas aos comportamentos culturais e das tecnologias que fortalecem a globalização, distinguindo-se de forma cada vez mais diferenciada da geração que criou a demanda. A interpretação dessa realidade é tomada por Hall (2006, p. 09) como “um tipo diferente de mudança estrutural” que transforma “as sociedades modernas no final do século XX”, tornando-as complexas, possivelmente pela ruptura com valores consolidados, sem que no seu lugar tenham sido colocados outros valores.

Se tais mudanças provocam e permitem a mobilidade da identidade do sujeito, não há como pensar um professor, ou sistema educacional, distanciado ou separado, na perspectiva da ruptura, dos avanços, das transformações e complexidades da sociedade contemporânea, sob pena da perda do sentido e do esvaziamento da sua ação.

Nesse rol de mudanças e cenários complexos, o sistema educacional a distância transita entre as questões técnicas da teoria tradicional e as conexões dos porquês da teoria pós-crítica, para estabelecer as conexões que ajudam a ressignificar o discurso da teoria e da prática docente com a lente aumentada sobre o professor virtual que busca sua identidade.

Nessa perspectiva, que elementos imbuídos nos saberes e práticas pedagógicas ajudam na construção da identidade do professor virtual, que tem, na Web,

a sala, os acadêmicos, o conteúdo, a avaliação? Que rupturas e fragmentações são perceptíveis no professor virtual, a partir da necessidade de novos saberes, como o conjunto de habilidades para lidar com ferramentas digitais que favorecem uma metodologia de ensino baseada na mediação que se realiza em tempos e espaços diferentes? Há uma identidade do professor virtual? Que práticas o professor virtual leva para a sala de aula convencional?

Esses questionamentos convergem para o processo pedagógico circular que nociona as representações do ensino presencial e a distância, ressignificando o sentido da prática educativa, ao mesmo tempo em que norteia a identidade do professor virtual, no que tange à natureza da formação que acontece no ensino presencial e, no momento da prática, descobre-se em atendimento às necessidades dos espaços letivos digitais. Não obstante, numa perspectiva retórica, aplica igualmente os novos saberes, agora, na sala de aula convencional que se amplia para o ensino híbrido, aquele que contempla momentos presenciais e a distância combinados e complementares. Logo, são as transformações que acontecem quando o professor experimenta formas diferenciadas de concepção e prática pedagógica.

A fragmentação e o deslocamento da identidade docente: do presencial ao virtual

Qualquer discussão que remeta à identidade do professor virtual deve considerar dialogar, inicialmente, com a influência gerada nele pela educação presencial, já que não se tem, ainda, conjunto expressivo de professores formados, em sua essência, na modalidade a distância, ao menos em termos de Brasil. Para aceitar o diálogo com o conjunto de representações da educação presencial é preciso saber que a evolução das matrículas em cursos realizados a distância só se destacou no “biênio 2009/2010”, de acordo com o Censo EaD (2012, p. 07).

No que tange à ampliação de cursos de graduação a distância, a última década foi palco da diversidade de ofertas de cursos de licenciatura, geradas pela exigência ao cumprimento do art. 87, com diretrizes e metas para os próximos dez anos, expressas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que orientam a admissão nas salas de aula brasileiras somente de professores com formação superior compatível ao ensino que ministram.

A LDB nº 9.394/96 faculta o atendimento a essa exigência com recursos da Educação a Distância. Com uma legislação que apoia o sujeito a desenvolver sua formação a distância, acrescida do fato de que a certificação obtida em cursos a distância autorizados pelo MEC em nada difere do certificado obtido em cursos presenciais, em termos do seu valor, o fato é que a EaD é uma modalidade cada vez mais procurada, pela flexibilização do espaço-tempo. Os números expressam isso.

O censo EaD com dados de 2010 informa que das 198 instituições participantes da pesquisa, entre cursos livres e corporativos, tem-se um total de 2.261.921 alunos matriculados em cursos a distância (CENSO EaD, 2012). Desse alunos, com formação vinculada a cursos autorizados de licenciatura, tem-se 139.535 alunos, e mais 149.142 matriculados vinculados a cursos de bacharelado e licenciatura.

Embora esses números sejam consideráveis, boa parte dessas pessoas está em vias de se graduar ou ainda se encontra em formação, não influenciando significativamente em termos da construção da identidade docente com características diferenciadas das já representadas e construídas no ensino presencial. Os saberes docentes se constituem e ganham força na medida em que fazem sentido e são úteis ao ensino. Sobre esse aspecto Tardif (2007, p. 21) é enfático:

Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção dos seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

Desse modo, os saberes e as questões vinculados à proposta curricular, à mediação pedagógica e à avaliação da aprendizagem adquirem mais valor em conformidade com o caráter da sua utilidade no ensino. São questões que integram o campo de ação e a experiência dos professores, tendo nas formas como são organizadas e estruturadas as consequências da dimensão conceitual.

Ou seja, em uma proposta conceitual tradicional, por exemplo, os saberes docentes que remetem a currículo, mediação pedagógica e avaliação da aprendizagem se ocupam em inserir esses elementos em uma estrutura organizada,

planejada, com determinação clara de objetivos e desenvolvimento de ações que viabilizem o alcance das metas de forma exitosa e eficiente, algo similar ao modelo de currículo proposto por Tyler (1974), na leitura de Silva (2007).

Por outro lado, em uma dimensão conceitual mais ideológica, os mesmos elementos ganham a característica de compreender os assuntos estudados, o ensino mediado e a proposta de avaliação realizada a partir do questionamento e da reflexão das consequências que serão geradas na sociedade, sob a defesa de uma teoria educacional crítica, na perspectiva dos teóricos como Althusser (1983) e Bourdieu e Passeron (1975). Imbuído nesse espírito, o docente reconstrói seus saberes com base na ação-reflexão-reação, o que implica um contínuo e progressivo processo de auto avaliação docente que, por sua vez, delineia definitivamente a formação da identidade docente - sobretudo na modalidade virtual - posto que essa tem mobilidade mais dinâmica que a presencial.

Ainda, numa perspectiva multicultural, o discurso, assim como os elementos curriculares, a mediação pedagógica e a avaliação da aprendizagem, ganha novas nuances a considerar: as representações de classe, gênero e etnia, diante da real complexidade de se ensinar no século XXI, era marcada pelo impacto da globalização e pela força da diversidade.

Tal complexidade, em meio a essas várias possibilidades pedagógicas, é retratada pela mudança na estrutura social, pelos efeitos dos avanços tecnológicos, pela globalização que acaba refletindo na educação e, sobretudo, pela exigência de novos paradigmas em decorrência da crise no ensino que Tardif e Lessard (2008, p. 11) atribuem à “crise do saber na nossa sociedade moderna avançada, ou, como se diz hoje, pós-moderna”.

Tal crise, atribuída à vulnerabilidade dos conhecimentos a serem ensinados, na medida em que estes estão mais acessíveis à comunidade, “se revelam incertos, contestáveis e contEstados”, conforme Tardif e Lessard (2008, p. 11), e acabam exigindo dos educadores olhares e atitudes diferenciadas que os forcem a mudanças que rompem, em algum momento, com a continuidade do comportamento do ensino tradicional e geram sentimentos de incerteza quanto à ideia clássica que se tem do docente, como aquele que determina quando, onde e o que deve ser ensinado.

Tendo que lidar com diversidades e processos complexos de várias naturezas que aumentaram enormemente a partir da década de 1990, vinculados à

organização social, à expansão dos conhecimentos, à profusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e às transformações na estrutura familiar, além do “pluralismo cultural, relativismo ético, comportamentos anômicos, uso de droga pelos jovens e mutações no mercado de trabalho”, apontados por Tardif e Lessard (2008, p. 08), os professores, nesse mundo globalizado, têm sua identidade fragmentada e deslocada.

Fragmentada, pelo fato de o professor hoje não ser mais reconhecido como sujeito único, detentor do saber, isolado, individual, solitário. Entretanto, este professor tem sua identidade deslocada, na medida em que precisa ser multicultural em decorrência do “apagamento das fronteiras”, como anuncia Silva (2007, p. 141), pela força de um mundo digitalmente conectado.

Desse modo, em seu cotidiano, embora o docente entre diariamente na sala de aula convencional das escolas e universidades contemporâneas, que se assemelham, em um primeiro momento, ao modelo físico-estrutural da escola antiga e medieval, com várias cadeiras direcionadas a um quadro de escrever, ele lida com muitas situações desafiantes, das quais destaco duas.

A primeira, vinculada ao componente da tecnologia digital, consiste na difícil missão de “prender” a atenção discente à oralidade docente ou a outra atividade pedagógica qualquer que está sendo desenvolvida no momento da aula. Ao dispor de um computador, *tablet*, ou de seu próprio celular ligado à Internet, o aluno amplia o horizonte das “conversas paralelas” para além da sala de aula física, pois rompe com a barreira do tempo-espço e ganha uma dimensão cognitiva por vezes bem distante da proposta abordada na sala de aula. A dimensão cognitiva é reportada ao intelecto, na forma definida por Campos (1987, p. 53), como “aquela em cujo processamento predominam os elementos de natureza intelectual, tais como a percepção, raciocínio, memória”, e, ainda, que “envolve a aquisição de um novo conhecimento, do desenvolvimento intelectual, de habilidade e de atitudes”, na fala de Ferraz e Belhot (2010, p. 422) ao revisitarem Bloom (1986).

Assim, é importante que se aceite, mesmo a contragosto e negação de muitos professores, que a dimensão cognitiva pode ser estimulada também pela Web, a partir das ações interativas comunicacionais, nas páginas sociais e lúdicas, como o *Facebook*, ou nos *Games*, por exemplo. Se tais espaços são incompatíveis com a proposta didática da aula, se agregam pouco valor conceitual às disciplinas ou,

ainda, se alienam e pouco contribuem para a motivação dos alunos nos estudos, trata-se de outra discussão.

A segunda situação se relaciona aos comportamentos do alunado, caracterizados pelo conflito e pelo confronto, que vão da apatia e dos contextos de violência ao exaustivo questionamento de **por que isso ou aquilo** precisam ser ensinados. Essas são as questões apontadas no ensino presencial. E considerando a fragmentação e o deslocamento que elas provocam na identidade docente, quais características são inerentes à formação do professor virtual para ensinar em uma sala de aula virtual? A partir do próximo tópico, têm-se algumas possibilidades de respostas a essa pergunta.

A Educação a Distância digital no Brasil: implicações e saberes nas práticas docentes

A EaD é a modalidade educacional que mais se beneficia com o avanço da tecnologia digital, tanto pela utilização de diversos *softwares* como pela célere transformação da Internet. A EaD digital, veiculada na Web, “pega carona” no encurtamento das distâncias, na “compressão espaço-tempo” e impacta na vida das pessoas, conforme afirma Hall (2006, p. 69). O mundo digital da Web encurta distâncias.

Tais características e potencialidades da EaD digital não passam despercebidas pelos programas de políticas públicas educacionais expressas na lei. Um retrato disso, em termos de Brasil, é o Decreto 5.622/2005, que admite a tecnologia da informação como fundamental ao suporte didático-pedagógico da EaD.

Outro exemplo se vincula à criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir do Decreto nº 5.800/2006, para atendimento às diretrizes e metas expressas na LDB (9.394/96). Tais diretrizes se vinculam à escolarização de jovens e adultos, à realização de capacitação em serviço para professores em exercício de modo a garantir a formação superior e coerência entre essa formação e a aula ministrada.

Para atender tais exigências da LDB nº 9.394/96, o Sistema UAB, em parceria com Estados, municípios e universidades, tem lançado, desde dezembro de 2005, diversos editais para realização de cursos superiores. Em 2012, o Sistema UAB contava com 92 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES)

que realizam a distância diversos cursos superiores, com o apoio de 944 polos de apoio presencial. É certo que a EaD no Brasil não conta apenas com o Sistema UAB, mas é inegável que esse programa tem favorecido o acesso à educação superior, pelo caráter da interiorização e democracia.

Além do acesso à educação superior, o Sistema UAB tem estimulado diversas frentes de profissionais da educação, como professores-pesquisadores conteudistas, formadores e tutores, além de *designers* instrucionais, revisores e diagramadores.

Tomando-se como base que a EaD no Brasil avançou consideravelmente a partir do Sistema UAB e em ambiente digital, é preciso se considerar que os sujeitos desse processo e de outros formatos de EaD igualmente importantes têm o olhar construído e balizado pelo modelo educacional presencial, como visto no tópico anterior. Diante disso, precisam lidar com algumas características trazidas pela EaD digital.

Em linhas gerais, o desenvolvimento de um curso a distância requer dos sujeitos participantes conhecimentos que se vinculam à ideia do *Peopleware*, ou seja, aquela que envolve pessoas com diversos conhecimentos para realização de atividades que acontecem em ambientes digitais, com papéis e lógica de trabalho conjuntos, de forma simultânea.

Essa proposta de uma forma de trabalho compartilhada, colaborativa, construída a muitas mãos, nasce quase sempre na produção do material didático, que precisa ter a característica de ser interativo, com dinamismo compatível com o da Web. A continuidade da proposta se estabelece na edição e na aplicação do material didático digital, ou seja, na forma de trabalho conjunto entre os professores formadores e seus tutores.

Afinal, não basta elaborar um conteúdo; é preciso mediá-lo junto aos alunos, com atividades avaliativas coerentes que ajudem o aluno a aprofundar o que está sendo abordado. A forma de avaliação também conjunta requer que a sabedoria do trabalho em conjunto viabilize acatar a opinião do outro. Esse trabalho colaborativo interfere na identidade docente na medida em que precisa desenvolver a argumentação, transitar entre as diferenças. A avaliação não é “minha” responsabilidade, mas “nossa”. Registra-se aqui o exercício da alteridade.

Outro aspecto fundamental na EaD que se desenvolve em ambiente Web se relaciona ao fato de que a sala virtual é de muitos, não apenas do professor

formador e seu tutor a distância. Dependendo com o modelo pedagógico é implantado, acerta-se que diversos sujeitos do processo educacional “entram” na sala e acompanham as aulas. Esses sujeitos são coordenadores de tutoria, de curso, tutores de acompanhamento, tutor presencial, *designer* instrucional ou outra categoria criada, dependendo da realidade de cada cenário de EaD.

As necessidades são muitas e se relacionam quase que exclusivamente ao aluno, em termos da sua participação, envio e postagem de atividades. Aos tutores e formadores, o acompanhamento fica sempre em relação a alertas de mensagens ou perguntas de alunos que não foram respondidas, embora sejam pontuadas as falhas conceituais, que precisam ser ajustadas e corrigidas pelo professor formador, em diversas ferramentas disponibilizadas nos ambientes virtuais, como fóruns, *wikis*, correções de atividades, etc.

Esse breve recorte se relaciona a alguns saberes e práticas dos docentes que trabalham na EaD digital e que serão destacados no próximo tópico. A multiplicidade de significados que emergem dessa modalidade educacional aponta para novos formatos de trabalho, mais complexos é certo, mas que favorecem o potencial criativo de cada um. O “Eu” precisa dar mais espaço ao “Nós”. O espaço coletivo, contudo, não é tão facilmente alcançado.

A perspectiva da identidade absoluta do sujeito fragmenta-se. Trata-se de saber lidar com a diferença, “discursivamente produzida”, entre os grupos na perspectiva multiculturalista, apontada por Silva (2007, p. 87). Os diferentes olhares e suas convergências para construção do bem comum são aqui relacionados à produção do material didático digital que precisa incorporar diversas mídias, bem como à edição da sala virtual, à mediação didática no AVA e à gestão compartilhada.

Conhecimentos e habilidades do professor virtual: a EaD da UFGD como caso-modelo

O professor contemporâneo, sobretudo aquele que vive, reside e trabalha em espaços que desfrutam da Internet, tem a real necessidade de ser atualizado, intelectualizado e, por isso mesmo, ainda mais estudioso. Fica difícil imaginar um professor que não goste ou desenvolva o hábito de estudar. É paradoxal.

Partindo desse princípio, o professor virtual tem mais chances de ter alunos bem informados, afinal, há mais possibilidades de acesso às informações e, com isso, ampliam-se as bases e as formas do estudante autodidata. Esse fato é tão certo e intenso que muitos docentes se impactam e se fragilizam ante a realidade de que, se tudo fica registrado no AVA, é certo que as limitações e potencialidades de cada um se evidenciam. As resistências por parte de alguns professores evidenciam-se fortemente, a ponto de fazer-lhes desistir de ir em frente, de experimentar, de ganhar olhar próprio, ou mesmo mais confiança diante do diferente. Outros, contudo, afoitam-se no cenário diverso e amplo de uma sala de aula virtual e se permitem, assim, comparar e convergir outros modos e formas de pensar e fazer educação.

Nesse sentido, há que se valorizar a formação continuada do docente e isso pode ser evidenciado nos planos de capacitação da EaD da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Em 2010, a UFGD firmou o Acordo de Cooperação Técnica (ACT) com a CAPES, em atendimento à parceria proferida com o Sistema UAB. Surge assim o setor de Educação a Distância que, em 2012, conta com 280 acadêmicos vinculados aos cursos de Primeira Licenciatura em Informática e Primeira Licenciatura em Pedagogia em quatro polos de apoio presencial: Bataguassu, Miranda, São Gabriel do Oeste e Porto Murtinho.

O Sistema UAB financia os cursos e também o programa de formação continuada. A EaD da UFGD realiza capacitações, desde 2010, na perspectiva da formação continuada e tem como meta básica o fortalecimento e a qualificação dos professores para a docência em ambiente virtual. Todo o processo de capacitação é pensado levando-se em consideração os diversos conhecimentos inerentes à docência como capacitação de toda a equipe multidisciplinar.

Esses conhecimentos são distribuídos em diversos momentos da capacitação, inicialmente na forma de *Workshop* que visa a colocar todos os sujeitos em contato com as tendências e temáticas mais evidentes vinculadas à EaD no Brasil e no mundo. No decorrer do ano, há capacitação de edição e mediação didática no AVA MOODLE, referentes a aspectos teóricos, momentos práticos, no que compete à mediação e construção colaborativa entre professores formadores e tutores a distância, na solução dos casos baseados em situações reais extraídos do ensino-aprendizagem a distância.

Há, ainda, a produção do conteúdo didático digital, que, em si, confere momento de forte tensão entre os professores, pelo desafio de escrever tendo como meta a incorporação de mídias diversas, com *podcasts*, produção de vídeos, produção de *websites*, textos com imagens, *links* e notícias atualizadas. Um ponto importante aqui remete à conscientização, destacada por Chaui (2006, p. 58) de que “os novos objetos tecnológicos – que ampliam as forças intelectuais humanas”, de fato distribuem e aumentam a capacidade cognitiva, na medida em que os computadores processam dados, fornecem e guardam informações em velocidade e quantidade muitas vezes superiores à capacidade humana (SCHAFF, 1990).

Há também a exigência fundamental, a todos os professores, do domínio conceitual sobre o tema que irão produzir. Tais momentos são riquíssimos e conferem verdadeiras desconstruções em boa parte dos cursistas conteudistas, pois na medida em que acham toda a proposta inovadora, frustram-se pela pouca habilidade em incorporar tantos elementos que conhecem apenas de usar, não na condição de produção. É certo que, embora a identidade do professor virtual tenha sido fragmentada e deslocada, ele continua sendo professor, com práticas pedagógicas diferentes, refletindo esse novo fazer pedagógico, inclusive, na educação presencial.

É importante destacar aqui o efeito que o uso da tecnologia digital na produção do saber provoca no docente, considerando o deslocamento do seu eixo de formação através da produção intelectual solitária para a coletiva, construída conjuntamente. Há algo de mutação nesse fazer coletivo, que envolve os professores, em meio digital, onde se evidenciam processos que estimulam mudanças de comportamento, na perspectiva indicada por Martín-Barbero (2004, p. 199) ao citar Brzezinski (1972) sobre a “consciência que supera/transcende as culturas particulares, as tradições e as identidades nacionais”. Mudanças boas, ruins? O tempo dirá. No entanto, mudanças acontecem, e refletem diretamente na identidade do professor virtual.

O professor virtual precisa questionar, no sentido da validade, o conhecimento produzido, disponibilizado e acessado na *Web*, por ele próprio, por seus tutores e pelos alunos e, com isso, transcender o conhecimento superficial, na perspectiva do acesso à informação, imputado pela diversificação nas formas de produção intelectual (MORAES, 2001).

O professor virtual constrói seus saberes e práticas pedagógicas de forma mais consistente e segura se considerar o campo científico como *lôcus* de interlocução reflexiva sobre sua prática docente, na perspectiva de Duayer (2003), na leitura de Moraes (2003, p. 331), de que em um mundo cada vez mais complexo “teorizar é um imperativo da prática”.

A produção intelectual dinâmica é uma prática que incorpora a interação mediada por computador entre pares, entre professor-aluno, ou entre aluno-conteúdo. Essa é outra questão a ser considerada no sentido da construção da prática educativa do professor virtual, na medida em que o sucesso da interatividade em meio digital requer a construção de um diálogo constante e fluído, na proposta de Primo (2007, p. 41-42), quando ressalta a “participação-intervenção viabilizada pela tecnologia informática”. Além disso, construir e/ou favorecer o diálogo, a interação e a comunicação é um desafio a ser vencido na formação do professor virtual.

Considerações finais

É importante destacar que a discussão desse texto acerca dos saberes e práticas relacionados aos docentes que trabalham na EaD virtual, na perspectiva da identidade do professor, não considerou a proposta pedagógica de diversos cenários educacionais, que visam, exclusivamente, fins lucrativos. A EaD puramente mercantilista, cujo principal objetivo é o lucro financeiro, que contribui para a precarização do trabalho docente e que não se percebe responsável pela oferta de uma educação de qualidade, não corresponde às ideias aqui discutidas.

Tal modelo de EaD e seus cenários merecem discussão, evidentemente, em outro artigo, com proposta de discussão de mudanças estruturais na esfera das políticas públicas com vistas à autorização, ao acompanhamento, à avaliação e à renovação de reconhecimento dos muitos cursos superiores Brasil afora.

Os novos formatos dos saberes e práticas do professor virtual apontam para um micromundo de atividades, que envolve diversos sujeitos, não compartimentados, cada um na sua função bem definida, como proposta bastante conhecida e utilizada. Ao contrário, os novos formatos de trabalho são múltiplos, mistos, e tão juntos e tão misturados, que fica difícil identificar quem

fez o quê. Um pode e deve editar a produção do outro, se a necessidade for de melhoria da qualidade educacional.

Tais mudanças perpassam pela condição da necessidade da produção do conteúdo interativo, atual, conceitualmente correto e, ao mesmo tempo, versátil, compartilhado, dinâmico, atualizado, capaz de comunicar, de dialogar com os demais professores (tutores) e com seu aluno. Vinculam-se, ainda, à relação desse docente com seus tutores a distância, ao trabalho conjunto e colaborativo, à criação, revisão e avaliação das atividades. Às reuniões de planejamento, à construção coletiva. Aos conhecimentos necessários à orientação dos tutores para a mediação com o aluno no encontro presencial e na sala virtual. À logística de trabalho coletivo que envolve o setor de EaD e os sujeitos dos polos de apoio presencial, caso existam. Um trabalho efetivamente construído na perspectiva dialogada.

Impende ao professor virtual, portanto, desprender-se dos falsos argumentos vinculados ao saber adquirido na sociedade do “conhecimento”, como se o acesso às TICs fosse meio e ação suficientes para resolver a fragilidade conceitual dos nossos acadêmicos e, mesmo, da nação global.

Desse modo, os saberes relacionados à comunicação em meio digital, a produção de conteúdo interativo, a mediação entre pares e com acadêmicos, a elaboração de aulas colaborativas sem autoria definida, a edição de ambientes virtuais e a formação permanente no que confere ao fortalecimento intelectual são alguns elementos práticos que influenciam a construção da identidade docente.

Obviamente, alguns desses aspectos são levados, em parte, para a educação presencial, e abrangem o campo epistemológico do professor virtual da EaD. Sair da natureza do Eu e adquirir a consciência do Nós, para o professor virtual, implica ir além de acatar a opinião do outro, implica lidar com a edição do outro na própria produção, em ambiente digital, em tempos síncronos ou não, mas na evidência do diálogo construído a partir da interação mediada.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- BLOOM, B. S. *What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research*. Principal, v. 66, n. 2, p. 6-10, 1986.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, JC. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acessado em 02/06/2012.
- BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em 02/06/2012.
- BRZEZINSKI, Z. *La era tecnotrónica*, Sudamericana, Buenos Aires, 1972.
- CAMPOS, D M. S. *Psicologia da aprendizagem*. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CENSO EaD: *Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2010*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf>. Acesso em 27/05/2012.
- CHAUI, M. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- DUAYER, M. *Ontologia na ciência econômica: realismo ou ceticismo instrumental?* Niterói: UFF, 2003.
- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acessado em 05/06/2012.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, J. *Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MORAES, M. C. M. *Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação*. Revista Portuguesa. Braga: Pt, nº 14, 2001. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414102>. Acesso em 20/05/2012.

MORAES, M. C. M. e MÜLLER, R. G. *História e experiência: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação*. Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 329-349, jul./dez. 2003.

PRIMO, A. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SCHAFFE, A. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense/Ed. Unesp, 1990.

SILVA, T. T. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; e LESSARD, C. (Org) *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TYLER, R W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

Capítulo VI

ESCOLARIZAÇÃO E CIVILIZAÇÃO NA AMAZÔNIA E NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA

Milen Margareth Fernandes Schramm

Ademir Gebara

Este texto faz parte de pesquisa em andamento no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob orientação do Prof. Dr. Ademir Gebara, que versa sobre a história da educação de Roraima com enfoque para o Colégio Normal Monteiro Lobato, conforme mencionado anteriormente.

O objetivo é trazer à baila o contexto histórico do processo de escolarização como projeto de civilização na Amazônia e no Território Federal do Rio Branco, uma região no extremo norte do Brasil que faz fronteira com a Venezuela e a República Cooperativa da Guiana. Assim sendo, apresenta uma discussão sobre o processo de escolarização desenvolvido especificamente em Boa Vista, principal cidade do Território citado, tendo como referência a criação de um curso normal. Outro propósito se refere à tentativa de compreender como a visão da teoria sociológica do Processo Civilizador, proposta por Norbert Elias, passou a ser empregada no Brasil sob a forma transfigurada de civilização.

Na primeira parte do texto é apresentada uma pesquisa sobre o processo de escolarização na Amazônia sob o enfoque de Irma Rizzini (2004), que analisa de forma complexa como ocorreu a implantação das escolas destinadas aos meninos e meninas desvalidas, órfãos e nativos, com o objetivo de promover a civilização destes que eram tidos como “o bárbaro” da Amazônia. A autora analisa diversos impressos, como jornais locais, cartas e relatórios no final do Período Imperial.

Na segunda parte, trata-se sobre a institucionalização do ensino e o monopólio do Estado como uma forma de controle e organização da escolarização,

trazendo-se o enfoque de Inês Rogélia Dantas Macedo (2004) em um estudo sobre o processo de implantação das escolas públicas no Território Federal do Rio Branco.

Finalmente, discorre-se sobre a configuração educacional no Território Federal de Roraima como região fronteira, a partir da construção histórica da educação regional e nacional por meio de ações políticas. Trata-se também sobre a implantação do Curso Regional Monteiro Lobato e sua transformação em Colégio Normal Monteiro Lobato.

Escolarização na Amazônia: um projeto de civilização do bárbaro

O processo de escolarização na Amazônia ocorreu paralelamente ao seu processo de ocupação em um tempo histórico diferenciado do restante do País. A unificação da língua por imposição apresenta-se como uma característica marcante dos colonizadores frente aos grupos colonizados. Por sua vez, a institucionalização do ensino representa o esforço de organização e construção da identidade de um grupo controlado por uma organização política que propunha um projeto de escolarização como meio salvacionista. Neste sentido, a escola é investida de grande poder e valor diante dos intelectuais, políticos e da população, como instrumento de civilização do homem.

Pode-se dizer que houve diferentes formas de colonização e ocupação da Amazônia ao longo dos três últimos séculos, que variaram de acordo com os interesses público e privado. Reportando-nos ao Período Imperial, quando o interesse não era pela ocupação do território em si, mas pelo apresamento dos nativos para a utilização da mão de obra escrava e a coleta das drogas do sertão, temos que as terras foram sendo ocupadas com esse propósito. O apresamento para a catequização dos nativos foi uma das estratégias de colonização que fracassaram, mas trouxe investimentos por conta de uma política direcionada à organização dos diferentes povos que habitavam a região. A política pombalina previa o fim da escravização dos nativos e de certa forma foi o embrião do surgimento de lugares, vilas e cidades, conforme Mauro Coelho:

[...] Dezenas de unidades coloniais surgiram, erigidas por sobre antigos aldeamentos missionários. Elas foram criadas com diversas atribuições:

consolidar a presença portuguesa no Vale; promover a civilização das populações indígenas; incentivar o convívio e a integração entre populações indígenas e coloniais; e, não menos importante, produzir bens para o comércio (COELHO, 2008, p. 169-170).

O encontro do colonizador com as diversas etnias levou-o a adotar estratégias de controle, manipulação e modelamento dos costumes. Dessa forma, a proibição da língua nativa, juntamente com a imposição da língua portuguesa e da mudança de valores aos povos nativos, distinguem-se pelo ato de civilizar o nativo considerado como o “bárbaro”. Neste aspecto, a escolarização apresenta o objetivo de construir uma identidade do homem da Amazônia, e assim se caracterizou desde o início até o Período Republicano, de forma mais nítida no Estado Novo (1937-1945).

As fronteiras entre os grupos vão aos poucos sendo transpostas pelo jogo de força simbólica de um sobre o outro em um processo imbricado de trocas entre as culturas, que se chocam e absorvem elementos uma da outra sem, no entanto, se fundirem, mesmo havendo forte tensão e controle de uma parte sobre a outra. O poder simbólico de um grupo, atribuído por Bourdieu (2005), traz à existência o que o grupo determina quanto à pertinência de seus membros impondo-lhe princípios, visões e divisões comuns, gerando uma unidade por meio da construção de uma só identidade.

Conforme mencionado, os colonizadores adotaram diversas estratégias no sentido de uniformizar costumes e valores dos diferentes grupos étnicos na Amazônia, entre elas, o pragmatismo adotado por meio do ensino, como pode ser verificado na tese de doutorado de Irma Rizzini (2004), denominada *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. O recorte temporal se inicia no ano de 1850, determinado pela separação legal do Amazonas da Província do Grão-Pará, e vai até 1889, término do regime imperial, assinalando sobre a escolarização dos habitantes da extensa região.

A autora apresenta um amplo estudo dos impressos da época sobre a implantação do sistema educacional. Sua pesquisa focaliza o conjunto das instituições educacionais (internatos) voltadas para a instrução elementar e a formação profissional das crianças desvalidas e de origens étnicas por meio de análises em diversos impressos. A população do Pará e a do Amazonas apresentavam grande diversidade étnica e cultural, atingindo as instituições educacionais nos aspectos mais fundamentais, pois frequentemente não havia a desejada uniformidade linguística e dos costumes.

Rizzini caracteriza a demanda atendida pela escola como *povo desvalido* ou *camadas populares* ao enfatizar que essa população era tida como a camada mais pobre da sociedade, composta principalmente pelo nativo. Assim, ela discute a instrução elementar pública na perspectiva de um programa de educação popular, enquanto uma política de governo cujos objetivos eram a consolidação da língua portuguesa e a formação de um quadro de funcionalismo público para fins eleitorais e burocráticos.

O desenvolvimento da pesquisa aponta para o crescimento cultural que se pretendia para a região, os habitantes de “arco e flecha” tidos como os “selvagens” eram o alvo principal das intenções de escolarização, que pretendia fazê-los dignos de se tornarem “civilizados”. Os termos *selva* e *selvagem* tinham o sentido de demonstrar que os outros termos, *progresso* e *civilização*, representavam valoração significativa para a sociedade no momento analisado. O termo civilização marca a importância dada pela elite à construção de seu discurso, para classificar e demonstrar oposição à condição social ou intelectual menos elevada. Desta forma, a relação entre a aprendizagem da língua portuguesa e o processo de incorporação do controle do Estado sobre as populações tendem a se relacionar:

No caso da região amazônica, a formação do cidadão implicava não somente no conhecimento dos direitos e deveres pela população livre, como era defendido pelos agentes educacionais de outras partes do Império. O aprendizado do português e a sedentarização da população do interior foram necessidades reclamadas pelos inspetores e diretores da instrução na região. Desabituar-se da língua geral, falada pelos meninos em casa e nas ruas, consistia na primeira tarefa das escolas das freguesias e vilas do interior [...] (RIZZINI, 2004, p. 23).

A maior preocupação e o desafio dos governantes consistiam em desenvolver uma organização laica de ensino pautado na formação da nacionalidade, por isso a premência de unificar o idioma. A Província do Amazonas adotou várias medidas no sentido de se inserir no projeto de formação do povo brasileiro, uma vez que já no Segundo Império a responsabilidade com a escolarização do povo ficava a cargo das províncias.

O total de escolas da província era ínfimo dada a quantidade de habitantes. A oferta de vagas era criada, até então, pela Igreja Católica, que há tempos realizava a tarefa que se pretendia como educacional na região. O Estado passou

a oferecer gradativamente a escolarização de forma laica, ocasionando insatisfações à Igreja. Dessa forma, a rivalidade frequente levou o presidente a desenvolver estratégias de atuação quanto à institucionalização do ensino. Entre 1852 e 1853 o número de escolas providas de professores passou de sete para quinze (RIZZINI, 2004). Esses dados foram apontados pela autora com base no Censo Imperial. Entretanto, é importante destacar que esse censo era realizado por paróquia. A situação de 1870 consta que:

Os municípios de Belém e de Manaus eram formados por doze e seis paróquias, respectivamente. O Pará tinha 32 municípios e 71 paróquias ou freguesias no todo e o Amazonas, sete municípios e 22 paróquias ou freguesias. A categoria “freqüentam escolas” abrangia a população em idade escolar, ou seja, os meninos e as meninas livres entre os 6 e 15 anos, que estavam na escola. É razoável supor-se que ela englobava duas situações: aqueles que efetivamente freqüentavam escolas e aquelas que estavam matriculados, mas não as freqüentavam ou o faziam de forma intermitente (RIZZINI, 2004, p. 60).

Rizzini discute ainda os problemas que dificultavam a implantação de uma organização educacional que pudesse atender satisfatoriamente a população. Entre eles, as lutas entre representantes de grupos políticos divergentes e da Igreja local, a falta de formação dos professores, a demora ou falta de verbas para pagamento dos salários, os desentendimentos entre professores e pais de alunos, a desistência dos alunos, cujo abandono se dava por ocasião do deslocamento dos grupos indígenas para outros lugares por questões climáticas ou por conta da coleta de alimentos, colheita ou plantio de roças.

A autora analisa inúmeros relatos de diversas fontes impressas, desde cartas de moradores e pais de alunos a artigos de jornais. Dos documentos oficiais abundantes na pesquisa constam: os relatórios dos presidentes de províncias levantados por Luciano Farias Filho; cartas de pais, incluindo denúncia de professores e documentos de visitantes de escolas relatando o Estado geral das instituições; e denúncias contra o descaso dos pais em manter os filhos nas escolas.

De acordo com os relatos, nota-se a tentativa dos governantes de implantar uma rede educacional em todas as vilas e aldeias, ao mesmo tempo em que instauravam esses lugares. A trajetória parece ter sido complexa, visto que a imposição de uma nova cultura sobre a dos grupos étnicos muitas vezes encontrou

resistências. Contudo, isso não impediu o projeto inicial de se expandir e ocupar a fronteira Amazônica, emparelhado com investimentos de institucionalização escolar.

Irma Rizzini (2004, p. 78) emprega o conceito de forma escolar como o surgimento de um espaço socializador e, para corroborar sua análise, cita Alessandra Schueler (2002), para demonstrar que houve um processo gradual de institucionalização da escola como instrumento de civilização articulada aos objetivos formadores dos Estados. Com base na historiografia da Amazônia voltada para a análise das instituições públicas asilares, promotoras da instrução escolar e profissional de meninas e meninos desvalidos, a autora apresenta as instituições, os diversos grupos, o processo de implantação, fiscalização e controle das unidades educativas, e também o rígido controle disciplinar dos educandos, além das relações sociais e as tensões existentes entre os grupos no seu contexto institucional.

Institucionalização do ensino e o monopólio do Estado

O pensamento de afirmação da nacionalidade se perpetua desde o Período Imperial, quando se inicia o processo de escolarização na Amazônia, segundo Irma Rizzini (2004). O empenho em promover a civilização dos nativos por meio do ensino demonstra a importância política e econômica dada pelos poderes públicos à adequação da população para desenvolvimento de atividades burocráticas secundárias tais como a execução de serviços públicos e privados. Com o passar do tempo, o ensino continuou a estar em evidência, adquirindo novas roupagens, voltado especialmente para a qualificação para o trabalho, de acordo com Inês Rogélia Macedo (2004).

O processo de institucionalização do ensino na Amazônia se desenvolveu intermediado pelos poderes públicos, colocando-se em pauta, desde o Período Imperial ao início do Período Republicano, a aplicação dos recursos destinados à educação. Neste processo, são criados os cursos profissionalizantes, com o objetivo de instruir a população no que concerne à qualificação para o trabalho, voltada principalmente para os setores de serviço como a agricultura, a pecuária, e outros referentes à demanda populacional na Amazônia. O setor industrial despontava na década de 1930 nos grandes centros, e proporcionava um direcionamento também para a qualificação da mão de obra para esse setor. Nesse período, a escola obrigatória e gratuita se difundia aos poucos por todo o país.

Entretanto, a União ainda não assumia inteiramente a responsabilidade pelo ensino, e menos ainda tinha definida uma política educacional. Não existia um sistema educacional articulado e centralizado capaz de promover a escolarização da população. O que se percebe são as iniciativas isoladas de organização escolar dos Estados, de formas descentralizadas.

Outro estudo que merece destaque é a dissertação de mestrado de Inês Rogélia Dantas Macedo (2004), cujo título é “*A implantação e expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de quarenta*”. A autora apresenta uma análise do processo histórico da construção do Território Federal do Rio Branco e de sua principal cidade, denominada Boa Vista, observando os cenários social, econômico e político-administrativo. Ela estuda os aspectos do traçado urbano e a organização da cidade, e entre outras questões, a política educacional do Estado Novo (1937-1945), entendida como uma proposta velada de construção ideológica para a formação da nacionalidade brasileira. Ainda, mais especificamente, o foco de sua pesquisa situa-se em como ocorreu o processo de implantação das escolas públicas na cidade.

A efervescência ideológica brasileira foi substancialmente rica e diversa de projetos educacionais neste período. Todo projeto embutia uma proposta de política educacional para o país. Isso comprova que a educação tornou-se um instrumento decisivo e distinto para a construção da nacionalidade, questão essa que encontraria no Estado Novo um momento decisivo (MACEDO, 2004, p. 41).

Analogamente, o ensino na Amazônia, tanto no Período Imperial, quando existiam inúmeras escolas na região, conforme Irma Rizzini, quanto no Estado Novo, enfatizava-se a importância de “civilizar o bárbaro” e de fixar o homem na fronteira. Colonizar a região politicamente implicava em organizar um sistema educacional para facilitar a implantação da estrutura ideológica do Estado (MACEDO, 2004, p 46).

A implantação de um modelo de escolarização, tanto a na Amazônia, no final do Período imperial e início da República, apresentada por Rizzini, quanto a no Território Federal do Rio Branco, na década de 1940, abordada por Macedo, demonstram o Estado como o responsável por sua configuração de maneira mais sistematizada. A laicização do ensino pelo instrumento de escolarização se caracteriza pelo ajustamento social destacado por Foucault como um dispositivo de

controle. Nesse sentido, a escola seria um meio de adaptar o indivíduo às estruturas desejáveis de organização da sociedade pelo Estado (VEIGA, 2002).

Com a política pombalina, a Amazônia viu florescer inúmeras unidades escolares como meio de educar os diferentes povos que habitavam a região nos moldes dos costumes e língua do colonizador. A expressão “educar” é latente no colonizador europeu, que ao se considerar civilizado, entende que tem o direito de impor seus costumes aos povos que estão à margens de seus hábitos e forma de viver. Norbert Elias, em *O processo Civilizador*, apresenta o conceito de civilização que se desenvolveu em Alemanha, Inglaterra e França, irradiando-se para toda a Europa, com algumas variações no período de formação dos Estados Nacionais, chegando a se estender até seus domínios coloniais. Antes de definir o termo “civilização” é forçoso observar sua origem e extensão, assim como sua variação de acordo com o contexto histórico-geográfico:

[...] as estruturas civilizadoras estão se expandindo constantemente na sociedade ocidental. As camadas superior e inferior tendem a tornar-se uma espécie de estrato superior, e o centro da rede de interdependências estende-se por mais e mais áreas, povoadas e não povoadas do resto do mundo (ELIAS, 1993, p. 209).

Em sua obra, Norbert Elias apresenta fontes diversas para demonstrar como a nobreza e os burgueses construíram o conceito de civilização para se enaltecerem e se diferenciarem em relação aos grupos de menor valorização social. Assim, eles se consideravam civilizados por adotarem hábitos diferenciados, fortalecendo-se segundo seus costumes, em contraponto aos dos outros grupos sociais. A civilização é um processo de autodomínio, condicionador das emoções, que se trata do controle das estruturas psíquicas, do controle interno em distinção do eu e dos outros grupos. Segundo o autor, esse processo se expandiu para outros territórios. Não ficou explícito que se referia aos domínios coloniais na América; entretanto, referiu-se a áreas povoadas ou não do resto do mundo.

O Processo Civilizador é um termo técnico, criado por Norbert Elias, que apresenta o sentido de desconstruir o significado dos termos cultura e civilização tais como eram utilizados nos anos 1930, e como continuam a ser usados inadvertidamente por muitos cientistas sociais. Eram termos que autodefiniam as elites em contraposição aos outros. Em sua abordagem processual, o autor faz uma análise sociológica e psicológica, dos sujeitos enquanto indivíduos, e histórica,

das sociedades de corte europeias que foram mudando seus costumes ao longo dos séculos XI a XVIII.

Em sua obra, o autor apresenta um exercício comparativo constante e interessante sobre o autocontrole cada vez maior dos costumes, e assim demonstra que os padrões de comportamentos sociais e individuais se universalizaram por meio de processos distintos. Cada nação se utiliza de formas de controle diferentes para chegar a níveis de diferenciações entre seus grupos, a princípio o alto clero tinha a preocupação de se diferenciar para que tivesse uma posição de destaque. Depois, a corte se preocupa em se distinguir das classes burguesas e cria um refinamento com objetivo de manter um jogo de poder que envolve todas as frações sociais, de forma que a distinção entre os grupos se espalha de cima para baixo em um sistema hierárquico como uma estratégia para se posicionar neste jogo, possibilitando o equilíbrio de forças favoráveis por aqueles que ocupam uma posição de destaque.

Fica evidente que o conceito de civilização foi construído na Europa por determinados grupos, e mais evidente ainda que não seja possível transportá-lo para o Brasil tal qual sua essência. Entretanto, o termo é acolhido com o sentido de classe social diferenciada. De acordo com Cynthia Greive Veiga, o país não é uma civilização: “As elites políticas e intelectuais brasileiras, em geral, ao apropriarem-se do termo civilização, ao longo do século XIX, não o tomaram para se referir a uma nação, mas como forma de produzir a sua autoimagem” (VEIGA, 2002, p. 101).

O conceito de civilização no Brasil tem o sentido de diferenciar as elites políticas e intelectuais brasileiros da população em geral. A grande massa populacional estava alheia tanto ao processo político quanto aos hábitos de grupos que geriam o país. Esse mesmo grupo que se autodominava como civilizado, destarte tenta criar mecanismos para elevar o país ao nível de progressista e civilizado por meio da escolarização.

O Estado passa então a exercer o monopólio da escolarização por todo o país, como forma de um programa de governo que vai se estender até as fronteiras, cujo objetivo é promover a civilização dos povos primitivos e dos habitantes que se fixaram na região por meio de incentivos e subsídios governamentais. No início da República o analfabetismo era tema de discussão entre os intelectuais republicanos da época, com o índice de 85,21%, um dos piores em relação a outros países. De acordo com Vanilda Paiva (1990), baseando-se nesse índice,

é possível destacar a preocupação dos governantes, políticos e intelectuais em promover a escolarização da população como projeto de interesse político. Dessa forma, será interessante analisar algumas questões acerca do assunto.

Seria também a escolarização uma forma de exercer o controle social entre as populações marginalizadas, por meio do ensino das crianças, promovendo assim uma mudança no comportamento para um modelo adequado aos interesses do Estado? Ou serviria ela simplesmente para atender aos fins burocráticos no sentido de preparar a população para a estrutura republicana que estava despontando no país? Ou, ainda, seria apenas para que o país passasse a ser visto em escala mundial como um país alfabetizado/escolarizado/civilizado?

A escolarização é um instrumento socializador que ultrapassa barreiras, impondo o conhecimento de hábitos, maneirismos, posturas, usos e costumes não adotados antes, contrapondo tradições e hábitos dos indivíduos de sociedades não letradas tidas como “bárbaras”. Dessa forma, a escolarização torna-se um instrumento do Estado carregado de poder que desagrega valores e solidifica outros no interior dos grupos sociais.

A educação das crianças em sociedades não letradas se processava de acordo com padrões particulares e peculiaridades de cada grupo, normalmente de forma prática e oral. As crianças aprendiam com os adultos participando de atividades cotidianas, sem sentirem a menor necessidade de aprenderem os registros escritos. E elas poderiam continuar a viver dessa forma, entretanto, a fronteira da civilização engendra essa mudança pelo jogo simbólico da força. Não há outro meio de proporcionar a aquisição da escrita dessas sociedades sem essa relação de poder por meio de que o domínio da força dos grupos letrados é exercido sobre os não letrados.

A expectativa que se tinha da escolarização como um instrumento capaz de gerar mudanças na sociedade é amplamente difundida entre os intelectuais e políticos, estendendo-se à população no decorrer do século XIX e mesmo no início da República. A escola passou a ser vista como uma instituição privilegiada para a transmissão do conhecimento e, dessa forma, desabilitaram-se a família, a Igreja e outras instituições que podiam realizar tal função.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que houve uma importante mudança no lugar da escola na sociedade. Conforme insistimos, foi no decorrer do século XIX que, no Brasil, a escola foi produzida enquanto instituição de fundamental importância na cena social, sobretudo nos meios

urbanos. Num projeto em que se engajaram variados sujeitos (professores, literatos, juristas, políticos em geral, médicos, jornalistas), pertencentes a diversos estratos sociais e grupos profissionais, a escola foi lentamente sendo produzida como instituição capaz não apenas de instruir e educar a infância e a juventude. Mas de produzir um país ordeiro, progressista e civilizado (FARIA FILHO, 2002, p. 24).

A disseminação da escolarização como meio de acesso a um status de país civilizado ganhou uma dimensão entre os intelectuais no início da República, assim como no Estado Novo, também por uma questão de organização e busca da construção de uma identidade nacional. O modelo de cidadão brasileiro teria que passar pelo construto de um ideal de indivíduo enquanto homem sociável, ou seja, civilizado pelos moldes da escola. Nesse sentido, a escola teve um papel fundamental na formação do caráter nacionalista.

O termo “escolarização” é apresentado por Luciano Faria Filho (2002) em um duplo sentido. O primeiro se remete ao estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede ou de redes de instituições; o segundo é entendido como o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos. O autor relaciona o fenômeno de escolarização do social à noção de cultura escolar que se permite articular, descrever e analisar de forma rica e complexa as dimensões que compõem o fenômeno educativo, como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares (FARIA FILHO, 2002, p. 16-17).

O discurso da escolarização está intimamente ligado à formação docente. A defesa da profissão docente está arraigada de sentido do papel que um indivíduo desempenha para a transformação do saber mais elaborado, diferente do que era desempenhado pela família. O professor deve estar imbuído de sua tarefa transformadora desejada pelo Estado; nesse sentido, o próprio Estado articula-se para preparar a mão de obra qualificada para o exercício de docência.

É partir da lei de criação das escolas de primeiras letras no ano de 1827 e, no caso de Minas Gerais, em 1835, a partir da Lei n. 13, a primeira Lei Provincial sobre a instrução, que se intensifica a preocupação com a formação dos professores e torna-se esta também uma questão central. É nesse momento que os vários discursos produzirão um sentido para a questão da formação dos professores, através das representações que se constrói sobre

quem deveria ser professor e os conhecimentos que o mesmo deveriam adquirir (FARIA FILHO, 1999, p. 10).

A criação de uma legislação, ainda no século XIX, que garantia a formação docente, indica o início de um processo em que governantes adotariam uma jornada rumo ao processo civilizatório por meio de agentes disseminadores do saber escolar, pois além de legitimar programas de escolarização, ela caracterizava o profissional enquanto educador, daí a importância da criação das escolas normais como instituições capazes de qualificar professores para o exercício de sua função.

A Instrução Pública teve também um papel importante no processo de consolidação do Estado, aparecendo como uma das estratégias fundamentais defendidas pelos governantes do País para a produção de um povo ordeiro e civilizado e, sobretudo, para a construção da nação brasileira. (FARIA FILHO, 1999, p. 12).

A formação docente no país apresenta caráter gerador não só da identidade do profissional da educação, mas também do indivíduo na construção de uma sociedade civilizada. Luciano Faria Filho se reporta a um período e espaço diferentes dos que estão sendo abordados neste estudo, visto que ele se refere ao século XIX, em Minas Gerais. Entretanto, em termos comparativos, este período não diverge muito do processo de escolarização evidenciado na Amazônia e no Território do Rio Branco como unidade integrada da federação na década de 1940, no sentido de se implantarem a escolarização básica e o curso normal para prover a sociedade de uma identidade civilizadora.

Conforme Cynthia Greive Veiga, “a análise da escolarização situa-se na continuidade do processo de civilização e que esse dispositivo é fundamental para aprofundar a teoria da civilização, na perspectiva de sociedade que se autointerpreta como tal” (VEIGA, 2002, p. 97). De acordo com Inês Rogélia Dantas Macedo (2004), a implantação das escolas públicas no Território Federal do Rio Branco era uma forma de adequar a população ao modelo socioeconômico do país no período do Estado Novo, que veio a se efetivar na década de 1940. Nesse sentido, vê-se o interesse político e econômico com maior pujança que o interesse em caracterizar ou mesmo construir uma identidade do homem da fronteira no extremo norte.

A configuração educacional do Território Federal do Rio Branco ao Território Federal de Roraima

O Território Federal do Rio Branco, criado em 1943 após ser separado do Estado do Amazonas, apresentava as seguintes características: distante do resto do país, era pouco habitado e sem maiores atrativos econômicos que favorecessem o interesse dos governantes no sentido de haver investimentos que fossem justificados, a não ser pelo fato de estar localizado estrategicamente numa região de fronteira. Daí a continuidade da importância de manter o homem nessa região, pelo que se buscaram alternativas para desenvolver e colonizar aquela área. Além dos incentivos aos migrantes para ocuparem as terras ditas devolutas, buscaram-se alternativas para fixar a população na região, caracterizando-se o homem como uma fronteira viva. Esta política já vinha sendo adotada desde o Período Imperial, quando a intenção era o domínio sobre a posse da terra, de forma que se configurava a colonização propriamente dita. Entretanto, ela ganha dimensão de caráter nacionalista na política getulista com a implantação dos territórios federais nas fronteiras (esta política se constituía na ocupação dos espaços tidos como vazios demográficos).

A política de ocupação do Estado Novo (1937-1945), que possibilitou a criação dos territórios federais, encontra respaldo nos estudos de Cassiano Ricardo. Sua obra encontra-se influenciada pela teoria de Turner (1893), acerca da Marcha para o Oeste, descrita como em ondas que seguem, na colonização da América do Norte, rumo ao Oeste, promovendo assim o encontro da civilização com a barbárie. Houve um incentivo muito grande para que viessem pessoas de fora, o que ocorreu com a chegada de migrantes nordestinos, homens e/ou famílias inteiras remanescentes dos seringais no período da decadência da produção do látex. Desses, uns optaram pelo trabalho no campo, outros pelo garimpo. Uns ficaram ricos, e a maioria ficou pobre.

Analogamente, a barbárie, que quer dizer o povo que não faz parte da civilização, seria então composta pelos diferentes grupos étnicos que habitavam a região. E a civilização seria o homem da Amazônia: o colono pobre, o garimpeiro, e o fazendeiro, que em alguns casos, ficou rico com a posse da terra para criação de gado; ou os governantes e seus representantes, que exerciam os cargos de autoridades locais. Essa era a estrutura social existente no início da formação do Território Federal do Rio Branco quando foi implantada a rede de escolas públicas,

incluindo o Curso Normal Regional Monteiro Lobato na década de quarenta. Essa configuração social e política sofreu poucas alterações até a formação do Estado de Roraima.

É importante mencionar que as políticas educacionais eram implantadas sob a orientação direta do governo federal. E elas assumiram características peculiares, revelando-se como um espaço historiográfico singular para o desenvolvimento da educação, no período em que o Estado se caracterizava por Território Federal.

Em 1931, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes decretos ficaram conhecidos como “Reforma Francisco Campos”. Em 1932, um grupo de educadores lança à nação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época, e um instrumento considerado como de fundamental importância para o desenvolvimento das políticas públicas da educação no país (MACEDO, 2009, p. 81-82). Nesse período, o Território nem existia, e talvez não faça nenhum sentido trazer essa contextualização histórica para o objeto de pesquisa. Entretanto, é a partir dessas iniciativas que o ensino público no Brasil começa a se estruturar de forma a atender um número cada vez mais crescente de pessoas, por isso há a preocupação em criar cursos e escolas normais por todo o país.

Os cursos de ensino superior vinculados ao magistério, para quem pretendesse ingressar nesse nível de escolarização, eram apenas os cursos de filosofia e pedagogia, criados em 1939. Além do fato de haver poucas ofertas de vagas no país, as instituições de ensino superior se encontravam somente em grandes centros urbanos. Portanto, quem morava no Território que ansiasse estudar em algum desses cursos tinha que se deslocar para São Paulo, Minas Gerais, Bahia ou outro núcleo mais populoso. Nesse aspecto, é possível verificar que uma pequena minoria dos filhos e filhas de fazendeiros e comerciantes prósperos da região se deslocava para os grandes centros a fim de estudar.

É o momento em que o país passa por um período de transformação, no qual revela a forma de pensar a educação não como um fim, mas como um meio de construir uma mentalidade mais moderna entre a população; com o intuito de preparar o povo para um novo tempo de redemocratização observado na própria Constituição de 1946. E também cria-se a intenção de instituir-se educação nas mais distantes unidades da federação, embora sem dispor das mínimas condições

de infraestrutura. Demonstra-se então, a urgência de promover escolarização nessa região fronteiriça.

Com a queda do Estado Novo, em 1945, essa nova constituição passou a vigorar no país. Ela trouxe em seu bojo o espírito democrático e liberal. Determina-se, a partir de então, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. E institui-se para a União a incumbência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, no artigo 5º, Item XV, alínea “d”. O ensino passou cada vez mais a ser alvo de interesses e debates em âmbito nacional. Os cursos profissionalizantes surgiram para atender a demanda concernente à qualificação para o trabalho.

A Constituição de 1946 teve como princípios os temas discutidos por católicos e manifestantes do movimento pioneiro, cuja argumentação,

[...] dos anos 20 e 30, com os católicos-conservadores posicionando-se contra o que chamam de monopólio do Estado no oferecimento da educação gratuita e obrigatória, e a favor do ensino de religião na escola pública e da liberdade de ensino de religião na escola pública e da liberdade de ensino, e os liberais defendendo a educação neutra, única, mista, leiga, gratuita e obrigatória, oferecida pelo Estado, como parte dos seus deveres sociais (HILSDORF, 2003, p.108).

Esse momento caracteriza, segundo Hilsdorf (2003), o empenho pelo controle da educação escolar, entendida como formadora de mentalidades. Portanto, a constituição manteve os ideais defendidos por grupos cujos discursos estavam voltados para seus interesses, no sentido de controlar os rumos da educação do país. Essa forma de determinar o novo modelo de educação previa de certa maneira alargar os horizontes da modernidade por meio da construção de uma nova mentalidade pelo viés da educação.

A construção histórica da educação do país e a do Território Federal do Rio Branco se iniciam por via religiosa e seguem depois com a implantação de escolas em casas residenciais, inclusive no interior do Território. As escolas expressam a intenção e o esforço de modernização de todo o país na tentativa de consolidar a mudança de mentalidade da população, segundo Inês Rogélia Dantas Macedo (2009). Nesse contexto, implantou-se o Grupo Escolar Lobo D’Almada, em Boa Vista,

[...] situado na Praça do Centro cívico, teve as primeiras instalações, escolares, em uma casa residencial, alugada por um ano, cujas dependências foram adaptadas. O proprietário entregou as chaves do estabelecimento no dia 15 de abril de 1946 e, logo, depois, iniciaram-se as matrículas no pavilhão lateral (MACEDO, 2009, p. 91).

A política educacional chegou até os Territórios Federais em meio ao panorama nacional da época, cujo objetivo primordial era o de promover a industrialização no Brasil, de forma que ela incorporou a ideia de formação para o trabalho, com o setor industrial que surgia lentamente, embora não houvesse a mínima condição do Território chegar ao patamar de industrializado (não há nem mesmo na atualidade, em que ele já é um Estado, quanto mais na época). Entretanto, ele era um espaço favorável para receber populações pobres de outros Estados pela política de aliviar tensões e conflitos sobre a posse de terras em outras regiões. Isso ocorreu desde sua criação, como pode ser observado no censo demográfico de 1950, que apontava 18,1 mil habitantes. Em 1960, esse total chegou a 28, 3 mil e em 1970 chegou a 40,9 mil habitantes, demonstrando-se que a população cresceu substancialmente em trinta anos, crescimento motivado por políticas de incentivo à migração para esta região.

Embora a região esteja distante do restante do país e seja caracteristicamente rural e agrária, era preciso promover sua escolarização, o que ocorreu com a implantação do Plano Geral de Organização do Ensino Público no Território, em fevereiro de 1945, por uma equipe pedagógica vinda do Amazonas e de outros Estados. A intenção era modernizar o país, preparando por meio da educação a ideologia de sustentação do novo regime político:

A Escola Pública destacou-se como principal instrumento, utilizado pelo Estado Novo, para desenvolver os planos de modernização do país, fazendo com que o ensino formal ocupasse um lugar privilegiado com fins de exaltar a necessidade de reestruturar a nação e de aprofundar o sentimento de afirmação da nacionalidade (MACEDO, 2009, p. 77-78).

A escola pública surge como instrumento socializador e o que se espera dela é o posicionamento justamente de uniformização de condutas no sentido de formar indivíduos que pudessem contribuir para a organização da nação. E o Território não estava alijado da estrutura governamental em vista ao controle direto da União. Neste sentido, a proposta de escolarização como projeto de civilização

estava voltada para toda a Amazônia e possivelmente para todos os territórios federais. Dessa forma, os dispositivos legais são criados no sentido de implantar uma rede pública de ensino no país.

O Decreto-Lei nº 8.530 de 02/01/1946, correspondente à Lei Orgânica do Ensino Normal, orientava quanto à organização nacional da formação de professores. Ficou estabelecido que o curso fosse dividido em dois ciclos: o primeiro, de quatro anos, formaria regentes para o ensino primário em instituições denominadas Escolas Normais Regionais; e o segundo, de três anos, formaria o professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação (VICENTINE; LUGLI, 2009. p. 42).

O que pouca gente sabe é que os cursos normais regionais só tinham validade para a região a que se destinavam. Assim, foi criado o Curso Normal Regional Monteiro Lobato em 1949, com o objetivo de formar professores regentes de ensino para a educação no curso primário, posto que já houvesse uma demanda significativa no Território Federal do Rio Branco. O Curso Normal foi transformado em Ginásio Monteiro Lobato e no Curso Pedagógico de Roraima em 1964, quando o Território já era assim denominado. De acordo com o Decreto 02/65 de 02/02/1965, anulam-se os Decretos 13 e 14 e unem-se o Ginásio e o Curso Pedagógico, que se transformam em Colégio Normal Monteiro Lobato de primeiro e segundo ciclo.

Assim, em 1965, o Ginásio e o Curso Pedagógico foram extintos para se tornarem o Colégio Normal Monteiro Lobato. Uma questão intrigante consiste em analisar o porquê do curso normal regional ter durado tanto tempo para deixar de ser apenas um curso e ser transformado em uma instituição de ensino normal, mas isso é algo que ainda está sendo investigado até o momento.

O Colégio Normal permaneceu com esta denominação até 1970, quando foi transformado em Instituto de Educação de Roraima pelo Decreto Nº 16 de 24 de fevereiro do referido ano sob a justificativa, contida no próprio documento, de que “não mais atendia as necessidades do professorado do Território Federal de Roraima”. Neste sentido, é provável que a unidade federativa já dispusesse de um quantitativo razoável de professores, formado ou não pela própria instituição de ensino.

Considerações finais

Conforme já foi citado no início do texto, a escolarização na Amazônia ocorreu paralelamente ao processo de ocupação da região. O intuito primeiro seria de civilizar os povos que habitavam a região Norte do país, além de consolidar o domínio das terras disputadas por outros colonizadores europeus. A política de escolarização consistiu em desenvolver costumes e criar uma identidade do homem da Amazônia nos moldes e costumes do colonizador. Neste sentido, a formação dos alunos do curso primário era influenciada pelo interesse político de preparar os sujeitos para o exercício cidadão, isto é, do voto na Amazônia e dos fins burocráticos como o exercício de funções públicas e particulares. Depois, no Território, a escolarização segue com a política de ocupação dos espaços vazios, da construção da nacionalidade e da organização de um povo ordeiro e civilizado de acordo com a ideologia política do Estado.

Se este foi o objetivo dos governantes ou não, o fato é que diversas escolas, incluindo as escolas normais, foram implantadas por toda a região amazônica para promover o ensino da população. A estrutura e a dinâmica do processo educacional nesta área fronteiriça demonstram o esforço político de uniformizar e preparar a população para a adequação aos tempos e às ideologias inculcadas no restante do país, embora a realidade e as adversidades da região fossem divergentes das outras regiões.

Neste sentido, esta pesquisa, que está em andamento, não tem a intenção de esgotar o assunto abordado, mas de contribuir para a construção na área da história da educação, colaborando para a compreensão do processo de escolarização não só do Estado de Roraima, mas também da Amazônia, dada à mínima quantidade de pesquisas realizadas até o momento sobre o assunto. Desta forma, a pesquisa é apenas umas das poucas que está sendo desenvolvida neste campo de estudo.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). 8ª ed. Rio de Janeiro, p. 7-115, 2005.

BRASIL. *Decreto-Lei no 5.812, de 13 de setembro de 1943*. Boletim do Conselho Técnico, Conselho Federal de Comércio Exterior. Rio de Janeiro, 1944.

_____. *Decreto n.º 89, de 1.º de abril de 1949*. Cria o curso normal regional Monteiro Lobato. Boa Vista, 1949.

CATANI, D.; SOUSA, C. P. (orgs.) *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)*: Catálogo. São Paulo: Plêiade, 1999.

COELHO, M. C. *O imenso Portugal: vilas e lugares no vale amazônico*. In: Revista Territórios e Fronteiras V.1 N.1 – Jan/Jun 2008, Programa de Pós-Graduação – Mestrado em História do ICHS/UFMT, p. 263-283.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FARIA FILHO, L. *E escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-35.

FARIA FILHO, L. e ROSA, W. *O ensino mútuo em Minas Gerais*. In: BASTOS e FARIA FILHO. *A escola elementar no século XIX*. Passo Fundo: EDIUF, 1999.

TURNER, F. J. *The Frontier in American History*. 1893.

GEBARA, A. *Conversas sobre Norbert Elias: depoimentos para uma história do pensamento Sociológico*. (Tradução Raquel Gebara Garcia de Lima e Ademir Gebara). Piracicaba, SP: Biscalchin Editor: 2005 (Coleção Norbert Elias). GIL, Antonio Carlos, *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas S. A. 1999.

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomso Learning, 2003.

MACEDO, I. R. D. *A implantação e a expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de quarenta*. Dissertação (mestrado em História) Rio de Janeiro. UFRJ/IFCS, 2004.

MACEDO, I. R. D. et al. *Amazônia: Espaço, cultura e visões de Mundo*. Boa Vista – RR. Editora da Universidade Federal de Roraima, 2009.

PAIVA, V. *Um século de Educação Republicana*. Campinas: Revista Pro-Posições: Cortez Editora/ Unicampe. Nº 2/julho/1990.

RICARDO, C. *O Estado Novo e seu sentido bandeirante*. Cultura Política – Revista de estudos brasileiros, v. 1, n. 1, p. 110-132, 1941.

RIZZINI, I. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos da Amazônia Imperial*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Pós Graduação em História social. Rio de Janeiro. 2004 Localização: www.periodico.capes.gov.br. Consultado em: 20/05/2011.

SCHUELER, A. F. M. *Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: representações, experiências e profissionalização docente em escolas públicas primárias (1870-1890)*. Niterói, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – UFE.

VEIGA, C. G. *A escolarização como projeto de civilização*. Revista Brasileira de Educação, Set-Dez/ 2002, número 021. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação São Paulo, Brasil. p. 90-103.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

Capítulo VII

ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES E SUAS REPRESENTAÇÕES: UMA VISÃO SOBRE A ESCOLA JOAQUIM SALLES DE RIO CLARO-SP (1900-1937)

Daniela Cristina Lopes de Abreu
Rachel Duarte Abdala

O ideário republicano democrático vislumbra a educação popular como imprescindível para a consolidação do novo regime. Um regime político que se defendia como sendo do povo e que exigia, para realmente existir, uma sólida organização escolar que oferecesse formação política para todos os cidadãos, sendo primordial a compreensão fundamental dos seus deveres. A difusão da educação popular deveria ser, portanto, o primeiro dever do Estado. Garantida a liberdade do ensino, entendida como liberdade de abrir escolas, cabia ao Estado a responsabilidade maior na educação do povo.

Para Carvalho (1998), regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, era o que se esperava da educação. Ela era a redenção nacional. A “educação nacional” foi um projeto de formação moral e cívica do homem brasileiro, o qual seria preparado para compor a nação. Segundo os pareceres de Rui Barbosa, de 1882, a instrução é estabelecida como o meio mais eficaz para a formação intelectual e moral de “um povo-criança, ignorante”, que necessita, por essa razão, de uma “elite ilustrada disposta a irradiar suas luzes com vistas à prosperidade da nação arquitetada”.

A escola reformada ou a educação nacional são o antídoto da rebelião das massas porque trarão não apenas o conhecimento, mas as normas de conduta socialmente aceitas. Neste sentido, a instrução se acha envolvida em um âmbito maior, o da educação cívica, já que a ação moralizadora estaria contida nas entrelinhas de cada matéria ensinada. (BOTO: 1999).

A escola primária pensada e imaginada conseguiria responder a essas aspirações? Quem deveria fazer parte dessa nação? A modalidade dos grupos escolares paulistas abordada nos trabalhos de Souza (1998) remete as essas temáticas da escola. Qual era o ideal nacionalista que estava sendo proclamado? Quem eram os alunos das escolas? Que identidade se queria fortalecer?

No início do século XX, as construções de prédios para grupos escolares e escolas normais no Estado de São Paulo foram responsáveis pela constituição de uma das mais importantes e expressivas arquiteturas escolares do país. Importando da Europa estilos arquitetônicos como o neoclássico e o eclético, essas construções serviram de propaganda das realizações do poder público no campo educacional, simbolizando a importância da educação popular no projeto político.

Este trabalho busca identificar as organizações escolares do início do período republicano, observando as multiplicidades e estratégias de escolarização neste período, englobando a representação como uma dessas estratégias. Para tanto, aborda a cidade de Rio Claro, interior de Estado de São Paulo, compreendendo o período de 1900 a 1937.

A escolarização no período republicano

As estratégias de escolarização vêm sendo estudadas e discutidas por muitos pesquisadores na atualidade. Bicas e Vidal (2008) apontam que a ideia de escolarização pode ser concebida aos modos como tanto o Estado quanto os grupos sociais organizam e produzem a escola como instituição social de controle das populações e de transmissão cultural. Destacam ainda que a esse conceito combinam-se processos pelos quais a sociedade constitui o escolar como referência simbólica, ou seja, as representações sobre o lugar e o espaço social da escola.

Cabe enfatizar que a escolarização não é uma estratégia instaurada apenas pelo Estado, mas também por movimentos populares, igrejas, imigrantes entre outros. Chapoulie e Briand (1994), ao proporem a discussão quanto à instituição escolar e a escolarização, destacam essa temática, ou seja, propõem ao leitor pensar em outras formas de escolarização que não sejam apenas a partir dos sujeitos, em como adotar uma perspectiva institucional, e nas propriedades das instituições e seu funcionamento. A escolarização pode ser estudada por demandas, segundo os autores, e estas podem ser da família, dos movimentos sociais,

de grupos de interesses, de igrejas, de comunidades locais, de administradores de estabelecimentos ou por parte do sistema escolar, políticos, entre outros. Desta forma, é preciso entender a escolarização com uma forma de interação da instituição e uma população diferenciada conforme diferentes princípios.

Neste sentido, a escola deve ser entendida com uma instituição social, presente na dinâmica da sociedade. Quando nos propomos a pensar nas estratégias de escolarização estamos também estudando processos de institucionalização. Desta forma, os fatos de escolarização devem ser estudados como fatos institucionais.

Este trabalho especificamente se propõe a verificar as estratégias de escolarização na cidade de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo. A cidade, como grande parte de outras do interior no início do período republicano, passou por diversas transformações. Ela foi uma das grandes cidades produtoras de café e viu em seu desenvolvimento um grande destaque com a chegada das linhas férreas. O Oeste Paulista, como foi chamada essa região, também se despontou pela participação na política regional.

O poder local de Rio Claro e o Partido Republicano sempre tiveram proximidades. Desde os primórdios do movimento republicano em São Paulo, as representações locais se destacaram. Segundo Davids (1968), em 1872, o partido republicano local já estava organizado, mantendo contato com a Comissão Permanente, sediada em Campinas, e com o Partido do Rio de Janeiro. Em 1873, ele enviou representante ao 1º Congresso Republicano Provincial, realizado em São Paulo. Em 1879, elegeu-se o segundo diretório e, em 1880, elementos republicanos concorreram às eleições municipais.

Compunham o Partido Republicano: os profissionais liberais; os grandes fazendeiros; os coronéis; entre outros personagens. Em Rio Claro, dois nomes se destacaram: Joaquim Augusto de Salles e Marcelo Schmidt.

Joaquim Augusto de Salles, irmão de Manuel Ferraz de Campos Salles, que foi presidente da república entre 1898 e 1902, era proprietário de fazendas de café em Rio Claro. Foi sob seu domínio que foi instalada na cidade, em 1900, a primeira escola pública – Grupo Escolar – que por força do poder político local foi chamada de Grupo Escolar Coronel Joaquim Salles.

Cynthia Greive Veiga (2002) evoca Foucault para compreender a escolarização como estratégia de poder e a formação dos saberes. A autora também menciona a necessidade de deslocar as análises para o que chamou de “condições de possibilidades da escolarização”, considerando a formação dessas condições e o

aprisionamento que produzem. Essas condições de possibilidades de escolarização englobam tanto aspectos materiais, como a construção de prédios e a existência de demanda e de professores capacitados, quanto aspectos simbólicos, como as relações de poder das cidades nas quais as escolas são produzidas.

Em 1900, foi também instalada a Central Elétrica de Rio Claro, produzindo energia na Usina Hidrelétrica Corumbataí. A cidade era iluminada com lâmpadas de arco voltaico, desde 1895, e já possuía rede telefônica. Em 1904, foram concluídas as obras do Grupo Escolar Joaquim Salles (em 1900 ele funcionava com classes masculinas e femininas separadamente), que passou a funcionar com dez classes. Em 1919, o grupo já funcionava em dois períodos com dezoito classes.

Marcello Schmidt, o segundo nome do grupo dos republicanos em Rio Claro, trabalhou na construção da linha da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, era proprietário de fazendas de café, e em 1904 vence Salles nas eleições municipais e permanece no poder até 1913. O segundo Grupo Escolar “Marcelo Schmidt” foi instalado em 1908. O terceiro só foi instalado em 1925, denominado “Irineu Penteado”.

A origem desses grupos reporta, entre outros aspectos, o poder da aristocracia rural do café – em São Paulo – e seus respectivos coronéis, patentes dos patronos de inúmeras escolas do período em todo o interior.

No Estado de São Paulo, durante a Primeira República, o ensino primário era oferecido oficialmente em diferentes modalidades de escolas: grupos escolares, escolas isoladas, escolas reunidas e escolas noturnas.

Os estudos de Souza (1998) oferecem dados que permitem perceber a expansão do ensino primário em São Paulo. Em 1890, havia 15.551 alunos matriculados em escolas isoladas e 15.280 em grupos escolares. A matrícula nos grupos escolares cresceu rapidamente a partir de 1908, em virtude do desdobramento de turnos. Em 1925, havia 63.039 alunos matriculados em escolas isoladas e 162.570 em grupos escolares.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos alunos matriculados no Estado de São Paulo, distribuídos na capital e no interior, de acordo com as modalidades de escolas.

Tabela 01: Alunos Matriculados no ano de 1909 – Capital e Interior

Alunos Matriculados	Capital	Interior	Capital e Interior
Grupos Escolares	14.702	26.576	41.278
Escolas Isoladas*	3.272	35.922	39.194
Escolas Municipais	-	13.561	13.561
Escolas Particulares	4.394	9.451	13.845
Escolas Estrangeiras	6.537	2.170	8.707
Escolas Subvencionadas**	3.083	3.013	6.096
Total	31.988	90.693	122.681

Anuários do Ensino do Estado de São Paulo: 1909

* *Escolas Isoladas – Segundo o regulamento de 1904, poderiam ser classificadas em: escolas ambulantes, escolas situadas em bairros ou sedes de distritos de paz e escolas situadas em sede de município.*

** *Escolas Subvencionadas – Eram escolas que recebiam receita do Estado. Essas verbas eram orçadas e fixadas anualmente a partir de aprovações dos deputados.*

Em análise dos dados apresentados pelo Anuário de Ensino de 1907, foi possível verificar que, na capital, o percentual de alunos nos Grupos Escolares era de 46%, e no interior esse número representava 30%. O que nos chama mais atenção são as escolas isoladas, que no interior do Estado são as que mais recebem alunos (40%), mas na capital correspondem a apenas 10%. O ensino municipal na capital nem é mencionado e no interior se responsabilizava por 15% dos alunos.

A tabela apresentada anteriormente mostra que na capital o número de alunos que frequentavam a escola isolada era minoria, mas no interior do Estado esse dado era bem diferente. Nessa escola o professor ministrava o ensino para diferentes classes de alunos, numa mesma sala de aula, além de ter um tempo de curso menor, de apenas três anos. No final do século XX, uma representação negativa em torno das escolas isoladas se disseminou no país, ao mesmo tempo em que crescia o fascínio pelos grupos escolares.

Segundo Souza (1998), essas escolas foram consideradas “um mal necessário”, e se tornaram, em todo o Brasil, a expressão da “escolinha” do bairro e da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zonas de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências.

Relatos de precariedade são encontrados com frequência quando se trata da escola isolada. Segundo o Inspetor de Ensino Antonio Morato de Carvalho, em relato no Anuário de 1908, em que ele descreve também a falta de higiene nas escolas isoladas, estas escolas não estão à altura dos créditos do Estado de São Paulo, e não há homogeneidade no emprego de métodos e processos mais convenientes à transmissão de conhecimentos aos alunos.

Segundo o Dr. João Chrysostomo B. Reis Junior, inspetor também do município de Rio Claro, ainda no Anuário de 1908, os grupos escolares estão organizados ao lado, as escolas isoladas em sua maioria são mal instaladas e desprovidas de materiais e, além disso, não apresentam, em sua absoluta maioria, o mínimo resultado.

Outro agravante observado pelo inspetor:

É a substituição de professores, em caso de licença, por leigos, pessoas sem a mínima responsabilidade efectiva e, em geral, sem a mínima competência. Penso que, nos casos de licença do professor, será preferível o fechamento da escola, a sua entrega a pessoas inhabil, sem a mínima competência e sem escrúpulos, como geralmente se observa, e sem responsabilidade (ANUÁRIO, 1908, p. 31).

Desta forma, observa-se um descontentamento com as práticas utilizadas nas escolas isoladas, que segundo os relatos não conseguiam cumprir os programas de ensino programados para as escolas primárias.

A inovação representada pelos grupos escolares significou uma transformação importante na organização e constituição dos sistemas estaduais de ensino público no país. Para Souza,

Esse tipo de escola exigia altos investimentos, pois supunha a edificação ou arrendamento de espaços próprios e adequados, professores habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático. A racionalidade e uniformidade permeavam todos os aspectos da ordenação escolar, desde o agrupamento homogêneo das crianças (alunos) em turmas mediante a classificação pelo grau de conhecimento consolidando a noção de classe e série, o estabelecimento de programas de ensino (distribuição ordenada das atividades escolares), a atribuição de cada classe a um professor, a adoção de uma estrutura burocrática hierarquizada – uma rede de poderes, de vigilância e de controle envolvendo professores, alunos, porteiros, serventes, inspetores, delegados, inspetores de ensino. Perpassava também a

ordem disciplinar impingida aos alunos – asseio, ordem, obediência, prêmios e castigos. (SOUZA, 2009, p. 129).

Quando observamos o caso de Rio Claro, uma cidade do interior de São Paulo, fica evidente que os Grupos Escolares não seriam construídos em larga escala em todos os municípios. Além de moeda política, como ressaltamos anteriormente, os altos custos destas construções tornaram-se inviáveis. Rio Claro conseguiu seu primeiro Grupo Escolar em 1900, o segundo só foi organizado em 1908, e o terceiro em 1925. Enquanto isso, o que se observou foi um grande crescimento das escolas isoladas, escolas particulares, organizações de grupos, entre outras.

O Grupo Escolar destaca-se como modalidade capaz de reformar e modernizar o ensino, entretanto, as escolas isoladas e outras organizações de ensino continuam a existir concomitantemente aos grupos e são elas as responsáveis por atender grande parte da população brasileira.

Em 1909, Rio Claro tinha apenas um Grupo Escolar. O número de escolas isoladas era de 27, além de 01 subvencionada, 06 particulares e 07 municipais.

A tabela a seguir apresenta um rápido resumo do atendimento das crianças em idade escolar no município de Rio Claro nos anos de 1910 até 1914.

Tabela 02: Distribuição de alunos matriculados em Rio Claro.

Escolas/Ano	1910	%	1911	%	1912	%	1913	%	1914	%
Escolas Públicas Estaduais	898	55	1.196	67	1.748	50	1.647	55	1.863	67
Escolas Públicas Municipais	287	18	229	13	472	14	296	10	368	13
Escolas Particulares	449	27	352	20	1.247	36	1.036	35	545	20
Total	1.634	100	1.777	100	3.467	100	2.979	100	2.776	100

Anuários do Ensino do Estado de São Paulo.

A tabela 02 evidencia que são as escolas públicas as grandes responsáveis pela escolarização da massa popular. Essa difusão, no entanto, não significa que todos eram atendidos pelo Grupo Escolar, ou seja, a escola modelar.

De acordo com Souza (1998), no Estado de São Paulo, os Grupos Escolares consolidaram um modelo de escola graduada fundamentada na classificação dos alunos, na divisão do trabalho docente e na racionalização do ensino. Tais estabelecimentos escolares tornaram-se símbolos da educação elementar e constituíram de certa forma, uma identidade para o ensino primário no Estado de São Paulo e em todo o Brasil.

As diversas reformas da instrução pública implementadas no início do século XX no Estado de São Paulo aprofundaram as distinções entre escolas urbanas e rurais, grupos escolares e escolas isoladas, alterando o tempo de duração do curso primário e a extensão dos programas.

Assim, nas escolas urbanas prevaleceu o curso completo de quatro anos de duração, e nas escolas rurais, um curso de três anos, compreendendo programas mais simplificados.

A separação entre meninos e meninas também prevaleceu durante boa parte do século XX, ratificando valores sociais ancorados na moral religiosa. Apenas em localidades onde não havia número suficiente de crianças de um mesmo sexo para o funcionamento da escola era permitido salas mistas. Nos grupos escolares, esta separação foi reforçada a distribuição dos espaços – entradas específicas para a seção masculina e feminina, recreios separados, alas e classes distintas (SOUZA, 2008, p. 48).

Dessa maneira, diferentes grupos sociais puderam apropriar-se de maneiras diversas da cultura transmitida pelas escolas primárias. Tal fato será exemplificado posteriormente, quando será possível observar que apesar das diferenciações entre tipos de escolas e condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, muitas práticas comuns constituíram o cotidiano da educação elementar.

A tabela a seguir apresenta como era a distribuição dos alunos matriculados em Rio Claro e suas modalidades de escolas.

Tabela 03: Distribuição de alunos matriculados em Rio Claro de acordo com as modalidades de escolas.

Modalidades/Ano	1910	%	1911	%	1912	%	1913	%	1914	%
Grupo Escolar	468	29	576	32	1204	35	1113	37	1170	42
Escolas Isoladas	430	26	620	35	544	16	296	10	693	25
Escolas Municipais	287	18	229	13	472	14	534	18	368	13
Particulares não Subvencionadas	268	16	231	13	1098	32	692	23	545	20
Particulares Subvencionadas	35	2	71	4	149	4	203	7	0	0
Estrangeiras	146	9	50	3	0	0	68	2	0	0
Escola Noturna	0	0	0	0	0	0	73	2	0	0
Total	1634	100	1777	100	3467	100	2979	100	2776	100

Anuários do Ensino do Estado de São Paulo.

Vários pontos devem ser destacados, conforme a tabela. Em primeiro lugar, que as modalidades de ensino utilizadas como categorias de análise neste trabalho, de acordo com o relator do anuário de ensino, aparecem especificadas com número de alunos matriculados ou não. Isto é, os dados de cada uma delas são apontados em diversos momentos do relatório, sendo necessário organizá-los para apresentá-los, e esses dados em alguns anos não aparecem ou não são mencionados, o que dificulta uma análise mais precisa.

O relatório de 1914, apresentado no Anuário de Ensino, evidencia uma pequena descrição dessas modalidades, mostrando os problemas enfrentados na inspeção de cada escola.

Quanto ao ensino privado, observa-se a necessidade de se organizar um regulamento, que permita a ação mais direta da administração do ensino sobre esses institutos. Mesmo se entendendo a liberdade de ensino, destaca-se que o Estado deve intervir muito diretamente no ensino ministrado por esses institutos, acompanhando de perto a organização e a execução dos seus programas de ensino, métodos, higiene escolar, enfim, garantir uma instrução real, sólida e proveitosa. Em caso de omissão do Estado, corre-se o risco de as escolas tornarem-se casas de lucros, prejudicando a infância e a formação do cidadão.

No que se refere às escolas estrangeiras, o relatório também aponta a necessidade de vigilância aos planos e programas de ensino. Além disso, destaca que há legislação que torna obrigatório nestas escolas o ensino de língua portuguesa, história e geografia do Brasil, devendo ser ministrado por brasileiros. Aponta, ainda, que se observou em algumas escolas estrangeiras que esse ensino estava sendo improdutivo e ineficaz, sendo ministrado por estrangeiros que desconheciam a língua, a história e a geografia. Desta forma, como poderiam as crianças amar a pátria? Conhecer seus heróis? A preocupação com as escolas estrangeiras era que sem a inspeção adequada formar-se-iam crianças que “Crescerão ignorantes de tudo, não podendo colaborar conosco, convendamente, patrioticamente, nas nossas aspirações de progresso e engrandecimento nacional” (SÃO PAULO, 1914, p. 20).

As escolas isoladas em 1914, diferentemente dos relatórios anteriores, são mencionadas como um local que tinha melhorado, embora ainda não atendesse a todas as exigências. Alguns problemas apresentados no Anuário de 1914 referem-se à idade dos alunos de 7 a 14 anos, analfabetos e sem conhecimentos básicos de cálculo.

Quanto às escolas noturnas, destaca-se que os programas de ensino eram os mesmos da escola diurna. Os professores que atuavam nestas escolas eram os mesmos e recebiam um adicional por este trabalho. Esse acúmulo de serviço é evidenciado nos relatórios de inspetores como um mal para o desenvolvimento da educação noturna. Os professores ficavam cansados e eram incapazes de conseguir realizar um trabalho com a mesma disposição em ambos os períodos.

No caso específico de Rio Claro, esta modalidade de escola apareceu em 1913 e no ano seguinte não constam dados de alunos matriculados.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é propor que se analise o modelo de escola que cumpre finalidades determinadas pelo ideal educativo republicano a partir dos Grupos Escolares e suas influências nas outras modalidades de ensino, que continuam existindo mesmo com a criação dos grupos, e atendendo a maior parte da população. De fato, a grande indagação é pensar na escolarização brasileira, no caso específico de Rio Claro (interior de São Paulo), e como ela se desenvolveu na primeira república (1889 – 1930). O que já sabemos é que não existiam Grupos Escolares para atender a toda a demanda populacional e que outras modalidades de ensino passaram a coexistir para atender essa população. Ocorre que, se havia um modelo escolar, pensado e organizado para atingir objetivos

claros e estabelecidos pelo novo regime, como ele era adaptado ou reorganizado para as escolas que não tinham o mesmo padrão do Grupo (espaços físicos, estrutura administrativa e pedagógica)? Como pensar essa modernidade, deslocando-se o olhar da capital São Paulo, para entender o interior paulista? Várias cidades como Rio Claro, do Oeste Paulista, sofreram os impactos da modernidade. Como isso influenciou ou não o processo de escolarização?

São indagações desta natureza que este trabalho procura desvelar, ou propor caminhos de pesquisa sobre elas. O princípio é retomar a ideia de escola graduada e dialogar com as outras modalidades de escola.

Esse modelo de escola (Grupo Escolar) foi implementado por toda parte e tornou-se símbolo de modernização do ensino. No Estado de São Paulo, a criação dos grupos escolares significou a esperança de progresso e de desenvolvimento do Estado e do país na perspectiva do novo regime. A construção de prédios grandiosos era uma das tentativas utilizadas pelo poder republicano de marcar o início de uma nova era. A visibilidade dos prédios conquistava com maior facilidade a população, ou seja, as construções exuberantes faziam como que a população acreditasse no regime, resultando em maior credibilidade à nova ordem.

Atualmente, Souza e Faria Filho, pesquisadores que se destacam na temática das pesquisas históricas sobre os grupos escolares no Brasil, em balanço preliminar quanto aos estudos nesta área, analisam convergências nas investigações, avanços, lacunas e desafios.

Ambos problematizam sobre qual o significado dos grupos escolares para a compreensão da história do ensino primário no Brasil. Esse trabalho, em particular, busca, a partir do estudo do primeiro Grupo Escolar da cidade de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo, investigar: as mudanças quanto à urbanização da cidade, por se tratar de uma cidade interiorana; o processo de escolarização, nesse contexto, levando-se em consideração as outras escolas e espaços sociais existentes no mesmo município.

Vale apontar que nos primeiros anos da república não encontramos nenhum dado sistematizado quanto ao número de escolas construídas. A partir das publicações dos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo, em 1907, esses dados ficam mais organizados.

Essas discussões permeiam a problemática do trabalho, uma vez que observamos nas cidades do interior um número crescente de matrículas nas escolas

isoladas, providas e particulares, que somadas ultrapassam o atendimento dos Grupos Escolares, escolas estabelecidas como referência de padrão.

Representações da escolarização dos saberes docentes

Dentre os diversos elementos e diversas problematizações a partir do conceito de escolarização, escolheu-se nesse estudo analisar a escolarização do saber docente a partir das representações do grupo escolar Joaquim Salles. Também essa temática se desdobra se pensarmos na perspectiva de que os saberes docentes podem ser escolarizados de duas formas distintas: na sua formação, ou seja, na formação dos professores pelas escolas normais, e na própria prática docente.

Neste estudo, o objetivo foi investigar vestígios da prática docente e de sua escolarização nas representações fotográficas.

Soma-se, à percepção de que havia no início do século XX no Brasil um padrão de referência de escola representado pelos grupos escolares (e, no caso de Rio Claro, essa referência era o Grupo Escolar Coronel Joaquim Salles), a percepção de que desde os primórdios da fotografia, em meados do século XIX, construiu-se um padrão de representação fotográfica. Esse padrão pode ser fonte para a compreensão da escolarização da prática e do saber docente.

Ressalta-se que o trabalho com a fonte fotográfica impõe o desafio de, além de ultrapassar o fascínio que a imagem exerce, realizar o trabalho de encontrar os acervos. No caso de Rio Claro, o levantamento das fotografias para a realização desta pesquisa foi feito no Museu Histórico e Pedagógico “Amador Bueno da Veiga”, Arquivo Público de Rio Claro, e na própria escola. Foram encontradas: 1 foto do refeitório, 5 fotos de grupos de alunos.

Geralmente, nas fotos das turmas ou de grupos de alunos, o professor ou professora aparece em posição de destaque, seja no centro do grupo, e consequentemente da foto, ou ao lado, frequentemente de pé, como nesta fotografia do grupo escolar Coronel Joaquim Salles.



Figura 1: grupo de alunos e professor do Grupo Escola Joaquim Salles. 1906.
Arquivo Público e Histórico de Rio claro-SP “Oscar de Arruda Penteadó”

O posicionamento do professor em pé ao lado do grupo de alunos não parece ser aleatório, mas antes representa a própria função e o lugar de destaque que ele ocupava na organização escolar e em relação ao grupo de alunos que orientava. Embora essa seja a composição mais frequente, há também aquela na qual o professor ou professora aparece sentado ao centro do grupo de alunos.

Além disso, outro aspecto a ser observado é o fato de que a austeridade representada na posição e na expressão do professor reflete características da prática docente desse período e da própria concepção de escola como um “lugar de civilidade” e, portanto, no qual os gestos, expressões e manifestações deveriam ser meticulosamente controlados e “aprendidos”, inclusive pelo exemplo da postura dos professores.

A simetria da organização dos alunos na composição do grupo e do registro fotográfico pode revelar a própria organização escolar e a disciplina ensinada e exigida aos alunos pelos professores. Ao olhar esse tipo de registro captam-se os sentidos de organização e de disciplina, valores que deveriam ser característicos da educação e da escola como espaço no qual eles seriam ensinados e aprendidos.

A escolarização do saber docente pode ser refletida nas chamadas “formas de civilidade” como Norbert Elias denomina. “Elias demonstra que a estrutura do comportamento civilizado está inter-relacionado com a organização da sociedade sob a forma de Estado” (VEIGA, 2002, p. 95). Considerando-se que a escola pública é, antes de tudo, um dispositivo do Estado.

A outra forma muito comum na qual os professores aparecem retratados nas fotografias escolares é na sala de aula, em plena prática docente, ou representando-a, posando para a foto. Ainda que essas fotos sejam feitas no espaço escolar, com os artífices da cena escolar, ou seja, os próprios alunos e professores, algo de superficialidade se apreende em função da presença do elemento estranho da câmara fotográfica e do fotógrafo.

Há ainda um terceiro tipo de registro do professor: o de grupos de docentes.



Figura 2: grupo de docentes da Escola Joaquim Salles. Arquivo Público e Histórico de Rio claro-SP “Oscar de Arruda Penteadó”

A imagem em grupo de pares reforça a ideia de coesão de princípios e posturas profissionais. As representações e papéis sociais também são revelados pela composição: os homens em pé ao fundo, com exceção do que está sentado ao centro e assume uma postura que pode indicar o cargo diferenciado de diretor;

as mãos das mulheres sentadas pousadas no colo, o que pode indicar respeito e a própria representação da mulher no período. Assim como no caso da composição do registro do grupo de alunos, neste tipo de registro e neste registro em particular, também é observada a simetria.

Retomando a questão do exemplo do professor, é necessário considerar que o saber docente não está restrito à presença imediata do professor e da relação entre professor e aluno na esfera escolar, mas que os que naquele momento são alunos um dia poderão ser professores e, assim, promover a permanência e dar continuidade a aspectos do saber docente pela imersão no mundo escolar na posição de professor e pelo exemplo que receberam de seus antigos professores. Desse modo, as estratégias de escolarização do saber docente devem englobar a formação dos futuros professores antes que estes pensem em seguir a profissão; há que se recuperar a historicidade desses processos para compreendê-los.

Também se recorreu aos anuários como fonte para a investigação das imagens fotográficas e de referências às práticas docentes. Para Escolano (1992), os anuários, assim como os almanaques, serviam como registros de todas as atividades cotidianas escolares dos professores, dos trabalhos, das festas, das aulas e do mundo dos profissionais. No anuário de 1937, há inclusões de fotografias, o que permite não só considerar o que essas fotografias registraram, mas também especular sobre a sua relevância do âmbito escolar.

Considerações finais

Nesta análise foi possível perceber que a Escola Coronel Joaquim Salles, de Rio Claro-SP, assim como muitas escolas, tornou-se uma referência na cidade na qual estava inserida. Ao passar pelo processo de transformação em Grupo Escolar, sua posição de referência como educação escolar se fortaleceu ainda mais. Na organização social e urbana da cidade, os Grupos Escolares representavam a educação formal e um padrão de civilidade. Nessa perspectiva, o professor representa o eixo a partir do qual se estrutura a chamada Cultura Escolar. O respeito e a admiração da sociedade pela escola e pela educação formal se materializam nas figuras do professor e do prédio escolar. A forma como os retratos dos grupos de professores e alunos são compostos, nesse caso os retratos da Escola Joaquim Salles, revela a função e a simbologia do papel do professor na escola e na educação. Com grupos de alunos o lugar do professor é de destaque e sua postura

é de sobriedade. Nos retratos de grupos de docentes mantém-se a postura de sobriedade que inspira respeito. Desse modo, procurou-se perceber aspectos da escolarização do professor e do seu papel a partir dos registros fotográficos dos grupos de componentes da comunidade escolar. Ao assumir o seu papel na escola o professor também se escolariza, ou seja, insere-se numa organização cultural, aprendendo e refletindo sobre os valores e características da cultura escolar. É preciso, sobretudo, compreender que a escolarização, assim como a formação profissional do professor, é um processo. A escolarização engloba toda a vida profissional do professor, enquanto a fotografia nos apresenta flagrantes desse processo e dessa cultura. Devido a essa constatação, deve-se considerar a fotografia como um documento que possibilita análises, mas não afirmações conclusivas e taxativas.

Referências bibliográficas

BOTO, C. *A escola primária como tema do debate às vésperas da República*. Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 19, n. 38, p. 253-282, 1999.

CARVALHO, M. *Molde Nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHAPOULIE, J. M.; BRIAND, J. P. *A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto*. *Educação e Sociedade*, ano XV, n° 47, abril, 11-61, 1994.

DAVIDS, N. C. *Poder local: aparência e realidade*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, UNESP – Rio Claro, 1968.

ESCOLANO, A. *Tiempo y Educación: Notas para una genealogia del almanaque escolar*. In: Revista de Educación, n° 298, 1992, p. 55-79.

SÃO PAULO (1907-1914). *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*. Publicação Organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do governo do Estado. São Paulo: Augusto Siqueira.

SOUZA, R. F. *O direito à educação: lutas populares pelas escolas em Campinas*. Campinas: Editora Unicamp: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998.

_____. *Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. *A escolarização como projeto de civilização*. In: Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez (21), 2002.

VIDAL, D. G.; BICCAS, M. S. *As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770 – 1970)*. In: VIDAL, D. G. (org.) *Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

Capítulo VIII

A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO

Reinaldo dos Santos
Danieli Tavares

A pós-graduação em Educação no Estado de Mato Grosso do Sul tem uma história recente que data do final da década de 1980, quando é instalado o primeiro programa de mestrado em Educação na UFMS, em Campo Grande, em 1988. Após sua instalação, surgem no Estado outros três programas de pós-graduação em Educação. Em 1994, na UCDB de Campo Grande (com início de atividades de doutorado em educação em 2010); em 2007, na UFGD de Dourados; e em 2008, na UFMS de Corumbá.

Neste capítulo, dada a periodização proposta para retratar os programas de pós-graduação em educação em MS no contexto das políticas de expansão como a do governo FHC, apresentam-se as discussões relacionadas aos dois programas instalados na marca do período, no caso, o PPGEd da UFMS de Campo Grande e o PPGEd da UCDB instalado na mesma cidade.

O capítulo apresenta elementos que descrevem a configuração da pós-graduação em Educação no Estado de Mato Grosso do Sul, com vistas ao retrato dos aspectos referentes às políticas para a pós-graduação em Educação em três correlacionados contextos: o contexto da década de 1990, período tangente aos anos FHC; o contexto da região Centro-Oeste; e a flexibilização e autonomia institucionais como contextos para os programas de pós-graduação em educação de MS.

A discussão sobre os programas de pós-graduação em Educação em MS no contexto nacional se inicia no cenário da década de 1990; segue para estudo destes programas no contexto dos aspectos da realidade da região Centro-Oeste; recai sobre a análise deles e, por fim, foca a autonomia institucional e a flexibilização da pós-graduação em Educação no Estado.

Olhar para a pós-graduação em Educação no MS, mediante os programas de pós-graduação em educação da UFMS e da UCDB, permite visualizar a política do setor, a dinâmica e os desafios enfrentados pelos programas em um momento de ausência da implementação do IV PNPG. Além disso, também possibilita verificar outras ações que orientam a pós-graduação brasileira, as lutas e o papel de grupos de indivíduos atuantes na abertura de programas, com fins de inserção no campo “educação”, na produção do conhecimento.

Os programas de pós-graduação em MS no contexto dos aspectos da realidade da região Centro-Oeste

Para a construção do item e desenvolvimento de questões relacionadas à pós-graduação na região Centro-Oeste foram elencados temas debatidos por Silva (2008), Bittar (2005) e Silva (2009) em artigos, como o documento apresentado pelo Fórum de Coordenadores do Centro-Oeste, os quais contribuíram para a estruturação dos eixos de discussão sobre os desafios para a pós-graduação na região.

No documento apresentado pelo Fórum de Coordenadores do Centro-Oeste, os coordenadores questionavam as implicações da adoção dos critérios comuns a todos para os programas recém-criados e com dificuldades inerentes à região em que se inserem. Ainda, apontavam para a necessidade de “definição de uma política de pós-graduação em educação, que explicita o sistema de avaliação, bem como o seu modelo teórico”, pois essas seriam as condições primordiais para que “os critérios, os indicadores e os parâmetros” utilizados por um sistema de avaliação pudessem ser justificados e aceitos pela área (EDUFOCO, 2003).

O tema avaliação da área educação apresentado no documento integra as problemáticas na região, como também a expansão e a flexibilização dos programas. O argumento se reafirma nas exposições do texto de Maria das Graças Martins da Silva denominado “Programas de pós-graduação na região Centro-Oeste: características e questões da expansão”, no qual a autora aponta, como uma das problemáticas da expansão, a avaliação dos Programas, também considerada por ela como “peça importante” (SILVA, 2009).

Sobre a expansão, ao retratar o número de programas distribuídos nas diversas regiões brasileiras, Silva (2008) verifica que entre 1996 e 2007 o crescimento maior ocorreu nas regiões Norte e Centro-Oeste, o que não surpreende devido ao escasso número de programas nestas regiões no ano inicial.

Localizada no Planalto Central, a região Centro-Oeste é formada pelos Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e pelo Distrito Federal. A população estimada em 2009 por Estado é de: 5.926.300 habitantes em Goiás; 3.001.692 habitantes em Mato Grosso; 2.360.498 habitantes em Mato Grosso do Sul; 2.606.885 habitantes no Distrito Federal (IBGE, 2009)¹.

Os cursos de pós-graduação pioneiros na região Centro-Oeste surgiram na Universidade de Brasília, em 1969 (Mestrado acadêmico em Física), e na Universidade Federal de Goiás, em 1972 (Mestrado em História e Letras) em regime de convênio interinstitucional. Na área de Educação, o primeiro mestrado foi instalado em 1973, na UNB. (SILVA, 2008, p. 05)

O gráfico a seguir apresenta um demonstrativo do crescimento de programas de pós-graduação na região Centro-Oeste do Brasil.

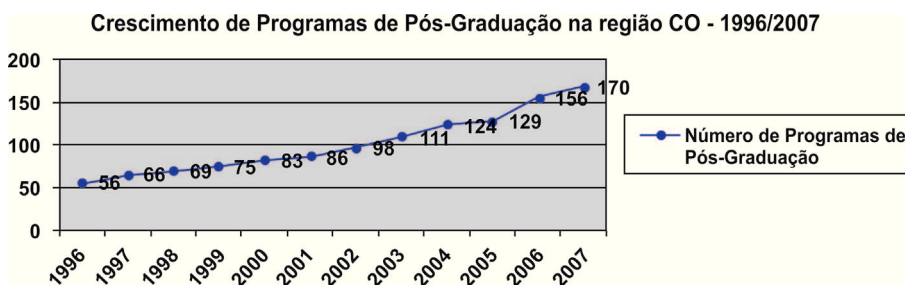


Gráfico 1
Fonte: CAPES/MEC

Silva (2008) caracteriza o crescimento dos programas de pós-graduação nesta região, entre 1996 e 2007, e evidencia uma evolução contínua, com destaque para a década de 2000, sobretudo nos dois últimos anos enfocados.

A assertiva da autora condiz com os argumentos de Severino (2006) sobre o fato de na década de 2000 a marca da pós-graduação ter sido a forte expansão dos programas, em todas as áreas do conhecimento, e a criação de diferentes modalidades, como Mestrado Profissional, Mestrado Interinstitucional, pós-graduação à distância e fora da sede.

Tomando como referência o período de 1996 a 2002, no entanto, nos marcos dos dois mandatos do governo de FHC, pode-se considerar que a taxa de

¹ Informações no site do IBGE, em “Estimativas de População 2009”.

crescimento dos programas de pós-graduação foi de 53,5%, conforme se expressa nos dados do Gráfico 1.

Como exemplo de dados recentes do crescimento de cursos de mestrado e doutorado na década de 2000, na região Centro-Oeste, pode-se anunciar que foram oferecidos 299 cursos de pós-graduação², especificamente no ano de 2009, distribuídos entre 190 cursos de mestrado, 90 cursos de doutorado e 19 cursos de mestrado profissional.

Para Bittar, os números indicam que as dificuldades regionais para a consolidação da pesquisa e da pós-graduação “obedecem” a critérios também perversos no financiamento e na avaliação da pós-graduação, cuja tendência é privilegiar os centros de excelência e os programas já consolidados, os quais se concentram nas regiões Sul e Sudeste³ (BITTAR, 2005, p. 103).

Vale ressaltar que os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) anunciam como meta a redução das diferenças regionais, intrarregionais (capital-interior, áreas) e entre Estados, com o estímulo à:

[...] formação de parcerias e consórcios entre programas de regiões distintas de forma a promover a desconcentração do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), utilizando para isso a parceria federal-estadual no financiamento, particularmente em áreas estratégicas e multidisciplinares (BRASIL, 2004, p. 53).

No que tange as diferenças intrarregionais, ao considerar os programas de pós-graduação no Estado de Mato Grosso do Sul, verificamos que os cursos de mestrado e doutorado oferecidos estão concentrados na capital Campo Grande (UFMS, UCDB, UniDERP), em Dourados, segunda maior cidade do Estado (UEMS, UFGD⁴), em Corumbá (UFMS), em Três Lagoas (UFMS) e em Aquidauana (UEMS).

2 Conforme site da CAPES, atualizado em 06 de outubro de 2009. <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>.

3 As afirmações sobre as dificuldades regionais aparecem no texto de Bittar (2005), no momento em que a autora retrata o número de alunos matriculados em programas de pós-graduação em educação distribuídos nas diferentes regiões do país. Para mais informações, consultar bibliografia.

4 O *campus* de Dourados/UFMS foi desmembrado em Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por meio da Lei nº 11.153 em 2005.

O quadro a seguir apresenta um demonstrativo dos programas de pós-graduação distribuídos nas diferentes cidades do MS, com maior número de concentração na capital do Estado, Campo Grande.

Quadro 1 – Programas distribuídos entre capital e interior do Estado de MS

Cidades	Número de Programas
Campo Grande (capital)	21
Dourados	10
Corumbá	2
Três Lagoas	2
Aquidauana	1

Fonte: CAPES/MEC

O quadro acima apresenta, como já mencionado, que a maior concentração de programas de pós-graduação está na capital Campo Grande, seguida da segunda maior cidade do Estado, Dourados, depois Corumbá, Três Lagoas e Aquidauana.

A interiorização dos programas de pós-graduação em Educação no Estado pode ser justificada no argumento da importância da interiorização em função de demanda de formação de recursos humanos pelo mercado de trabalho.

O argumento da democratização do saber e da pesquisa é um dos fortes aliados do discurso sobre a interiorização dos programas de pós-graduação, pois a concentração nos grandes centros inviabiliza as condições de garantir acesso ao ensino e à pesquisa em nível de pós-graduação.

Quadro 2 – Programas de pós-graduação por instituição – MS – 2009

Instituições	Número de Programas
UFMS	17
UFGD*	9
UCDB	4
UEMS	2
UniDERP	2

Fonte: CAPES/MEC

As cinco instituições que ofereceram curso de mestrado e/ou doutorado no ano de 2009 foram: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UnIDERP), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A UFMS contou com o oferecimento de 25 cursos, sendo 16 cursos de mestrado acadêmico, 7 de doutorado e 2 mestrado profissional; UniDERP com 1 curso de mestrado acadêmico e 1 curso de mestrado profissional; a UCDB com 4 cursos de mestrado e 1 de doutorado; a UEMS com 2 cursos de mestrado; e a UFGD com 9 cursos de mestrado e 2 cursos de doutorado.

Dessas instituições, três oferecem os cursos de mestrado e/ou doutorado em Educação, no caso: o Mestrado e Doutorado em Educação na UFMS em Campo Grande (1988); o Mestrado em Educação na UFMS de Corumbá (2008); Mestrado em Educação na UCDB em Campo Grande (1992); e o Mestrado em Educação na UFGD em Dourados (2007).

O gráfico a seguir apresenta um demonstrativo dos Programas de Pós-Graduação, em 2009, concentrados em universidades públicas (27) e, em segundo lugar, em particulares (06). As instituições estaduais somavam 09 Programas, o que mostra o maior investimento público com vistas à expansão deste nível de ensino, se comparado ao privado.



Gráfico 2
Fonte: CAPES/MEC

Como é possível observar, inversamente ao que ocorre no ensino de graduação, em que a maior porcentagem das matrículas está vinculada ao setor privado e, em menor proporção, nas iniciativas federal e estatal; na pós-graduação é o setor público que concentra o maior número de programas, praticamente 82% do total.

Nota-se que o número de programas em instituições estaduais não é expressivo, no entanto, revela-se um movimento crescente de abertura de programas nessas universidades que possuem campi em diversas cidades do interior do Estado, constituindo-se em alternativa de ensino público para os candidatos afastados das oportunidades da capital (ao contrário do que ocorreu em outras regiões do país). No caso da UEMS, a universidade foi estruturada e organizada para atuar nas quatro mesorregiões do Estado (Pantanal sul-mato-grossense, centro-norte, leste e sudeste), contemplando 14 municípios: Dourados, Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Glória de Dourados, Ivinhema, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

Ao se comparar os programas de Mato Grosso do Sul com o número de programas de outros Estados da região Centro-Oeste, verifica-se que na distribuição de Programas por Estado na região Centro-Oeste, em 2009, a concentração maior ocorria no Distrito Federal (86), seguindo-se Goiás (60), Mato Grosso do Sul (35) e Mato Grosso (30).

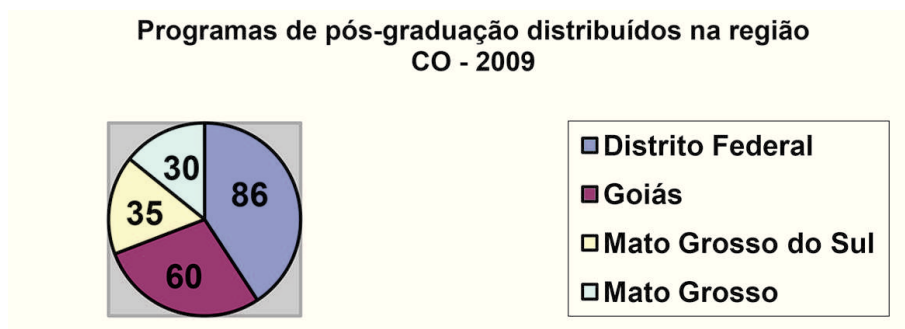


Gráfico 3
Fonte: CAPES/MEC

Em relação ao conceito dos programas de pós-graduação instalados no Estado de Mato Grosso do Sul, é possível verificar que à maioria foi atribuído o conceito 3 (23), seguido do conceito 4 (11). Com conceito 5 estão representados 3 programas, não existindo o registro de programas com os conceitos 6 e 7.

Como mencionado anteriormente no texto do capítulo, a avaliação está associada à expansão e à instalação dos programas do MS. Sobre a expressão numérica dos conceitos, pode-se representar:

Tabela 1 – Conceito dos programas de pós-graduação- MS – 2009

Ano base	Total	Conceito				
		3	4	5	6	7
2009	35*	23	11	3	-	-

Fonte: CAPES/MEC

*Somam-se 35 PPGs em MS, no entanto, alguns conceitos se alteram para diferentes cursos do mesmo programa. Há mestrados com conceito 5 e Doutorado 4, como é o caso do PPGE da UCDB.

De modo geral, os indicadores mostram que os programas encontravam-se, na maior parte dos casos, no limite da avaliação que os credenciava na pós-graduação, o que é preocupante, na medida em que sinaliza a sua não consolidação até o momento.

Às dificuldades particulares de cada instituição, somam-se as que se referem à avaliação dos programas, que, segundo analisa o Fórum de Coordenadores em Educação da Região Centro-Oeste (EDUFOCO, 2003, p. 2), que ressalta que é um sistema que “por vezes imobiliza as ações desses mesmos programas”.

Na relação com o termo “flexibilização” presente nos PNPGs, há que se considerar a sistemática de avaliação adotada pela CAPES. Sem desconsiderar a consolidação e o reconhecimento da importância dos processos de avaliação instituídos pelas políticas educacionais implantadas pela CAPES,

[...] é preciso reposicionar o papel da avaliação, especialmente quando os critérios estabelecidos tendem a avaliar como igual o que é extremamente desigual, a exemplo dos programas das instituições universitárias nas quais a pesquisa encontra-se em processo de consolidação (BITTAR, 2005, p. 111).

Essas questões remetem aos desafios enfrentados pela pós-graduação do MS ao se pensar a relação das especificidades regionais e de produção científica com o modelo vigente de avaliação da CAPES (BITTAR, 2005, p. 114).

Neste sentido, Gatti anuncia algumas questões que merecem ser pensadas no âmbito da CAPES: os critérios de avaliações de outros países são válidos para o caso brasileiro? Os pressupostos de avaliação respondem ao interesse público ou a certos grupos de poder? Quais?

As reflexões supracitadas se correlacionam aos questionamentos feitos pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da região CO, com o documento elaborado em 2003 (EDUFOCO, 2003) sobre a avaliação da pós-graduação brasileira, sobretudo da área de educação.

Tal sistema tem assumido um caráter punitivo e menos colaborativo, sobretudo por não levar em conta as peculiaridades de cada região, instituição e grupo de trabalho. Assim considerando, o Fórum apresenta algumas proposições ao sistema de avaliação que contribuem para democratizar as oportunidades de acesso à pós-graduação na região e possibilitar o desenvolvimento e a descentralização da pesquisa no país, das quais se pode destacar: a) que se contemple não apenas indicadores quantitativos, mas, sobretudo, o desenvolvimento qualitativo dos programas; b) que se valorize o esforço de cada programa na construção das suas identidades, expressa na sua matriz curricular, linhas de pesquisa, produção científica e outros indicadores; c) que se considere a trajetória e as características de cada programa quanto ao seu papel social e objetivo, sem reduzi-lo a um conjunto de dados quantitativos mensurados em índices (SILVA, 2008).

Considerando as políticas de diversificação e diferenciação da educação superior implantadas na última década, muitas questões podem ser formuladas a partir do exposto no item: como a universidade brasileira, sobretudo a do MS, lida com os problemas contemporâneos? Que modificações estão ocorrendo nas universidades, particularmente nas públicas, e nas IES em geral? Como se efetivam o processo de expansão da educação superior no país e a instalação no Estado de MS? As políticas de educação superior conseguem alterar a imagem e a identidade das IES e da universidade, em particular?

As questões provocadas por Catani et al (2003, p. 22) mereceriam uma discussão aprofundada e comprometida, no entanto, nos limites do texto tentar-se-á aproximá-las às caracterizações do item seguinte.

Os programas de pós-graduação em educação no MS: diálogos com o cenário nacional

O período em que se inicia a consolidação dos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil pode ser retratado à década de 1970, num momento em que, política e economicamente, “o regime militar começava a dar sinais de fragilidade e de crise do projeto instituído, e em que a sociedade civil intensificava a luta por uma organização social democrática no país” (AZEVEDO; SANTOS, 2007, p. 8).

O Estado de Mato Grosso do Sul estava longe do período de consolidação de programas, visto que nesse período inexistiam programas de pós-graduação em educação no Estado. O surgimento irá ocorrer no final da década seguinte.

No contexto nacional, pode-se identificar que as áreas de concentração predominantes nos dezessete cursos de mestrados em Educação em funcionamento naquele momento no país eram: Administração de Sistemas Educacionais, Ensino, Aconselhamento Psicopedagógico, Filosofia da Educação e Planejamento Educacional.

Azevedo e Santos (2007, p. 08) ressaltam que dez daqueles cursos tinham como área de concentração a “Administração de Sistemas Educacionais”. O I PNPG resalta a baixa produtividade dos programas tomando como base o exame da situação da titulação dos docentes que atuavam nos programas e seus regimes de trabalho (CAPES/MEC, 1975).

Em 1976 o governo lança o Projeto Nordeste de Pós-Graduação, que fez com que a área de pós-graduação em Educação nessa região tivesse uma expansão, com o objetivo de corrigir as disparidades regionais e regular o crescimento da pós-graduação no Nordeste (AZEVEDO; SANTOS, 2007).

Entretanto, o que interessa para esta discussão são as significativas disparidades regionais na distribuição desses programas e cursos, com alta concentração na região Sudeste, seguida pela região Sul. Embora evidentemente essas duas sejam regiões bastante populosas, a região Nordeste é a segunda mais populosa do país, o que revela serem desiguais as oportunidades de formação e produção de conhecimento na área de educação.

É importante ressaltar que a implantação dos cursos de pós-graduação em Educação, especificamente a implantação dos mestrados em Educação, seguiu as

prescrições legais do Conselho Federal de Educação, ou seja, organização dos cursos em áreas de concentração, com um elenco de disciplinas obrigatórias, eletivas e de domínio conexo.

No entanto, do processo de implantação resultou que as escolhas das áreas de concentração ocorreram sob rígido formalismo, repetindo as mesmas denominações ou criando similares em todas as regiões, tomando como modelo a formação dos programas das regiões Sul e Sudeste.

A década de 1980 foi marcada pelo repensar crítico dos programas, fato evidenciado no documento elaborado pela CAPES relativo ao período de 1985/1986, que destaca a busca, dentro dos cursos, por disciplinas mais coerentes com suas áreas de concentração/linhas de pesquisa e por um movimento de alteração da estrutura curricular dos mesmos (FERREIRA, 1999).

Campos e Fávero (1994) afirmam que nesse período a preocupação com as desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares, bem como o ressurgimento dos movimentos sociais, influenciaram as pesquisas em educação e fortaleceram abordagens críticas com caráter de denúncias e explicações globalizantes para os problemas sociais.

Foi nesse contexto que surgiu o Programa de Mestrado em Educação da UFMS⁵, localizado na cidade de Campo Grande, capital do Estado de MS, no ano de 1988; concomitantemente à Constituição Federal.

No início de sua criação, em 1988, o curso contava com cinco disciplinas⁶, foram elas: Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas- EMCH (1º semestre), Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação (1º semestre), Estudos de Problemas Brasileiros (1º semestre), História da Educação Brasileira (2º semestre), Teoria do Conhecimento (2º semestre).

No ano 1989 o número de disciplinas aumentou para 11: Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino, Psicologia da Educação, Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação, Teoria do Conhecimento, Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas, Sociologia da Educação, Tópicos Especiais em História

5 O Curso integra-se ao Centro de Ciências Humanas e Sociais da UFMS.

6 Conforme consta nos documentos arquivados no Departamento de Pós-Graduação da UFMS de Campo Grande.

da Educação, Tópicos Especiais em Psicologia da Educação, Planejamento Educacional, Tópicos Especiais em Filosofia da Educação; estrutura que se manteve até 1993.

Além disso, em 1991, foram defendidas nove dissertações; quatro em 1992, e nove em 1993.

A década de 1990 e o início do século XXI mostraram que, acompanhando o movimento de redemocratização brasileira e as mudanças ocorridas no campo educacional, os programas de pós-Graduação em Educação, ao se defrontarem com novas demandas da sociedade, redefiniram seus modelos muito em função da problemática da educação brasileira.

Conforme Azevedo e Santos (2007, p. 9), essa redefinição passa, por exemplo, por uma análise das demandas por pesquisa realizadas em eventos como o Seminário Pós-Graduação: Enfrentando Novos Desafios, que recomendou uma ampliação das fronteiras temáticas de formação, identificando cinco temas que se vinculam a essa demanda: avaliação institucional e de sistemas, educação ambiental, educação especial, educação à distância, informática e educação, e ainda a área de métodos quantitativos em educação.

Bittar reafirma o argumento anterior ao elucidar que o IV PNPG não chegou a ser implementado durante toda a década de 1990 e início da seguinte,

[...] embora tenham sido publicados, no boletim Infocapes, vários artigos e documentos oriundos de seminários sobre a pós-graduação brasileira, apontando a necessidade de um novo plano que definisse a política para o setor (BITTAR, 2005, p. 108).

Entre esses artigos se destacava o documento “Pós-Graduação: enfrentando novos desafios”, resultante do seminário nacional promovido pela CAPES em maio de 2001; o ano precedente ao término do segundo mandato do governo FHC, mas que proclamava reclamos de toda a década de 1990.

Foi no início da década de 1990, mais especificamente em 1994⁷, que se instalou o Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, na

7 O ano de 1994 foi tomado como referência cronológica conforme o disposto no histórico do programa na página da UCDB, período em que se iniciou a primeira turma, embora haja controvérsias de que o programa tenha se iniciado em 1992.

UCDB. Na busca pela consolidação nos cenários estadual, regional e nacional, a trajetória e as metas da UCDB⁸ podem ser descritas a partir do ingresso de sua primeira turma, no ano de 1994, e projetar-se para além da década de 1990.

No período de 1994 a 2002 o Programa conseguiu reconhecimento pela CAPES/MEC, em 2002; validação de 80 diplomas de dissertações defendidas antes do Processo de Recomendação, pelo CNE e MEC; aceite como Sócio Institucional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

O ano de 2003 foi significativo para o Programa projetar-se e adquirir visibilidade e reconhecimento regional e nacional ao conseguir: a Coordenação do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste; a coordenação e realização do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste; a obtenção da nota 4,0 (quatro) na avaliação trienal CAPES (2001 – 2003); a eleição da então coordenadora do Programa para a vice-presidência da ANPED, gestão 2003-2005.

A partir de 2003 o Programa obteve a nota 5,0 na avaliação trienal CAPES (2004-2006), tornando-se o único programa de pós-graduação do Brasil com conceito 5,0 sem ter o doutorado; obteve também a classificação da Série Estudos – periódico do Programa – como “Nacional B” pela avaliação CAPES e ANPED.

Consolidaram-se os Grupos de Pesquisa e foi feito o cadastramento de sete grupos no Diretório de Pesquisa do CNPq, com projetos aprovados por agências de fomento, como CNPq, FUNDECT/MS, Fundação Ford, entre outras. Adotou-se uma política de publicação das melhores dissertações defendidas em cada uma das linhas de pesquisa, sob a forma de livros, e também a organização de eventos acadêmico-científicos.

No período em que a UCDB estava iniciando as atividades do curso de mestrado em Educação, o curso da UFMS estava reestruturando sua organicidade. No dia 16 de agosto de 1993 foi encaminhado o Ofício Circular nº 25/93⁹ – CME da Comissão de Reestruturação do Curso de Mestrado em Educação para os Professores.

8 Informações contidas em: http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1

9 Documento disponível no arquivo do Departamento de Pós-Graduação da UFMS.

O documento assinalava o processo de reestruturação do curso “seguindo as tendências nacionais dos Programas de Pós-Graduação na área” (UFMS, 1993). Uma dessas tendências, conforme assinalado no documento, diz respeito à organização de núcleos temáticos que aglutinem linhas de pesquisa efetivamente desenvolvidas pelo seu corpo docente.

O documento explicitava a necessidade de maior aproximação com as chamadas Ciências Exatas e Biológicas, na concepção de que através de linhas de investigação voltadas para o ensino de Ciências estava sendo viabilizada a capacitação de profissionais que atendiam às demandas de instituições de nível superior.

Duas dissertações de mestrado estavam sendo orientadas na área de Educação Matemática e a intenção da CME era de “investir nessa perspectiva” (UFMS, 1993). O ofício tratava-se de uma consulta de caráter pessoal, com o encaminhamento de uma Ficha Cadastral a ser preenchida aos que considerassem viável sua participação no CME a partir de 1994.

Na busca de acompanhar a tendência nacional de organização de núcleos temáticos que aglutinem linhas de pesquisa efetivamente desenvolvidas pelo seu corpo docente, a Ficha de Cadastro solicitava a cada professor a explicitação de: a) em qual núcleo temático se “enquadrava” (havia três propostas de organização dos núcleos temáticos); b) qual ou quais linhas de pesquisa que desenvolvia (solicitava-se a descrição sucinta de sua linha de pesquisa); c) quantos alunos poderia orientar a partir de 1994 (item exigido apenas para professores doutores).

No referido ofício constava que o Núcleo Comum (NC) seria composto de duas disciplinas e um seminário de pesquisa. Foram disciplinas do Núcleo Comum: Epistemologias da Pesquisa em Educação e Correntes Pedagógicas Clássicas. O Núcleo Temático (NT) estava composto de atividades diretamente relacionadas às áreas de investigação ou, como o próprio nome diz, aos núcleos temáticos.

Estava prevista a realização de três atividades orientadas que poderiam ser desenvolvidas sob diversas formas, inclusive a de disciplina (UFMS, 1993). Em 1994¹⁰, houve alteração na proposta, sugerindo-se que o NC fosse composto por duas disciplinas e um seminário de pesquisa: Teoria do Conhecimento, Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação e Seminário de Pesquisa. Enquanto o Núcleo

10 Conforme documento de arquivo do Departamento de Pós-Graduação da UFMS datado de 04/11/1994 com código 300.6.

Específico (e não mais temático) seria composto por uma disciplina de aprofundamento e três atividades orientadas sob a forma de disciplinas (teóricas, práticas ou equivalentes), o NE seria definido pela linha de pesquisa. A saber, além dos núcleos, estavam previstas atividades de orientação individualizada (UFMS, 1994).

As disciplinas do Curso de Mestrado em Educação, a partir de 1994, voltaram-se para a orientação das pesquisas. Somavam 9 disciplinas oferecidas: Atividades Orientadas em Linguagem e Educação I; Paradigmas de Conhecimento e Pesquisa Educacional; Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa II; Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação; Atividades Orientadas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas à Educação (AOCHSAE I); Memória, História e Historiografia; AOCHSAE II; Atividades Orientadas em Teoria e Prática do Processo de Ensino I (AOTPPE).

Nos anos de 1995 e 1996 as disciplinas estavam organizadas em: Fundamentos; Paradigmas do Conhecimento e Pesquisa Educacional, Seminário de Pesquisa I; Seminário de Pesquisa III; AOCHSAE I, II, III, e IV; Atividades Orientadas em Linguagem da Educação II, III, IV; Atividades Orientadas em Psicologia e Educação III e IV; AOTPPE III e IV. Tal estrutura de organização se manteve até 1998, quando, em 1999, o Programa de Disciplinas foi organizado em disciplinas básicas e disciplinas optativas.

As disciplinas básicas consistiam em Política Educacional no Brasil; Fundamentos de Físico-Química aplicados à Educação Ambiental; Representação Social – aspectos teóricos e metodológicos; Tecnologia e educação – os impactos na condição do sujeito; Tendências do pensamento contemporâneo; Seminário de Pesquisa I; e Seminário de Pesquisa II. As disciplinas optativas eram: Representação Social; Trabalho e Subjetividade; Psicologia Sócio-Histórica; Tecnologia e Educação.

O cronograma de disciplinas do Programa de Mestrado em Educação da UCDB em 2010 foi organizado em disciplinas optativas e disciplinas obrigatórias. Integravam as optativas: Aprendizagem Escolar e Cognição; Diferença Cultural e o Espaço Escolar; Epistemologia e Didática das Ciências; Educação, Subjetividades e Corporeidade; Educação e Currículo Escolar; Epistemologia e Didática das Ciências; Escola e Cotidiano na Contemporaneidade; Formação do professor para uma realidade intercultural; Escola, Estado e Sociedade Brasileira; Política, Gestão

e Financiamento da Educação; Tecnologia Educacional e Formação de Professores; Tópicos Especiais. Quanto às disciplinas obrigatórias, somavam cinco: Formação de Professores; Prática Docente e Profissionalização; Interculturalidade e Educação Escolar; Pesquisa em Educação; e Políticas Públicas Educacionais.

Não foi possível descrever as alterações de disciplinas no percurso do curso de mestrado do PPGE^d no período de 1995-2002 por não se ter conseguido acesso aos documentos e dados do arquivo do Programa.

No entanto, sobre a produção discente do período, mediante a página virtual do PPGE^d da UCDB foi possível realizar uma leitura e sua interpretação.

As defesas de dissertações de mestrado ocorridas no período de 1995-2002 na UCDB expressam: 11 dissertações defendidas em 1996, 7 defesas em 1997, 24 defesas em 1998, 19 defesas em 1999, 19 defesas em 2000, 14 defesas em 2002. Vale ressaltar que na página virtual¹¹ da UCDB não consta a listagem de dissertações defendidas no ano de 2001.

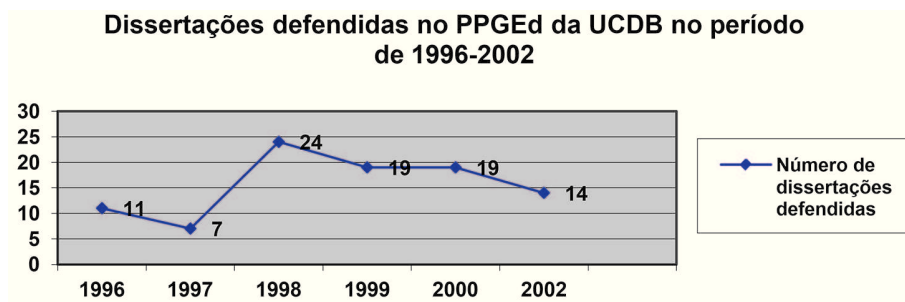


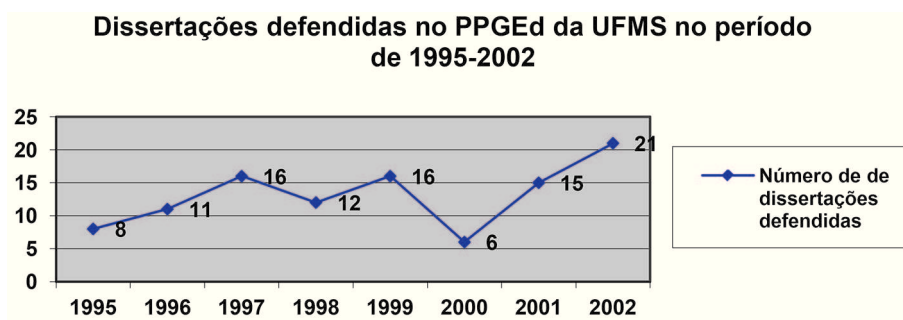
Gráfico 4

Fonte: Página virtual do PPGE^d/UCDB, http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1

Na UFMS, os números revelam 8 dissertações defendidas em 1995, 11 defesas em 1996, 16 defesas em 1997, 12 defesas em 1998, 16 defesas em 1999¹², 06 defesas em 2000, 15 defesas em 2001, em 2002 foram defendidas 21 dissertações.

¹¹ O sítio para informações é http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1

¹² O site da UFMS foi criado em 1999, e os dados contidos no sistema são a partir do ano de 1991. Entretanto, os dados descritos até 1998 foram coletados no arquivo de dissertações do Departamento de Pós-Graduação da UFMS, pois o site do Programa estava inacessível



É notório que no Gráfico 4 a quantidade de dissertações defendidas no PPGEd/UCDB segue um movimento diferente do ocorrido no PPGEd/UFMS. Isso porque a partir de 1998, na UCDB, o número de dissertações defendidas em relação aos anos anteriores aumentou consideravelmente, sobretudo em relação ao ano imediatamente anterior, expressando um pouco mais que o triplo do registrado em 1997. Após 1998, a produção sofre queda em 1999, se mantém em 2000 e volta a declinar em 2002.

O Gráfico 5 mostra tendência inversa à apresentada no gráfico anterior. No período de 1995 a 2002, o PPGEd da UFMS expressou uma ascendência na quantidade de dissertações que de 1995 a 1997 aumenta, mas que em 1998 decresce, voltando a crescer em 1999, decrescer em 2000 e, em 2001 e 2002, aumentando consideravelmente.

No período retratado, o ponto crítico de dissertações defendidas no PPGEd/UCDB foi 1997, com 7 defesas de dissertações, e o ápice foi o ano seguinte, com 24 defesas. Uma alavancada que ocorreu de um ano ao outro, ou seja, em um curto período temporal. O PPGEd/UFMS teve como ponto crítico o ano 2000, com 6 defesas de dissertações, enquanto o ápice do número de defesas ocorreu em 2002, com 21 defesas. Uma considerável alavancada no período de dois anos.

por motivos de atualização do sistema. Os dados seguintes do ano de 1999 foram coletados na página virtual do Programa.

Em ambos os programas de pós-graduação em educação retratados, as razões para o crescimento podem ser explicadas por duas vias: o aumento do número de alunos admitidos no programa, a contratação de pesquisadores e a avaliação da CAPES.

O atendimento aos cinco temas das demandas expressas anteriormente (avaliação institucional e de sistemas, educação ambiental, educação especial, educação à distância, informática e educação e ainda a área de métodos quantitativos em educação) pode ser evidenciado no surgimento de novas linhas de pesquisa dentro dos programas de pós-graduação em educação no MS, assim como nos espalhados pelo Brasil.

O programa de pós-graduação em educação da UCDB estava organizado em três linhas de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente; Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente; Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Entre 1995 a 1998 as linhas de pesquisa da UFMS eram: Historiografia e História da Educação; Linguagens e Educação; Teoria e Prática do Processo de Ensino; Estado, Política e Educação.

Apenas para exposição, em 2008 as linhas de pesquisa do Curso de Mestrado em Educação eram: Educação e Trabalho; Ensino de Ciências e Matemática; Estado e Políticas Públicas de Educação; Educação, Cultura e Disciplinas Escolares; Educação, Psicologia e Prática Docente.

As mudanças de linhas de pesquisa começaram a ser pensadas e propostas no PPGEd/UFMS a partir de 1993.

O Ofício Circular nº 25/93 de reestruturação do Curso de Mestrado em Educação apresentava três propostas de linhas de pesquisa aglutinadas em núcleos temáticos: a primeira, Fundamentos de Educação; Linguagens e Educação; Teoria e Prática do Processo de Ensino; a segunda, Fundamentos de Educação; Educação e Sociedade; Teoria e Prática do Processo de Ensino; e, como terceira proposta, Linguagens e Educação; Fundamentos de Educação; Educação e Sociedade; Teoria e Prática do Processo de Ensino.

Vale ressaltar que, das propostas de linhas de pesquisa apresentadas em 1993 e 1994, as que se mantiveram entre 1995 a 1998 no PPGEd/UFMS foram Linguagens e Educação e Prática do Processo de Ensino.

O que percebemos na relação de estrutura de linhas de pesquisa entre os dois programas de MS em tela se trata de um desequilíbrio e de contradição em termos de subáreas temáticas, elemento apresentado no documento “Pós-Graduação enfrentando novos desafios”, (2001).

O referido documento apontava para a “necessidade de formar profissionais voltados para o futuro”, portanto as instituições de ensino e as agências de fomento deveriam preocupar-se com a introdução de “questões como empreendedorismo, gestão, educação continuada e ensino a distância” (PÓS-GRADUAÇÃO, 2001, p. 12).

Em 1999, as linhas de pesquisa do Curso de Mestrado da UFMS obtiveram um novo cronograma (coerente com as disciplinas adicionadas no mesmo ano): Educação e Formação Profissional; Ideias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; Alteridade, Cultura e Educação; Estado e Políticas Públicas em Educação. Esta última linha mencionada evidenciou a preocupação do Programa com as demandas nacionais e as discussões sobre Estado, Política e Educação (período de destaque à Globalização e ao papel do Estado referente à educação).

Em 1999, conforme o Regulamento do Curso de Mestrado em Educação¹³, a estrutura curricular do curso era composta por 37 créditos, sendo 21 créditos obtidos no Núcleo Básico (formado pelas disciplinas obrigatórias e pelos Seminários de Pesquisa) e 16 créditos do Núcleo Específico (formado pelas Atividades orientadas, além do Exame em Língua Estrangeira, do Exame de Qualificação e da Elaboração e Defesa de Dissertação). O prazo mínimo para a conclusão do curso, conforme consta no regulamento, era de 24 meses, e o prazo máximo de 36 meses.

Em novembro de 1999, foi lançado o Edital de Divulgação nº 23/99, no qual a Chefe da Coordenadoria de Pós-Graduação da UFMS, Prof^a Dr^a Célia Maria da Silva Oliveira, tornou público o Regulamento de Curso do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação. O referido documento apresentava

13 O Regulamento do Curso de Mestrado em Educação, documento coletado no Departamento de Pós-Graduação em Educação, não possui data. No entanto, na capa do referido documento há um registro manuscrito da data de cópia do regulamento atual, no caso, maio de 1999. Na mesma sessão consta que em junho de 1999 o mesmo foi atualizado e que a Resolução nº 27 de 04 de junho de 1999 o altera.

a estrutura curricular do programa (Mestrado em Educação) composta por 32 créditos, sendo 16 créditos obtidos no Núcleo Básico (formado pelas disciplinas obrigatórias) e 16 créditos do Núcleo Específico (formado pelas Atividades orientadas, além do Exame em Língua Estrangeira, do Exame de Qualificação e da Elaboração e Defesa de Dissertação).

A diminuição do tempo de realização dos cursos de mestrado, como de créditos a serem cumpridos, no contexto das políticas de pós-graduação no país, esteve concretizada na pós-graduação em educação de MS, inclusive na estrutura do PPGEd da UFMS.

Identificamos nos três PNPGs a preocupação com o tempo de titulação, principalmente no que se refere ao tempo despendido para a realização do mestrado. Nesse caso, Bittar (2005, p. 114) faz um alerta ao elucidar que, frente aos desafios impostos à pós-graduação brasileira, e aqui neste texto o alerta será relacionado à pós-graduação em educação no MS, deve-se levar em consideração o papel social que os programas assumem no interior das regiões do país, no fomento à produção científica e no desenvolvimento da ciência e da tecnologia; uma vez que a concepção de mestrado da CAPES é anunciada em documentos oficiais como uma etapa para se atingir o doutorado.

Nessa perspectiva é que “concorrem as políticas de flexibilização da pós-graduação, no sentido de diminuir cada vez mais o tempo de realização do mestrado e torná-lo mais integrado às exigências do mercado”, tendência presente em vários documentos sobre a pós-graduação no Brasil já citados neste texto (BITTAR, 2005, p. 114-15)

De acordo com o documento elaborado a partir do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste, os coordenadores expressavam as dificuldades e exigências impostas pelo modelo de avaliação que, de certa forma, adota critérios homogêneos para todos os programas, tendo como parâmetro de excelência e produtividade os programas historicamente consolidados e que concentram maior número de pesquisadores, de grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq, de bolsas para mestrandos e doutorandos, entre outros (BITTAR, 2005, p. 112-13).

A elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), a promulgação da nova LDB 9394/96 e outras políticas vão influenciar sobremaneira a produção

do conhecimento em política educacional. Além disso, o panorama político marcado pela assunção do modelo neoliberal pela reforma do Estado e seus impactos no campo educacional vão marcar a produção acadêmica na área (AZEVEDO; SANTOS, 2007).

A preocupação com a temática política educacional, por exemplo, faz parte de um processo dialético de percepção da realidade social que pressupõe uma vinculação concreta entre o que se produz cientificamente e o que se produz nas práticas das políticas públicas, entendidas como ações do Estado (cf. AZEVEDO; SANTOS, 2007).

Esse movimento vai se expressar na condução das pesquisas em educação nos PPGs, de forma que, a partir da abertura política ocorrida no Brasil em meados da década de 1980 do século passado, estudos críticos sobre a condução das políticas educacionais se farão presentes no cenário nacional.

Outro indicativo dessa tendência que se firmou no campo da pós-graduação em educação foi o surgimento e consolidação de núcleos/linhas de pesquisas dentro dos programas de pós-graduação em educação cuja preocupação central diz respeito à política educacional, o planejamento e a gestão da educação que apresentam a realidade do Centro-Oeste brasileiro e do próprio Estado de MS.

Diante desse quadro, compartilhamos da indagação de Bittar (2005): como enfrentar os desafios da consolidação dos programas nessas regiões mais carentes de recursos humanos e tecnológicos se o Estado não tem uma política clara de incentivo financeiro para eles?

Como especificado no capítulo anterior, a década de 1990, no campo político, esteve marcada pela busca da estabilidade econômica no Brasil e pelos processos de reforma do Estado, que tiveram seus reflexos na Educação.

Ao retratar a “escassez de recursos destinados para a pesquisa”, Bittar (2005, p. 104) acresce a esses fatores a dificuldade que os programas das regiões Norte-Nordeste e Centro-Oeste têm em atrair jovens doutores, já que a grande maioria desses novos pesquisadores conclui seus cursos de doutorado em centros consolidados de pesquisa, em universidades que já possuem grupos de pesquisa instalados e produção científica reconhecida pelos pares e, portanto, não se sentem estimulados a se fixarem em centros considerados “periféricos” e que não recebem os mesmos incentivos financeiros das políticas governamentais.

Conforme a autora, esse fenômeno pode ser verificado em programas tanto de universidades privadas quanto de universidades públicas, pois ambos os setores têm dificuldades em contratar jovens pesquisadores (BITTAR, 2005). Fixar doutores em programas de pós-graduação em educação no MS significa também flexibilizar: docentes, jovens pesquisadores, projetos de pesquisa, interação entre programas. O item seguinte propõe expor considerações sobre a discussão envolta à pós-graduação no Estado.

Cruzamentos e interfaces para a pós-graduação em educação em MS

Conforme Azevedo e Santos (2007), pode-se inferir que o campo da pesquisa em educação (ou política educacional), assim como outros campos científicos, está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa e, direta ou indiretamente, traz as marcas das relações de força e de poder próprias desse campo.

Mas, na atuação e na organização do campo de pesquisa, existem os grupos de pessoas, atores e atuantes na abertura de um programa, concomitantemente a outros elementos que incidem na criação e na organização do campo como: os critérios da CAPES para a abertura de um programa, a avaliação do curso, a formação dos professores e suas pesquisas, a produção discente.

A pós-graduação em Educação em Mato grosso do Sul, assim como a de outras regiões do país, foi fortemente influenciada pelas especificidades conferidas pela sua área “Educação”: os condicionantes advindos da própria política educacional e, portanto, da ação do Estado (AZEVEDO, 1997).

O período de governo FHC revelou que a expansão da educação superior no Brasil ocorreu de forma articulada com a política mais geral de orientação neoliberal. Isso ocasionou uma expansão antidemocrática e privatista, além de quase exclusivamente empresarial e mercantil.

O Estado de Mato Grosso do Sul, cuja capital é Campo Grande, está localizado na região Centro-Oeste do Brasil e conta com 78 municípios¹⁴, uma população estimada de 2.265.274 habitantes e uma diversidade étnica cultural.

14 Dados obtidos pelo censo do IBGE de 2007 e consultados no endereço <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>, em 14 de junho de 2009.

Tal característica suscita reflexões como: é possível que os programas de pós-graduação em Educação em MS estejam atentos à noção de um lugar descontínuo do ponto de vista geográfico (na relação com os eixos Sul e Sudeste) e culturalmente plural? Como foi possível, se é que foi possível, que os idealizadores dos programas de pós-graduação em Educação, defrontados com tal realidade, aspirassem prever e organizar programas que atendessem a tal diversidade e ao mesmo tempo atendessem aos modelos europeus e/ou norte-americanos (estruturas fixas de programas, linhas de pesquisas) já embrionados nas regiões Sul e Sudeste do país?

A investigação sobre a pós-graduação em Educação no Estado de Mato Grosso do Sul almejou, assim, considerar a diversidade e as particularidades da sociedade sul mato-grossense, considerando suas especificidades regionais, conforme anunciam os PNPGs.

Questionar se os programas atendem às demandas socioculturais do Estado, à regionalização, significou colocar no centro da problemática a existência de ideias acerca de programas de pós-graduação calcados em “modelos”, ainda que de civilidade e progresso em seus preceitos políticos e morais, e sua implantação numa sociedade mestiça, no contexto de práticas culturais híbridas. Uma contradição se pensar a “flexibilização” dos programas em diferentes regiões do país, recorrentemente anunciada nos PNPGs.

A título de exemplificação das contradições existentes, destaca-se a caracterização demográfica do Estado do Mato Grosso do Sul, considerado o segundo Estado no Brasil em população indígena, com uma população total de 32.519 indígenas, conforme os dados da FUNAI¹⁵, concentrados em 9 (nove) grupos no Estado.

O número é expressivo e incita preocupação com linhas de pesquisa, disciplinas que atendam à formação de professores indígenas ou às questões relacionadas à cultura indígena e às políticas afirmativas. No entanto, o Curso de Mestrado em Educação da UCDB foi o pioneiro no Estado no oferecimento de uma linha

15 Conforme dados do site da FUNAI, a população total é de 32.519, e os grupos são Atikum, Guarany [Kaiwá e Nhandéwa], Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié, Terena, Xiquitano. http://www.funai.gov.br/mapas/etnia/etn_ms.htm

de pesquisa, “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, que possibilitasse o desenvolvimento de pesquisas na temática.

Ao pensar o modelo de pós-graduação em Educação calcado nos moldes Sul e Sudeste, entendemos que muitos dos programas do Estado de MS, assim como de outras regiões do país, poderiam adquirir novos significados, mesmo mantendo suas formas originais, incorporando valores advindos tanto de matrizes do Sudeste quanto de outras referências.

Neste sentido, o papel dos grupos e dos indivíduos foi crucial para a compreensão desses movimentos na perspectiva de mudanças e de permanências, atuando eles como mediadores entre tempos, espaços e culturas ou, ainda, entre demandas da sociedade sul mato-grossense.

Entretanto, os condicionantes advindos dos novos padrões de regulação que têm orientado a organização dos Estados nacionais, sobretudo na década de 1990, influenciaram sobremaneira a trajetória e a existência dos programas de pós-graduação em Educação, assim como do campo de pesquisa em política educacional.

Esses novos padrões de regulação, por sua vez, decorreram do surgimento de novas formas de organização social que o movimento de acumulação capitalista veio impondo.

A pesquisa implementada na universidade sob a forma de pós-graduação (em educação) que se pretendeu realizar nos programas do MS no período FHC mereceu ser colocada no contexto da reforma do Estado, da Educação e do Neoliberalismo¹⁶.

Abramides (2004) afirma que a Reforma do Estado em vigência no país, instituída pelo governo de FHC, teve suas bases teórico-políticas expressas no documento de Reforma do Aparelho do Estado, subscrito pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira, em 1995.

16 Embora a entrada do neoliberalismo no Brasil tenha sua origem no Governo Sarney e atravessasse os governos Collor e Itamar, pode-se afirmar que durante o governo FHC se presenciou de forma dura, dramática e destrutiva sua consolidação pelo aniquilamento de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores. De acordo com a lógica do “negociado sobre o legislado”, a Reforma do Estado cumpriu uma função estratégica nos oito anos do governo de FHC (cf. ABRAMIDES, 2004, p. 1-2).

Constituiu-se, na realidade, em uma contrarreforma do Estado brasileiro, ao redimensionar seu papel e atribuir-lhe como missão precípua a segurança, a fiscalização e a arrecadação com ênfase na transferência das políticas sociais públicas para a iniciativa privada, expandindo a chamada “parceria público-privada”, que cumpriu o interesse mercantil privado solapando a esfera estatal pública.

Para Abramides (2004), a reforma do ensino superior, efetuada pelo governo de FHC, consolidou-se sob a lógica gerencial da Reforma do Estado. O objetivo desta reforma era transformar a universidade, de instituição social, em organização social, regendo-se por medidas provisórias e emendas constitucionais.

A universidade também passou a estar submetida a interesses empresariais, e a reforma teve na LDB nº 9394/96 seu estatuto de legalidade, pois esta lei definiu a “flexibilização” como a grande estratégia de enraizamento, fortalecimento e expansão da “Universidade Operacional e Gerencial”, de destruição da universidade fundada no reconhecimento público de legitimidade que lhe confere autonomia do saber em relação à religião e ao Estado (CHAUÍ, 1999 *apud* ABRAMIDES, 2004).

Conforme Madalena Guasco Peixoto (2004) existiu (e ainda existe no governo que segue FHC) um jogo de forças presente no processo da reforma da Educação Superior. De um lado, os interesses privatistas, que tentam manter as bases da política de mercantilização da educação e se possível ampliá-la, de outro, os que defendem a educação como direito, uma educação democrática e de qualidade social, que combata o projeto neoliberal.

A implantação do projeto neoliberal na educação, sobretudo na década de 1990, apesar de não anunciada como tal, promoveu uma das mais amplas reformas na educação brasileira. O papel do Estado como controlador e regulador da Educação Superior Privada foi criticado e muito debatido com aqueles que defendiam recolocar sua função como provedor e promotor da Educação Superior Pública.

No mesmo período da expansão do ensino superior promovida na década de 1990, atuavam os setores progressistas, que defendiam uma ampla democratização das universidades, um padrão de qualidade único para o ensino superior no país, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e uma ampla autonomia universitária, entendida como fundamental tanto para a democratização da estrutura da educação superior como para a livre produção de conhecimento.

A política neoliberal concretizada no Brasil, particularmente durante o governo FHC, trouxe profundas mudanças na educação, orientando uma ampla reforma educacional (que se estendeu no governo seguinte).

A reforma educacional, de forte marca economicista e tecnocrática, retira a educação da esfera dos chamados direitos da cidadania e a coloca como um serviço disponível no mercado. A educação sai da esfera do público, dirigindo-se à esfera do privado. Sai do âmbito dos direitos e se coloca no dos serviços não exclusivos do Estado, assim como ocorreu com a saúde e com a previdência social.

Sobre o reposicionamento da Educação, ou especificamente da pós-graduação em Educação no Brasil, interface proposta neste item, consideramos alguns elementos referentes à avaliação da CAPES.

Desde a criação de um sistema de pós-graduação no Brasil, ocorrida entre os anos de 1965 e 1970, couberam à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como agência estatal, as atribuições de avaliação e de destinação de recursos públicos para os programas de pós-graduação, além da função de validação dos diplomas por eles emitidos.

As atribuições da CAPES sofreram modificações, passando por diferentes fases quanto ao modo de conceberem o papel da pós-graduação no Brasil e de estruturarem-se para desempenhar suas funções. A mais profunda mudança, no entanto, deu-se nos anos de 1996/1998, quando ocorre a transição do paradigma anterior, centrado na formação para a docência no ensino superior, para o atual, que tem como meta formar pesquisadores.

Esta mudança foi acompanhada da instauração de um novo sistema de avaliação da pós-graduação, que acabou, na prática, estabelecendo as formas de organização e funcionamento dos programas. (KUENZER; MORAES, 2005).

As políticas de avaliação e de fomento vigentes incluíram, mais recentemente, novas exigências aos programas de pós-Graduação. Dentre elas, um aspecto causador de tensão para os processos de orientação é a adoção de padrões comuns de prazos para titulação dos estudantes, sem considerar as diversidades entre as diferentes áreas de Ciências, evidenciando-se que “pouca distinção tem sido feita entre o tempo da pesquisa e o tempo da política” (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 141).

Como consequência, a produção de conhecimentos nas Ciências Humanas viveu forte conflito quando adotou abordagens qualitativas de pesquisa, que buscam, para além dos produtos, a compreensão e a apreensão de processos, que demandam tempo de maturação, e se vê diante de exigências de cumprimento de prazos nem sempre correspondentes às necessidades, aspecto que incide diretamente sobre os processos de orientação de dissertações e teses.

Referências bibliográficas

ABRAMIDES, M. B. *A Reforma do Ensino Superior no Brasil sob a lógica neoliberal no governo Lula*. Revista PucViva, n. 21, jul./set. 2004.

ANPG. *Documento Síntese Preliminar*. Acesso em agosto de 2009. Disponível em: <www.ccpg.puc-rio.br/memoriapos/textosfinais/romeo2004.pdf>

AZEVEDO, J. M. L. *As Humanidades no Contexto da Pós-Graduação Brasileira*. Recife, 2004. (Texto inédito).

_____. *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, J. M. L.; SANTOS, A. L. F. *A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico*. Revista Brasileira de Educação, vol.14, n.42, Rio de Janeiro set./dec. 2009.

_____. *A política educacional como tema de pesquisa dos programas de pós-graduação em Educação*. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Editora da UFRG, v.1. p. 1-12, 2007.

BIANCHETTI, L.; SOUSA, S. Z. *Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, p. 389-409, set./dez. 2007.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

BITTAR, M. *Pós-Graduação em Educação no Brasil e as demandas para o V Plano Nacional de Pós-Graduação*. Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação da UFG, n. 30, p. 99-117, jan./jun. 2005.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. *A pesquisa em educação no Brasil*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais (orgs)*. São Paulo: Xamã, 2003.

EDUFOCO. *Reflexões sobre o modelo de avaliação da pós-graduação em educação*. Contribuições do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste. Chapada dos Guimarães, fev. 2003.

FERREIRA, R. A. *A Pesquisa Científica nas Ciências Sociais: caracterização e procedimentos*. Recife: Universitária da UFPE, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/default.shtm>>. Acesso em: out. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/Estadosat/perfil.php?sigla=ms>>. Acesso em: 14 de junho de 2009.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. *Temas e tramas na pós-graduação em educação*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005, p. 1341-1362.

PEIXOTO, M. G. *A Reforma da Educação Superior*. Revista PucViva, n. 21, jul./set. 2004.

PÓS-GRADUAÇÃO. *Enfrentando novos desafios*. Infocapes. Brasília: Capes, v. 9, (2 e 3), 2001, p. 5-18.

SEVERINO, A. J. *A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil*. In: FERRERIA, N. S. C. et al. Políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Líber Livro, 2006, p. 51-72.

_____. *A política de pós-graduação no Brasil: avaliando a avaliação*. 26ª reunião da Anped, outros textos, 2003.

SILVA, M. G. M. *Programas de pós-graduação na região Centro-Oeste: características e questões de expansão*. In: Seminário Educação 2008: 20 anos de PG em Educação: avaliação e perspectivas, 2008, Cuiabá. Seminário Educação 2008. CUIABÁ: UFMT, 2008.

SILVA, R. C. *Expansão da Pós-Graduação no Brasil e o Mestrado de Educação da Umesp nesse contexto*. Educação & Linguagem, v. 12, n. 20, p. 294-305, jul./dez. 2009.

SILVA JR, J. R. *Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula*. São Paulo: Xamã, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Ofício Circular nº 25/93- CME*. 16 de agosto de 1993 (documento do arquivo do PPGE/UFMS, texto xerocopiado).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Regulamento do Curso de Mestrado em Educação (com as alterações impostas pela reestruturação)*. 21 de dezembro de 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Proposta de reestruturação do Curso de Mestrado em Educação: CME/CCHS*. 04 de novembro de 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Edital de Divulgação nº 23/99*. 11 de novembro de 1999 (documento do arquivo do PPGE/UFMS, texto xerocopiado).

Capítulo IX

A IMPORTÂNCIA DA FOTOGRAFIA COMO FONTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Marilda Cabreira Leão Luis
Maria de Lourdes dos Santos

Persiste, no senso comum, a ideia de que a História é a busca da verdade dos fatos, sendo o trabalho do historiador descobrir e conhecer documentos que ajudem a relatar e reconstruir os fatos históricos. Porém, a História, enquanto campo do saber, tem passado por uma revisão epistemológica e metodológica nas últimas décadas.

Por volta da década de 1930 (tomando aqui a Revista dos Annales como um ponto de referência cronológica), surge um movimento historiográfico, a partir do qual, virtualmente, toda atividade humana pode ser passível de um estudo do historiador.

Marc Bloch, um dos precursores desse movimento conhecido como Escola dos Annales, atentou-se para a ampliação das fontes historiográficas “[...] a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, que toca, pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 80).

A História, após a Escola dos Annales, é o investigar não só o passado, a partir de seus documentos; passa a ser também a interpretação desse passado a partir de elementos do presente.

Na perspectiva tradicional, a História é considerada uma ciência que (re) produz os feitos e eventos dos Estados e dos estadistas, sendo apenas esses “grandes atos” políticos merecedores de registro e análise. Já na corrente da Nova História, que surge no esteio do relativismo cultural, destrói-se “a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na história” (BURKE, 1992, p. 12), dando-se assim espaço para o surgimento de novos sujeitos e objetos de pesquisa, abrangendo diferentes possibilidades de estudos históricos.

A História encontrou e continua encontrando um grande número de historiadores e ou pesquisadores interessados pela curiosidade em pesquisas científicas. No século XIX, as investigações foram alvo de estudos que envolveram significativa sequência de fatos, fases e procedimentos que forçaram as pesquisas a migrarem para a História da Educação. É nesse contexto de novas fontes e novas metodologias para o fazer historiográfico que situamos a História da Educação, uma área de pesquisa que também vem passando por transformações e que vem sendo construída na intersecção de vários campos de saber.

A História Cultural é aquela que se volta para o cotidiano, mergulhado no mundo da cultura. Roger Chartier (1990) debate as aproximações entre Arqueologia e História, destacando a importância do conhecimento histórico. Também Funari (2006), na questão teórico-metodológica, pontua que a arqueologia brasileira se relaciona com a História, onde a cultura material, principalmente no Brasil, dá-se num contexto histórico.

A História da Educação como disciplina surge no final do século XIX: “[...] como disciplina nas escolas normais e nos cursos de formação de professores” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 424).

As pesquisas nos arquivos escolares começam a ganhar espaço na História da Educação por volta dos 1990, conforme ressalta Furtado:

As pesquisas acerca da história das instituições escolares, de seus arquivos e fontes ganharam espaço na historiografia educacional brasileira, a partir dos anos 1990, influenciadas pelas novas correntes historiográficas, oriundas da Escola Francesa, especialmente pela Nova História Cultural. (FURTADO, 2011, p. 148)

A História da Educação tem se encarregado de investigar e interpretar realidades culturais de instituições públicas. E sob esta perspectiva, buscamos, neste capítulo, correlacionar o caminhar das Ciências Humanas com a construção dos saberes na História da Educação. Com isso, temos, como um dos nossos objetivos, delinear as bases teóricas que fundamentam nossa proposta de pesquisa.

Entre a História e a Educação: pensando as fontes

Cabe ao historiador e/ou pesquisador ir em busca das informações do passado através dos documentos, e fazer a seleção do que necessita e é viável para

sua pesquisa, para depois proceder à organização dos documentos e até mesmo à análise. Daí a necessidade de organização das fontes.

Para o significado de “fontes”, buscamos Funari:

Fonte é uma metáfora, pois o sentido primeiro da palavra designa uma bica d'água, significado esse que é o mesmo nas línguas que originaram esse conceito, no francês, source, e no alemão, Quell. Todos se inspiraram no uso figurado do termo fons (fonte) em latim, da expressão “fonte de alguma coisa”, no sentido de origem, mas com um significado novo. Assim como das fontes d'água, das documentais jorrariam informações a serem usadas pelo historiador. Tudo que antes era coletado como objeto de colecionador, de estátuas a pequenos objetos de uso quotidiano, passou a ser considerado não mais algo para o simples deleite, mas uma fonte de informação, capaz de trazer novos dados, indisponíveis nos documentos escritos. (FUNARI, 2006, p. 85).

As fontes são necessárias para a garantia de um bom trabalho.

Não fazemos bons trabalhos na área sem respeitar a empiria contra a qual lutamos; e todos já deparamos com a dificuldade de recolher fontes impressas e arquivísticas, geralmente lacunares, parcelares e residuais. (NUNES; CARVALHO, 1993, p. 23).

Se é na busca de dados históricos que o educador se transforma em historiador, torna-se importante discutir quais são as fontes possíveis para quem pesquisa a História da Educação, e como se deve trabalhar para um olhar crítico sobre estas informações. Neste campo, destacam-se vários tipos de fontes a que o historiador/pesquisador pode recorrer, mesmo sabendo que, em relação aos arquivos de documentos imagéticos, vai encontrá-los muitas vezes desorganizados, necessitando, dessa forma, de uma busca e seleção do material que vai ser utilizado como fonte de pesquisa no seu trabalho.

Para Mauad (1990), a fotografia se constitui numa fonte histórica de uma determinada época. Pode se constituir em documento de várias interpretações, inclusive identificando um certo período, como forma de expressão e conteúdo. A fotografia é um documento comum nas escolas na década de 1990, podendo ser apreciada como fonte de investigação histórica, bem como de reconstrução da memória.

Para Ulpiano de Meneses (2003), muitos historiadores têm destacado a importância da utilização das fontes visuais desde a década de 1960, revelando-se dessa forma que as fotografias já vêm há décadas sendo alvo de exploração. E um dos espaços dessa exploração são os acervos das escolas.

No século XVII surgem as primeiras pesquisas históricas tendo fotografias como fonte, mas o marco da aceitação da fotografia como documento histórico se dá em meados do século XIX. Le Goff (1992) destacou que, nesse período, a História vê e passa a dar visibilidade às massas dormentes, e é nesse momento que se inaugura a era da documentação de massa.

A transição do século XIX para o século XX despertou a tendência de consideração da fotografia como registro dos fatos. Por detrás de uma câmera houve pessoas, com interesse em divulgar suas ações sociais ou que, no mínimo, ao captarem uma imagem, estavam reproduzindo o recorte de uma realidade que compreende o mundo que as cerca.

Os documentos possuem várias características, daí a observação que deve ter o pesquisador em relação aos mesmos, conforme Le Goff:

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio é parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer “a verdade”. (LE GOFF, 2004, p. 54).

O desafio de analisar o documento como uma versão sobre os fatos nos parece mais evidente quando nos propomos a analisar imagens, especialmente a fotografia, que, no senso comum, é considerada um espelho (e não um recorte) da realidade. Como documento, a fotografia representa um fato concreto e, ao mesmo tempo, uma interpretação. Assim, ao analisarmos uma imagem fotográfica, estamos explorando a realidade que ela revela em si, e também estudando a memória e a história.

Para Mauad (1995), a imagem fotográfica compreendida como documento revela aspectos da vida material de um determinado tempo de que a mais detalhada descrição verbal não daria conta. Mas, a autora faz ressalvas a alguns problemas de natureza técnica da imagem fotográfica, sendo importante destacar que os atos de fotografar, de apreciar e de consumir uma fotografia permeiam construções ideológicas.

Para Sato e Costa (2007), as imagens, como testemunhos históricos, podem nos revelar as maneiras de sentir e pensar de um grupo social, o modo como a memória coletiva se constrói, criando laços e unindo membros de uma coletividade, sendo possível perceber nelas como os homens e mulheres de diferentes épocas se apropriam de seu passado, conjugam-no com seu presente e apontam saídas para o futuro. Para isso, ao analisar uma fotografia, o pesquisador deve sempre questionar: Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Como? A fotografia informa sobre os cenários, personagens e acontecimentos de uma determinada época.

Para as autoras, baseadas em Burke (2004), as fotografias mostram aspectos do passado que outras fontes não conseguem revelar, principalmente nos casos em que os documentos são raros e poucos. As imagens se constituem em registros por meio dos quais os historiadores podem estabelecer diálogos, indagar e realizar estudos.

Por exemplo, a fotografia jornalística deve ser analisada no contexto da sua publicação. Consideradas suas condições editoriais, esta fotografia é também um testemunho histórico, e por isso não pode ser entendida como mera ilustração para deixar o texto mais chamativo ou agradável para o leitor. Para Mauad (1996), a imagem fotográfica passa pela ideia de mensagem:

A ideia central é apresentar a fotografia como uma mensagem que se elabora através do tempo, tanto como imagem/documento quanto como imagem/documento tanto como testemunho direto quanto como testemunho indireto do passado. (MAUAD, 1996, p. 73).

A fotografia se constitui em uma mensagem marcada pelo tempo, que pode se tornar um testemunho direto ou indireto sobre o passado, expressando costumes, características e o modo de se apresentar naquele momento.

Walter Benjamin (1994), em “Pequena História da Fotografia”, afirmou que a fotografia surgiu na década de 1830, como resultado da conjugação do engenho, da técnica e da oportunidade. Ainda no século XIX a distinção entre técnica e magia não era tão clara quanto hoje e, por isso, a fotografia era motivo de encanto e mística. Considerava-se, então, que ela transmitia aspectos individuais da pessoa fotografada.

No ensaio “A Obra De Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica” (1936), o filósofo Walter Benjamim afirma que, frente às novas possibilidades de

reprodução técnica desenvolvidas entre os séculos XIX e XX, a obra de arte perdeu a sua “autenticidade” e “autoridade”, características que lhe eram conferidas através de sua originalidade, unicidade e duração no tempo. Aliás, autenticidade e duração são qualidades que perdem o sentido quando falamos de cinema e fotografia, duas técnicas de produção e reprodução de bens culturais que romperam os paradigmas do que era arte até então.

Para Benjamin (1994), as novas técnicas de reprodução da arte (fotografia e cinema) promoveram a democratização no campo das novas experiências estéticas do século XX, um diagnóstico para o indivíduo e a sociedade de seu tempo. A teoria de Benjamin descreve uma transformação na percepção do homem contemporâneo, e corresponde ao surgimento de uma nova concepção de arte no século XX.

Quem abordou mais as técnicas de produção de mensagens através de imagens foi Peter Burke (2004), que destacou que a aparência das imagens mudou ao longo dos anos, pois, nos estágios iniciais, tanto a gravura em madeira quanto a fotografia eram em preto e branco, e depois foram substituídas por pinturas e fotos coloridas. Os anos 1990 marcam a chegada das imagens digitais e do poder de manipulação e montagem de fotografias com mais força ainda. Sobre esse assunto o próprio Burke ressaltou:

Se nós consideramos imagens individuais com menos seriedade do que fizeram nossos antepassados, um aspecto que ainda deve ser provado, isto pode ser um resultado não da própria reprodução, mas sim da saturação de nosso mundo de experiência por uma quantidade crescente de imagens. (BURKE, 2004, p. 22).

Para Le Goff, a imagem fotográfica representa uma realidade que incorpora uma reconstrução:

O documento não é inócuo. É antes de tudo, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1992, p. 547).

Segundo Bonato (2003), ao longo do tempo a fotografia foi virando mercadoria, o desenvolvimento técnico fotográfico simplificou o processo, tendo

como consequência o barateamento, e vindo a viabilizar a fotografia para a popularização de acordo com o mercado capitalista. É na perspectiva da Nova História que a fotografia pode ser entendida como documento/monumento, como preservação de memória do ponto de vista de quem a produziu.

Schapochnik (1998) pontua que os álbuns de família registram o decurso do tempo sob a forma de séries diversas. Entre os episódios registrados parece incidir uma dupla temporalidade, uma lembrança. Para o autor, o fato é que na maioria das vezes a fotografia existe e subsiste por sua função familiar, que é a de solenizar e eternizar os grandes momentos da vida familiar e reforçar a integração do grupo, reafirmando o sentimento que ele tem de si mesmo; nela, o papel desempenhado pelo guardião se assemelha ao de um arquivista, que reúne e atribui uma ordem de pertinência ao acervo, ou ao de um curador, que decide quais imagens que deverão passar a condições de objetos.

Conforme Schapochnik (1998), devemos decidir quais imagens vamos usar na condição de objeto. Para isso, é fundamental nos apoiarmos nos questionamentos, principalmente para evitar o que Bloch considera uma investigação fraca: “Os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79).

Aqui, o autor nos chama atenção, deixando claro que o fundamental é a investigação minuciosa que devemos ter para com o documento, sabendo questioná-lo. E isso não é diferente com as pesquisas, em que os pesquisadores utilizam como fontes as imagens, em especial, a fotografia.

A fotografia como fonte de pesquisa em História da Educação

Pesquisas no âmbito da História da Educação vêm oferecendo uma diversidade de fontes para pesquisas, tais como: discursos, documentos escolares, relatos orais, boletins, fontes iconográficas (fotografias, ilustrações e filmes), dentre outros. Isso, para Cardoso e Mauad (1997), faz uma aproximação das outras disciplinas das Ciências Humanas à História, no desenvolvimento de uma metodologia adequada aos novos tipos de textos.

No caso das imagens fotográficas, pode-se dizer que são bem recentes em pesquisas na História da Educação. Estão mais concentradas em outras áreas, como as Ciências Sociais e a Comunicação. Porém, é possível, no diálogo

História-Educação-Fotografia, pesquisar utilizando-se da fotografia enquanto fonte, para investigar sobre o passado. Dessa forma, a fotografia pode ser inserida como um novo documento, que pode contribuir com pesquisas imagéticas na História da Educação.

Para Martins (2009), a fotografia, nos usos pessoais e sociais da vida cotidiana e comum, é tomada como documento de sociabilidade, como expressão da diversidade de mentalidade e de perspectivas que apresentam as classes sociais, e uma composição fotográfica das experiências destas classes. O autor menciona que a fotografia, para o sociólogo, é utilizada numa perspectiva bem próxima à do pesquisador e do historiador, que utilizam documentos escritos depositados em arquivos. Para o autor, a fotografia não deixa de ser um recurso precioso para estímulo da memória.

A maior parte das imagens cotidianas que retemos na memória é imprecisa, fruto da visão fugaz. São manchas e borrões que desenhavam formas informe e cores do nosso viver diário. Não é raro que a fotografia seja o socorro das memórias frágeis, na tentativa de reconstruir e narrar coisas do passado, depois de decorrido muito tempo (MARTINS, 2009, p. 165).

Ainda Martins:

Mesmo o sociólogo, o antropólogo que documenta fotograficamente e faz da fotografia o seu instrumento e registro, quando define com objetividade a documentação, cria imagens de ficção, o senso comum e a ficção que podem ficar subjacentes a diferentes momentos e procedimentos das ciências (MARTINS, p. 169).

Os diferentes momentos e procedimentos das ciências colocados por Martins (2009) servem de referências aos pesquisadores que buscam a fotografia como documento de pesquisa, frente aos desafios teóricos que ela propõe ao seu uso social, principalmente na questão de recordar no presente as memórias através de imagens nos espaços educacionais. Por meio dela podemos situar um espaço físico, social e cultural, até pelo esquecimento de como se caracterizavam estes espaços, buscando recordações e lembranças.

Diante disso, Mauad (1990), aconselhou e deu sugestões para a definição de um corpus fotográfico a ser objeto de estudo:

Nesse sentido o corpus fotográfico pode ser organizado em função de um tema, tais como: a morte, a criança, o casamento, etc., ou em função das diferentes agências de produção da imagem que competem nos processos de produção de sentido social, dentre estas a família, o Estado, a imprensa, a publicidade, entre outros. Em ambos os casos a análise histórica da mensagem fotográfica tem na noção de espaço a sua chave de leitura, posto que, a própria fotografia é um recorte espacial que contém outros espaços que a determinam e estruturam, tais como: o espaço geográfico, o espaço dos objetos (interiores, exteriores e pessoais), o espaço da figuração e o espaço das vivências, comportamentos e representações sociais (MAUAD, 1990, p. 7).

Contudo, a dificuldade de se formar um corpus fotográfico passa pela precariedade dos arquivos de imagens, especialmente no ambiente escolar, onde não há uma cultura de organização e preservação de imagens. Conforme Lacerda (2008), as fotografias podem ser utilizadas para chegar ao entendimento das relações complexas do corpo com seu ambiente ao longo da História.

As Ciências Sociais, que já utilizavam fotografias em pesquisas, preocuparam-se com a organização do registro, não ficando apenas na observação. Quanto ao surgimento de outras técnicas de registro, afirma-nos Tagg:

O desenvolvimento de novos aparatos regulatórios e disciplinares está ligado, no século XIX, à formação das novas ciências sociais e antropológicas – criminologia, anatomia comparada, teoria dos germes, sanitário, etc. – e os novos tipos de profissionais associados a elas (TAGG, 1993, p. 5)¹.

O mesmo se pode dizer dos arquivos fotográficos das escolas, nos quais a fotografia escolar é tratada como mera ilustração. À fotografia escolar não é dado mérito como documento histórico, o que pode mostrar o contexto histórico vivido pela escola. Isso explica a dificuldade em encontrar arquivos fotográficos organizados nas escolas, apesar de se saber que as fotografias escolares existem, e em abundância.

1 Todas as citações diretas de obras em língua estrangeira, como inglês, francês e espanhol, presentes neste texto, foram nossas traduções.

As imagens fotográficas nos manuais da arquivística

Como já frisamos em parágrafos anteriores, a partir da década de 1960, a fotografia é tomada como fonte de informação histórica. E uma das dificuldades para a difusão da análise fotográfica é justamente a falta de arquivos que possibilitem o acesso do pesquisador a uma quantidade considerável de imagens que formem um corpus fotográfico.

Quanto ao conceito de arquivo, recorremos ao Manual de Arranjos e Descrição de Arquivos, preparado pela Associação dos Arquivistas Holandeses, que diz:

Arquivo é o conjunto de documentos escritos, desenhos, material impresso, recebidos ou produzidos oficialmente por determinado órgão administrativo ou por um de seus funcionários, na medida em que tais documentos se destinavam a permanecer na custódia desse órgão ou funcionário (1973, p. 13).

Desde 1860, as imagens fotográficas começaram a se destacar nos manuais de arquivística. A fotografia se expandiu na prática dos estúdios, como resultado de movimentos de viajantes turistas e de organismos públicos. O arquivo fotográfico vem se expandindo desde o século XIX, quando as fotografias passaram a ser usadas no registro de viagens e lugares.

Porém, a circulação e o consumo do dispositivo fotográfico, mesmo atingindo níveis de grande abrangência como caráter documental, são bastante escassos porque os acervos em instituições carecem de investimentos e de estudos mais aprofundados.

Em relação aos documentos escritos, as fotografias são pouco prestigiadas nos arquivos documentais de instituições como bibliotecas e museus. Compreender os motivos dessa diferenciação valoriza o trabalho de documentação fotográfica. Afinal, por serem raros, os arquivos fotográficos tendem a ser uma fonte ainda inexplorada para pesquisadores de várias áreas.

Em Fonseca (2005), encontramos um debate sobre as correntes teóricas que influenciam a documentação fotográfica. A arquivística como ciência vem sendo desenvolvida desde o século XVIII com início na França.

Os primeiros manuais de arquivística já citavam as imagens como documentação a ser registrada, catalogada e preservada. Atualmente, as normas e

diretrizes para formação de arquivos estão definidas pelo estudo RAMP (*Records and Archives Management Program*), que foi desenvolvido pelo Conselho Internacional de Arquivos (CIA), em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)².

Lacerda (2008) realizou um importante estudo sobre o que é considerado documento nos manuais e textos de arquivística. O corpus de análise da autora foram os mais diversos manuais de vários países, de acordo com suas tradições e pensamentos arquivísticos de épocas diferentes. A partir de Lacerda e de outros autores, citamos algumas correntes de arquivística que têm relevância para compreensão da história dos arquivos fotográficos.

Para essa autora, países como Alemanha, Estados Unidos e Canadá se destacam em produções de manuais e textos normativos ou teórico-metodológicos na área de Arquivologia. Na França, na metade do século XIX, algumas instituições constituíram importantes coleções de fotografias.

Segundo Lacerda (2008), no Brasil, a primeira coleção fotográfica, considerada como uma das primeiras inclusive a ser formada no mundo, é a coleção reunida pelo imperador D. Pedro II, cujas peças integrantes, dispostas avulsas ou em álbuns, referem-se a registros coletados pelo Brasil e por todo o mundo.

No final do século XIX, países que já dispunham de um pensamento arquivístico, como França e Alemanha, colocam-se num esforço de construir uma obra com princípios que fundamentariam uma prática da disciplina arquivística, o que é atribuído aos holandeses com a publicação do Manual de Arranjo e Descrição de Arquivos de 1898.

Para Cook (1997), a contribuição maior dos holandeses estaria relacionada à articulação de princípios e normas relativas à natureza e ao tratamento dos arquivos, além do desenvolvimento das noções básicas para a teoria e metodologia de organização de arquivos, respeitando os conceitos e a ordem original dos documentos. Seguindo ainda a análise de Cook, o manual é um tipo específico

2 Records Archives Management Program (RAMP) é um programa de gestão de documentos e arquivos, criado na década de 70, composto por publicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Conselho Internacional de Arquivo (CIA). Os estudos RAMP têm como objetivo auxiliar os países filiados na organização de bibliotecas, centros de documentação e arquivos. (Cornelsen & Nelli, 2006, p. 72)

de arquivo composto por documentos governamentais, de caráter público, ou de corporações, com transferência ordenada a depósitos de arquivos.

O Manual de Arranjo e Descrição de Arquivos rejeita a inclusão dos arquivos privados, pessoais e familiares, só comporta arquivos do Estado:

Os arquivos de órgãos administrativos {conselhos ou pessoas} cujos direitos, após 1798, passaram para o Estado, serão colocados no Arquivo de Estado situado na capital da província, em cuja circunscrição atual funcionou cada um daqueles órgãos (1973, p. 23).

Jenkinson (1966), um dos principais autores dos manuais holandeses sobre arquivística, apontou as qualidades dos arquivos e suas características de distinção de valor, como a imparcialidade e autenticidade, bem como as regras por meio das quais as qualidades podem e devem ser preservadas. O autor não se aprofunda nos tipos de registro que integram os arquivos modernos, embora dê um direcionamento inegável de “novos materiais” e “novos métodos” para se fazer negócios ou transações.

Na visão de Jenkinson, cartas, retratos, mapas, gráficos, infográficos e plantas baixas são registros que comumente estão anexados ou incorporados junto a documentos escritos. Essa perspectiva em relação à documentação não escrita aponta a existência dos chamados típicos documentos de arquivos, mesmo considerando-se a dificuldade de definir o que seria ou não documento. Como item admissível à classe dos arquivos, estão os manuscritos em qualquer material, e também todo documento original produzido por máquina de escrever e/ou produzido mecanicamente por outras formas de produção.

Jenkinson (1966) deu um passo à frente, admitindo que outros tipos de registros podem auxiliar a trazer novas luzes sobre a documentação oficial, tratando-os como documentos de forma diferenciada. Valida também a forma de abordagem dos chamados “novos materiais”, como uma espécie de marca da arquivística em relação ao que tratam os registros de arquivo, bem como qualquer outro registro produzido ou acumulado pela administração pública, privada, pessoal ou familiar.

Lacerda (2008) abordou o Manual elaborado pela Associação de Arquivistas Franceses, que se refere aos documentos cartográficos, fotográficos e audiovisuais. Neste manual se destaca qual a destinação correta para os documentos iconográficos e audiovisuais, ou seja, quais devem ir para bibliotecas, quais devem

estar em museus e quais ficam em arquivos. A França é um país marcado pela criação de espaços destinados a preservar e difundir essas fontes, como as fonotecas, fototecas e cinematecas.

De acordo com a mesma autora, no manual da Associação de Arquivistas Franceses, a repartição de documentos se dá por conteúdos e gêneros divididos em três categorias de documentos: obras dramáticas (bibliotecas), obras artísticas (museus) e documentos históricos (arquivos). O manual esclarece que as fotografias, em razão de seu valor de fonte para a história, estão em primeiro lugar entre os documentos iconográficos do ponto de vista dos arquivos.

Schellenberg (2002) iniciou sua carreira como historiador, porém voltou sua atuação para a administração arquivística por volta da década de 1950, e é considerado o pai da Arquivologia estadunidense. Voltou-se à organização de arquivos de documentos fotográficos, principalmente em dois trabalhos: “Arquivos modernos: princípios e técnicas” e *“The management of archives”*, escritos nos anos de 1950 a 1960. Estes textos levam à compreensão do papel dos documentos fotográficos, cartográficos e audiovisuais no domínio dos arquivos, a partir de um tratamento técnico desses materiais. Suas ideias, que na época foram muito influentes no pensamento e na prática da arquivística, ainda hoje influenciam a abordagem utilizada pelas instituições de arquivo.

Para Schellenberg (2002) há documentos que se situam naturalmente em regiões fronteiriças, podendo pertencer tanto a bibliotecas quanto a arquivos. Esse pensamento reflete inclusive sobre as diferenças entre métodos e técnicas que bibliotecários e arquivistas utilizam para preservar materiais especiais. Na opinião de Schellenberg, esses profissionais poderiam contribuir na elaboração de um método destinado ao tratamento desse material.

As inovações tecnológicas nos levam a refletir sobre as dificuldades em relação às metodologias de arquivamento de documentos. “As novas legislações e mentalidades a partir da II Guerra Mundial, geraram modificações e certas dificuldades em etapas metodológicas do arquivamento de documentos, como a descrição, a conservação, e classificação” (DUCHEIN, 2003, p. 11-12).

As dificuldades em relação aos princípios de arquivística permanecem as mesmas, baseadas numa série de pré-concepções sobre o que é documento. Pré-concepções essas que foram “herdadas” de outras áreas, como a Biblioteconomia, ou mesmo a História e as Ciências Sociais em geral. Segundo Duchein (2003), ainda falta um pensamento teórico-metodológico arquivístico com interesse voltado a aos documentos gerados a partir de novas tecnologias.

No Brasil, sobre a relação entre novas tecnologias de criação e de armazenamento de documentos, temos o CONARQ (Conselho Nacional de Arquivística) que define:

De acordo com a natureza do documento arquivístico original, diversos dispositivos tecnológicos (hardware) e programas de computadores (software) serão utilizados para converter em dados binários o documento original para diferentes formatos digitais. No entanto, o produto dessa conversão não será igual ao original e não substitui o original que deve ser preservado (CONARQ, 2010, p. 6).

A digitalização do documento fotográfico se dirige ao acesso, à difusão e à preservação do acervo de fotografias como fonte de divulgação e acesso.

As imagens no contexto digital

A presença da tecnologia na escola hoje em dia pouco vem alterando a concepção de ensino-aprendizagem dos professores e dos alunos. Os registros escolares de diferentes áreas do conhecimento poderiam incorporar o uso de novas tecnologias, até pelo fato de que, na era atual, a maioria das escolas públicas já dispõe de uma sala educacional de tecnologias e dos recursos tecnológicos básicos.

As imagens fotográficas, como uma nova fonte para estudos e pesquisas na educação, vêm utilizando-se de recursos tecnológicos como o computador, o escâner, a câmera fotográfica, os meios eletrônicos para armazenamento e até mesmo o papel para reprodução das imagens. É um caminho longo que o pesquisador deve percorrer para alcançar o estágio da relação entre educação e tecnologias.

Atualmente, o mundo vem enfrentando a transição de uma economia industrial para uma economia de informação, a qual transforma a natureza da riqueza. O capital intelectual está se tornando mais importante que o físico. O sucesso é determinado pelo saber. Estes novos indícios trazem várias implicações aos sistemas econômicos, políticos, educacionais, tecnológicos e sociais, os quais contribuem para a ampliação do acesso à educação e da relação professor-aluno, baseada no diálogo, como uma busca da transformação da informação em conhecimento.

Perrenoud (2000) alertou sobre o domínio de novas tecnologias como uma das competências que o professor contemporâneo deve possuir. A utilização desses

recursos tecnológicos, dos mais simples até os mais complexos, é ferramenta para o desenvolvimento das aprendizagens. É importante que a escola esteja na vanguarda no que se refere ao uso de ferramentas tecnológicas.

O mundo do ensino, ao invés de estar sempre atrasado em relação a uma revolução tecnológica, poderia tomar a frente de uma demanda social orientada para a formação. Equipar e diversificar as escolas são bons, mas isso não dispensa uma política mais ambiciosa quanto às finalidades e às didáticas (PERRENOUD, 2000, p. 138).

As novas tecnologias aplicadas ao ensino, por meio dos recursos tecnológicos, quando utilizadas para trabalhar com fotografias, possibilitam maior flexibilidade, criatividade, dinamicidade, interação e comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Para Conway (2001), o universo digital vem desafiar os recursos com conceitos de preservação tradicional, sem se preocupar em garantir a integridade física dos objetos de pesquisa, já que a integridade intelectual é a sua característica principal.

A preocupação quanto à preservação das fontes documentais originais, principalmente aquelas que merecem maior cuidado quanto ao manejo e à captura, pelo Estado que o documento se encontra, e até mesmo a visualização perfeita do documento enquanto reprodução, podem ser superadas por meio dos recursos tecnológicos oferecidos no universo digital, que atualmente já estão incorporados nas escolas públicas por meio das salas de tecnologias educacionais implantadas nas mesmas.

Para Bencostta (2011), as pesquisas em tecnologias da formação de imagens digitais têm afirmado que este novo formato não deve ser entendido apenas como uma geração de uma imagem precisa sobre um novo suporte que é o digital, considerando que este avanço da ciência da informática proporcionou uma maior capacidade de organizar séries e coleções de fotografias, incrementando a qualidade da imagem e facilitando sua leitura; ele também contribuiu para novos conceitos acerca da preservação da memória.

Sem dúvida que o meio digital avançou a capacidade de organizar coleções de fotografias, e isso passa apenas por mais uma revolução tecnológica atual que permite processar, arquivar e transmitir dados, o que significa acesso dos materiais a um maior número de pessoas e com mais qualidade, em menor tempo, e com menor custo.

Walter Benjamin (1994) afirma que a fotografia foi a primeira técnica de reprodução que passou por uma revolução científica, como afirma também o paradigma de Thomas Kuhn (1975), em que as diversas técnicas de reprodução mediante um fenômeno analógico à produção das origens deslocam o quantitativo, transformando-o no qualitativo, que afeta a própria natureza. Benjamim afirma que a partir da fotografia e do cinema este fato se tornou claro.

O documento iconográfico sempre esteve presente na cultura humana, antecedendo a escrita e a fala, pois mesmo antes de desenvolvermos a escrita alfabética, utilizávamos a iconografia. A primeira forma de comunicação humana não foi a escrita, foi a de imagens, que foi se ampliando com as gerações e passou a fazer parte inclusive das escolas públicas, com a finalidade de registrar algo real que aconteça no cotidiano da escola.

Todo ser humano, quando criança, antes de compreender a lógica de funcionamento das letras e palavras escritas, utiliza-se de desenhos e rabiscos (garratujas) para expressar suas ideias e representar palavras. Nas escolas, o desenho é estimulado desde a educação infantil até os primeiros anos de ensino fundamental, como forma de o educando registrar seus pensamentos, seu cotidiano e suas memórias sobre a escola.

Até o século XIX, entre as três linguagens, representadas pela imagem, a escrita e a fala, a predominante é a fala. Já na segunda metade do século XX tem-se a fala, o texto, e a preponderância do audiovisual, em que a mais utilizada é a capacidade visual. E a fotografia não é diferente, por ser aliada a novos tipos de câmeras, dependente de novas práticas sociais, integrando novos signos e contextos sociais de interação do mundo moderno, conforme associou Kenski:

A fotografia que atenderia praticamente as necessidades instrumentais de registro histórico e identificação passou a ganhar novos sentidos no registro de eventos domésticos e familiares e em certas classes sociais, aparecendo, ainda, como sinal de modernidade e prestígio aos seus usuários no contexto da metrópole (KENSKI, 2007, p. 62).

Na escola, as imagens não são muito diferentes em relação ao contexto tecnológico da informação e da comunicação voltadas para finalidades específicas, como o registro do cotidiano escolar, e muitas vezes se caracterizam como imagens para mera ilustração.

Bourdieu (2006) ressaltou que as imagens fotográficas entraram cedo na sociedade, principalmente na sociedade camponesa. No campo científico de Bourdieu, a ênfase é dada ao valor social representativo da imagem. “Um ‘aparelho’ de emblemas e de signos, e o que seria uma capacidade técnica em aplicar nas imagens uma representação social” (BOURDIEU, 1983, p. 123).

Girardi (2007), em sua tese baseada na teoria de Bourdieu, aponta que as transformações sociais colocaram em jogo uma redefinição dos espaços público e privado na sociedade moderna. E a fotografia faz parte do mercado de trocas simbólicas, conforme relata o autor:

A fotografia, que atenderia praticamente às necessidades instrumentais de registro histórico e identificação, passou a ganhar novos sentidos no registro de eventos domésticos e familiares em certas classes sociais, aparecendo, ainda, como sinal de modernidade e prestígio os seus usuários no contexto da metrópole. As mudanças constantes da cidade criavam a necessidade da fixação das imagens daquilo que, com extrema velocidade, parecia perder na memória. (GIRARDI, 2007, p. 62).

É possível um trabalho político e simbólico ao mesmo tempo, que transforma os desenvolvimentos da tecnologia – nesse caso, a fotografia - em instrumentos sociais, passíveis de representações.

A escola se constitui como um espaço de práticas sociológicas, pois é um lugar de produção cultural e de conhecimento. E essa dinâmica de produção cultural tem sido muito facilitada e ampliada com a implantação de novas tecnologias nas escolas.

Para Gebara (2004) são inúmeras as possibilidades de procedimentos educacionais a partir das inovações tecnológicas, o que implica em novos procedimentos para construção de documentos:

Inúmeras possibilidades de utilização de fontes e procedimentos no trato com indícios tem sido objeto de discussão e análise teórica, dentre os aspectos discutidos no processo de construção da documentação histórica, as inovações tecnológicas tem em situações diferentes, crescentemente, imposto uma enorme velocidade na incorporação de elementos novos nesta discussão, por exemplo: o computador e a internet desencadeiam

questões e problemas surpreendentes para nossa atividade didática e de pesquisa, da mesma maneira a imprensa periódica desencadeou, em seu momento inovador, problemas equivalentes. (GEBARA, 2004, p. 2).

Diante dessa afirmação, mencionamos a fotografia como uma das possibilidades citadas por Gebara, como uma nova fonte de invenção tecnológica que vem representando um desafio permanente, principalmente frente aos recursos do computador.

O computador na escola é visto como um novo auxiliar, “um recurso”, para ajudar em pesquisas e realizar trabalhos diferentes. Porém, o professor deve ter consciência de que as tecnologias não vão substituir sua competência profissional. Pelo contrário, se o educador souber aliar os recursos tecnológicos à prática pedagógica, com certeza vai abrir novas chances e oportunidades educacionais no âmbito da escola.

E uma dessas oportunidades é justamente a utilização da fotografia. Utilizando fotos da própria escola, o professor pode estimular a curiosidade dos estudantes sobre fatos históricos da escola, ou ainda suscitar questionamentos sobre a identidade dos alunos e da escola. Ao convidar os alunos a fotografar, o educador pode trabalhar o olhar do estudante sobre sua escola, seu cotidiano e sua realidade. E essas fotos serão também consideradas registros históricos e ou reconstrução de memória da escola.

Para Bencostta (2001), a imagem fotográfica, como fonte de informação, recordação e emoção, associa-se à memória e introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico, obtido tradicionalmente através da linguagem escrita.

As imagens fotográficas servem como fonte de informação para lembrar o passado, os sentimentos, fazendo uma reconstrução da memória de certos momentos vividos no passado, podendo registrar esses momentos considerados históricos numa linguagem escrita.

Para Bencostta (2004), na memória das escolas públicas, as fotografias inscrevem-se na imanência do tempo presente, nos acontecimentos significativos para professores, alunos e funcionários, participantes no processo do que acontece no agora, constituindo-se num instrumento de memória institucional e de recordação, o que potencializa o significado das fotografias escolares como elementos para compreensão das culturas manifestadas no universo escolar.

Segundo Pelegrini (2006), a memória socialmente construída não raro aparece associada às lembranças vinculadas a monumentos e lugares específicos da cidade e que pode ser reavivada por meio de distintas sensações, sonoridades, odores, sabores, formas de representação visual e cenográfica do urbano.

A fotografia ultimamente é vista como um documento revelador de espaços públicos como ruas, cidades, escolas, etc. É uma fonte para memória que pode estimular o pesquisador a associá-la aos recursos tecnológicos para preservação, divulgação e disponibilização.

Para Conway (2001), muitos dos princípios centrais da preservação, desenvolvidos no universo analógico, podem ser transportados para o universo digital, de forma a dar prosseguimento ao essencial desempenho da administração e dos serviços.

Porém, não devemos esquecer que os arquivos digitais merecem devidos cuidados de preservação em meios eletrônicos, tendo como ponto de referência o tempo em anos, décadas e séculos, sendo necessária periodicamente uma revisão no dispositivo imagético.

Para Leite (1993), a fotografia se constitui como fonte histórica do tempo e do espaço:

Chegou-se a conclusão que a noção de espaço é a que domina as imagens fotográficas explícitas. Não apenas as duas dimensões em que a imagem representa as três dimensões do que comunica. Mas toda captação da mensagem manifesta se dá através de arranjos espaciais. A fotografia é uma redução, um arranjo cultural e ideológico do espaço geográfico, num determinado instante. (LEITE, 1993, p. 19).

Conclui-se que, para cada novo tipo de fotografia que o pesquisador visa transformar num objeto de estudo, ele se vê na obrigatoriedade de atualizar os métodos de análise e atribuir os significados e buscar suporte tecnológico adequado para preservação das imagens, enquanto fontes de informação diversificada.

Segundo Santos (2005), o cidadão tem o direito de buscar fontes de informação diversificadas e independentes de outros cidadãos, especialistas, jornais, revistas, livros, telecomunicações e afins.

O pesquisador hoje se depara com vários gêneros de fontes de pesquisa e suas especificidades. E a fotografia, por ser um instrumento novo como fonte de

investigação, informação e preservação de fragmentos de memória, associada aos recursos tecnológicos, vem sendo amplamente utilizada em trabalhos acadêmicos como teses, dissertações ou monografias de fim de curso, como uma fonte diversificada.

O uso de documentos virtuais na História da Educação tem se destacado como iniciativa de alguns historiadores, que preferem se associar aos documentos digitalizados, principalmente na questão de preservação do patrimônio documental das escolas, pelo fato de ser mais prático o acesso a eles e por favorecerem ao mesmo tempo a realização de consultas e/ou pesquisas.

Na digitalização, as fontes não devem sofrer alterações, e uma das primeiras exigências do historiador e/ou pesquisador é de que as fontes sejam identificadas e armazenadas em bancos de dados ou meios eletrônicos como o *CD Room* ou o DVD, para disponibilização e acesso. Assim, tais fontes também podem ser manejadas e ficar suscetíveis de análises e interpretações. No momento este ainda é o melhor meio de conservação e preservação do patrimônio imagético da escola, em especial as fotografias.

Para organização do acervo imagético das escolas, há possibilidades de se fazer esse trabalho utilizando os recursos tecnológicos disponíveis na maioria das escolas. A maioria dessas escolas, hoje em dia, inclusive as públicas, dispõe de um aparato de recursos tecnológicos como impressoras, câmeras digitais, computadores e escâner, que somados à vontade do historiador ou pesquisador servem de auxílio na organização, conservação e preservação dos documentos escolares, em especial os imagéticos.

Acervos escolares: desafios e perspectivas

As dificuldades em se utilizar arquivos, principalmente de instituições escolares, no nosso país ainda são enormes, pelo fato de não haver uma cultura de preservação do patrimônio documental e de muitas vezes estes materiais históricos serem destruídos pelo tempo, clima, insetos, etc. Falta, do ponto de vista das autoridades responsáveis, mais comprometimento para com o patrimônio histórico, principalmente das escolas. “Os arquivos e os locais onde se guardam os documentos ainda apresentam muitos problemas de acesso e conservação” (FURTADO, 2011, p. 151).

Para Vidal (2005), as pesquisas em relação aos arquivos escolares têm emergido nos últimos dez anos, com temáticas variadas, por meio dos relatos de experiências de organização de acervos de escola, publicação de inventários, guias de arquivos, elaboração de manuais e reprodução de documentos digitalizados, que vêm ganhando grande mobilidade entre os investigadores da área.

Os historiadores da educação, recentemente, têm se preocupado com a preservação de arquivos escolares, com a questão do arquivamento e das técnicas de preservação dos documentos, em especial para com as imagens fotográficas.

Conforme Souza (2000), o uso de imagens fotográficas nos estudos em História da Educação tem aumentado nos últimos anos, mesmo que muitas vezes elas ainda sejam utilizadas como ilustrações, testemunho e evocação do passado. Porém, enfrentamos dificuldades quanto ao uso da fonte imagética no estudo do histórico escolar, como levantamento, localização, seleção e interpretação de fotografias.

Para Le Goff (1992), as fotografias escolares são monumentos, isto é, são como vestígios, perpetuação do passado e instrumentos de democratização da memória coletiva. Porém, para serem utilizadas como fonte de pesquisa, cabe ao historiador organizá-las primeiro, para depois as transformar em documento histórico.

Neste caso, o pesquisador tem a função de recolher os vestígios do passado e organizá-los no presente, dando sentido à observação visual das imagens e relacionando-as a um panorama mais amplo de informações que se possa extrair delas.

Em outras palavras, entra aqui a questão da desdocumentação da imagem, frente a um panorama explosivo de uma variedade de informações que a fotografia pode fornecer ao pesquisador conforme suas indagações.

Le Goff (1984) trouxe alertas sobre a monumentalidade dos documentos, fazendo à imagem questionamentos acerca da intencionalidade de sua produção, com indagações como:

[...] sobre o quê, quem, por que e quais os interesses do registro de um determinado instantâneo. E estas perguntas são constituintes da prática historiográfica, uma vez que o autor nos alerta de que as imagens do ontem não são neutras, mas produzidas com o objetivo de legar ao futuro certas representações do presente. (LE GOFF, 1984)

Para Moraes e Alves (2002), os atividades administrativas e pedagógicas:

Possuem lacunas significativas, o que se deve a falhas nas normas legais que regulamentam a preservação de documentos nos estabelecimentos de ensino. [...] Nas secretarias das escolas encontrou-se a maior parte da documentação: os dossiês dos alunos, os livros de matrículas, os livros de ponto, correspondências e circulares. (MORAES; ALVES, 2002, p. 21).

Para Moraes e Alves (2002), o quadro inicial dos arquivos das escolas levou ao desenvolvimento de trabalhos que integrassem a participação dos educadores, historiadores e arquivistas, o que possibilitou que se apreende-se criticamente a importância das fontes localizadas no âmbito da História da Educação.

Apesar de a fotografia ser muito acessível nos últimos anos, acervos imagéticos das escolas ainda carecem de uma cultura de organização, pelo pouco valor dado para a ilustração, ou apenas recordação, e na maioria das vezes as imagens se encontram guardadas nos fundos de uma caixa, ou em gavetas e armários.

Ainda há uma falta de preocupação com o registro de imagens fotográficas nas escolas públicas no sentido de preservação da memória e até mesmo para transformá-las em fontes de acessos e pesquisas, dando a elas assim um valor merecido, atribuindo-as as mesmas funções e ementas, e transformando-as em nova fonte documental e de preservação da memória imagética.

Para Siqueira (2005), os documentos somente se transformam em monumentos à medida que são utilizados e referendados pelo historiador Le Goff (1990). Entendemos que os arquivos escolares, localizados, sistematizados e preservados em diferentes acervos documentais – tanto os de caráter público como os privados – deram novo estatuto à História da Educação, visto que são capazes de fazer fulgurar, no interior de um processo mais amplo, o cotidiano das escolas.

Os historiadores da educação têm se preocupado ultimamente com a preservação dos acervos documentais das escolas, principalmente na questão de organização, arquivamento e disponibilização como fontes.

Um problema comum presente na captação de imagens em acervos das escolas públicas é o fato de se tirarem muitas fotos de apenas um tipo de evento, porque virou costume e em cada oportunidade lá está um clique; de forma que muitas vezes não se leva em conta quem fotografa, como fotografa, quem está sendo fotografado e para que está sendo fotografado.

A organização de um acervo de fotografias passa por alguns desafios, como a seleção, catalogação e identificação. Pois muitas informações que são externas às imagens deixam a desejar, por estas trazerem poucos dados ou pela impossibilidade de se ter acesso a esses dados. Quanto à seleção, torna-se um pouco difícil, pelo fato de algumas instituições escolares públicas guardarem suas fotografias todas misturadas, em qualquer lugar, muitas vezes coladas em folhas de papel ou em cadernos, livros atas, caixas, etc. Na catalogação e identificação, muitas vezes é difícil fazer a identificação dos personagens, dos lugares, de datas, principalmente das fotos mais antigas, pelo fato dos profissionais atuais da escola desconhecerem ou não disporem de tempo para sentarem junto com o pesquisador e identificarem foto por foto.

Porém, diante de tal problemática, não deve o historiador e/ou pesquisador desanimar, mas buscar a possibilidade de organizar os documentos imagéticos utilizando-se dos recursos tecnológicos, mesmo com a ausência de algumas informações a respeito da imagem.

Considera-se que hoje a maioria das escolas públicas dispõe de uma sala de tecnologia para atender alunos e professores. Diante dessa consideração, o trabalho com imagens não seria difícil de fazer, pois dependeria apenas do computador, de um escâner, de uma câmera fotográfica e de uma impressora. A parte mais difícil seria a identificação dos sujeitos que compõem as imagens, por falta de informações de quem são as pessoas e os lugares presentes nelas. Mesmo com a expansão da evolução tecnológica, ainda no interior das escolas existem essas dificuldades e também outras em relação ao manuseio dos recursos tecnológicos.

Martins (2009, p. 56) aponta que a “fotografia é a busca do espelho que não mente, da durabilidade, da permanência, da nossa inteireza”. Neste sentido, há na cultura do objeto fotográfico uma desvalorização pela escola tradicional, que permanece oculta no mundo contemporâneo tecnológico, sem despertar as possibilidades de reorganização dos arquivos documentais e imagéticos. Assim, cabe ao pesquisador observar se a imagem reflete o retrato da realidade, no sentido de mostrar a realidade do visual na imagem.

Na obra “Sociologia da Fotografia e da Imagem”, Martins (2009) destaca a fotografia indicial e subjetiva que mostra uma humanidade já extinta, o que nos faz pensar sobre o tipo de sociedade a que essa humanidade pertenceu. Toma como exemplo as fotos do Carandiru, nas quais o ato fotográfico demonstra

lugares abandonados, lixos, escombros, enfim, imagens que nos permitem recordar quem eram aquelas pessoas, como viviam naquele espaço, como se comportavam. A fotografia sonda esse lado imaginário.

A falta de interesse pela preservação de acervos escolares e o entendimento de seu uso como fonte para a pesquisa são uma preocupação para muitos pesquisadores. As escolas não costumam organizar seus registros documentais, principalmente imagens, sendo esse um dos tipos de arquivos de instituições escolares que devem ser considerados, investigados e analisados por historiadores e/ou pesquisadores da área de História da Educação.

Em geral, as escolas não mantêm registro de suas atividades, das experiências feitas e dos resultados obtidos. Quanto às condições de acesso às fontes, constituem-se em uma barreira para a pesquisa em História da Educação; essa concepção pode ser verificada em Lüdke e André:

Quando existe algum material escrito, ele é esparso e conseqüentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano, evidente que esse fato também é um dado do contexto escolar e deve ser levado em conta quando se procura estudá-lo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

Para Menezes e Moraes (2005), a organização do acervo e os espaços para sua guarda refletem a história das instituições, bem como do ensino de um tempo, e os alunos e professores dessas instituições são personagens importantes na discussão e preservação do patrimônio público. O trabalho para sensibilizar a comunidade escolar para a preservação do seu patrimônio histórico se remete, principalmente, à organização do acervo escolar, inclusive à possibilidade de sua inclusão nos conteúdos curriculares.

Destacamos aqui, diante da proposição dessas autoras, a importância desta pesquisa ter proposto, no âmbito da escola pública, um plano de intervenção durante a investigação e organização dos documentos imagéticos da escola, partindo do princípio de que é possível, por meio dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, fazer este tipo de trabalho.

Mesmo assim, a organização e a digitalização das imagens fotográficas para preservação dos acervos fotográficos das instituições escolares ainda enfrentam grandes desafios, devido ao não interesse e à falta preocupação por parte dos integrantes das escolas em fazer este tipo de trabalho, pois é mais fácil deixar as

fotografias guardadas em caixas de sapatos, em gavetas ou nos chamados arquivos mortos. O desafio cabe ao pesquisador, de buscar novas formas de preservação e organização desses arquivos, estimulando os integrantes das escolas nessa tarefa.

Sabemos que todos os documentos existentes nas escolas se constituem em materiais ricos para pesquisas em história da educação, principalmente os documentos imagéticos, que aos poucos vêm sendo explorados como fontes pelos pesquisadores.

Dificuldades são encontradas em relação ao acesso dos acervos escolares, pelo fato de ele sempre exigir uma dedicação por parte do pesquisador em se colocar ao desafio, buscando desde a permissão para explorar esses acervos, até a seleção e organização dos mesmos, mostrando que isso é possível e necessário.

Hoje, as escolas dispõem de recursos sustentáveis, como no caso dos recursos tecnológicos, que podem auxiliar na organização dos documentos escolares, principalmente os imagéticos, e havendo mais entusiasmo e interesse por parte do pesquisador, pode-se inclusive inserir a escola na proposta de organização do seu próprio acervo. E isso não gera custos altos, pelo fato de que a maioria das escolas se encontra equipada com recursos tecnológicos.

Considerando a escola como um lugar de reconstrução de memórias e que não se preocupa com a organização do seu acervo de imagens, e sabendo ser possível a reescrita da sua história, esta pesquisa propôs um trabalho com as imagens fotográficas de uma escola pública, fazendo a organização do acervo fotográfico dessa escola, além de estimular a mesma nessa prática, com a aplicação de um plano de intervenção.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO DOS ARQUIVISTAS HOLANDESES. *Manual de Arranjo e Descrição de Arquivos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1975.
- BENJAMIN, W. *Pequena história da fotografia*. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas).
- BENCOSTTA, M. L. A. *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)*. Educar em Revista. Curitiba, nº 18, p. 103 – 141 Jul/Dez. 2001.
- _____, M. L. A.; MEIRA, A. *Fotografias e culturas escolares: universo digital e preservação da memória*. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação Escolar em perspectiva histórica. Curitiba: PUC-PR, 2004, vol. 1, p. 62-63.
- BONATO, N. M. C. *A Escola Profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. Campinas: Unicamp, 2003 (Tese de Doutorado).
- BLOCH, M. *Apologia da História: ou ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. BOURDIEU, Marie-Claire. *O Camponês e a Fotografia*. Ver. Sociol. Polit. Curitiba, 26, p. 31 – 39. Jun, 2006.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1975.
- BOURDIEU, P. *Sobre o poder simbólico*. In: O poder simbólico. Lisboa : DIFEL, 1989.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *Esboço de Uma Teoria da Prática, Precedido de Três Estudos de Etnologia*. Cabila, Oeiras: Celta Editora, 2002.
- CONARQ. *Conselho Nacional de Arquivos – CONARQ: Recomendações para Digitalização de documentos Arquivísticos Permanentes*. 2010.

BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990..

COOK, T. *What is past is prologue: a history of archival ideas since 1898, and the future paradigm shift*. Archivaria, The Journal of the Association of Canadian Archivists. N.43, p. 18-63, spring 1997.

CORNELSEN, J.M; NELLI, V. J. Gestão integrada da informação arquivística: diagnóstico de arquivos. Arquivística.net, Rio de Janeiro, v.2, n. 2, p 70-84, ago./dez. 2006.

CONWAY, P. *Preservação no universo digital*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Projeto Conservação Preventiva em Bibliotecas e Arquivos, 2001. 32 p.

DUCHEIN, M. *Prólogo*. In: *Los Archivos: entre La memória histórica y La sociedad del conocimiento*. FUGUERAS, R. Madrid: Editorial UOC, 2003, p. 11-12.

FONSECA, M. O. *Arquivologia e Ciência da Informação*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

FUNARI, P. P. *Fontes arqueológicas: O historiador e a cultura material*. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

FUNARI, P. P.; PELEGRINI, S. C. A. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FURTADO, A. C. *Os Arquivos escolares e sua Documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação*. InCID: R. Ci. Inf. e Doc., Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011. Disponível em <<http://www.brapci.ufpr.br>>

GEBARA, A. *O lugar da História*. Texto integrante dos Anais do XVII Encontro regional de História – ANPUH/SP –UNICAMP. Campinas, 6 a 10 de setembro de 2004. CD-ROM.

GIRARDI, L. *Pierre Bourdieu: questões de sociologia e comunicação*. São Paulo: Annablume. Fapesp, 2007.

JENKINSON, H. *A manual of archive administration: A reissue of the revised second edition with an introduction and bibliography by Roger H. Ellis*. London: Percy Lund, Humphries & Co. 1966.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LACERDA, A. L. *A fotografia nos arquivos: a produção de documentos fotográficos da Fundação Rockefeller durante o combate à febre amarela no Brasil*. Tese de doutorado em História Social apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; SP, 2008.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, M. M. *Retratos de Família*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, USP, 1993.

LUDKE. *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 2ª edição, Campinas, S.P.: Papirus Editora. 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, J. S. *Sociologia da fotografia e da imagem*. 1ª edição. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. S. Paulo: Hucitec, 2000.

MAUAD, A. M. *Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social pela classe dominante no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX*. 1990.2v. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990. (Publicada em 2003 em <http://www.historia.uff.br/labhoi/tesdis.htm>).

_____. *Através da Imagem: Possibilidades Teórico-metodológicas para a Análise de Fotografias como fonte Histórica*. IN: Anais do seminário da Imagem, Imagem da Pedagogia, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Junho de 1995.

_____. *Através da imagem: fotografia e história interfaces*. Revista Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 73-98.

MENESES, U. *Fontes visuais, cultura visual, história visual*. Balanço provisório, propostas cautelares. Rev. Bras. Hist. vol.23 nº.45 São Paulo, Julho, 2003

MENEZES, M. C.; MORAES, C. S. V. *Preservação do Patrimônio Histórico Institucional: a importância dos acervos escolares no estudo da instituição*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. p. 445-454.

MORAES, C. S. V.; ALVES J. F. *Inventário de Fontes Documentais*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado-FAPESP, 2002. 197 p.

NUNES, C. *Memória e História da Educação: Entre práticas e representações*. In: Educação em foco. vol.7, n.º 2, set./fev. 2002/2003 : UFJF.

NUNES, C.; CARVALHO, M. C. *Historiografia da Educação e Fontes*. Cadernos ANPED. Porto Alegre, nº 5, p. 7-64, 1993.

PELEGRINI, S. C. A. *O patrimônio cultural no discurso e na lei: trajetórias do debate sobre a preservação no Brasil*. Patrimônio e Memória - Revista Eletrônica CEDAP, vol. 2, n.2, p. 1-24. , Assis – São Paulo, 2006.

_____. *História e Pintura: Um destaque à produção pictórica de Cândido Portinari* in: Diálogos e saberes. Mandaguari: FAFIMAN, 2004.

_____. *A Arte e o Patrimônio latino-americano no ensino e na pesquisa histórica*. Anais Eletrônicos do VII Encontro Internacional da ANPHLAC. Campinas 2006. ISBN 978-85-61621-00-

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Editora Artmed. 2000.

SANTOS, R. *Mídia, Democracia e Coronelismo Eletrônico*. Tese de Doutorado, Ano de Obtenção: 2005. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

SATO, L. A.; COSTA M. P. *A fotografia como fonte de recuperação histórica do Norte do Paraná*. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br>>.

SCHAPOCHNIK, N. *Historia de Vida Privada no Brasil*: Cartões – álbuns de família e ícones da intimidade. Coordenador geral da coleção Fernando A. Novais; organizador do volume Nicolau Sevenko. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (Historia de vida privada no Brasil, vol. 3).

SCHELLENBERG, T.R. *Arquivos modernos*: princípios e técnicas. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. (originalmente publicado em 1956)

_____. *The management of archives*. Whashington D. D: National Archives and Records Administration, 1988 (originalmente publicado em 1965 e publicado no Brasil pelo Arquivo Nacional, sob o título: Arquivos privados e públicos: arranjo e descrição).

SIQUEIRA, E. M. *Reconstituindo arquivos escolares*: a experiência do GEM/MT. Revista Brasileira de Historia da Educação, SBHE – nº 10 - Jul./Dez. 2005.

SOUZA, R. F. *Um Itinerário de Pesquisa Sobre a Cultura Escolar*, In: Ideário e Imagens da educação escolar. Marcus Vinicius da Cunha (org.). Campinas, SP. Autores associados, Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. Coleção Polêmica do Nosso Tempo.73.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. M (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. III. Século XX – Editora Vozes, 2005 Petrópolis – RJ.

TAGG, J. *The burden of representation*: Essays on photography and histories. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

VIDAL, D. G.; HILSDORF M. L. S. (organizadoras). *Brasil 500 anos*: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.

VIDAL, D. G. *Arquivos escolares*: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. Revista Brasileira da História da Educação. SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação. Julho/dezembro 2005 nº 10 ISSN 1519-5902.

_____. *Cultura e prática escolares*: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera T. (orgs.) *A cultura escolar em debate*: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: UNESP/FCLAR.

Capítulo X

CULTURA ESCOLAR E PRÁTICA SOCIAL: O GRUPO ESCOLAR TENENTE AVIADOR ANTÔNIO JOÃO DE CAARAPÓ/MS (1950-1974)

Ana Paula Gomes Mancini
Juliana da Silva Monteiro

Este trabalho revela, à luz da cultura escolar, o quanto a implantação dos Grupos Escolares no antigo Mato Grosso e, principalmente, nas regiões Sul e interiorana, foi sendo engendrada num cenário de diferentes culturas, sociabilidades e ritmos sociais, que consequentemente resultavam em diversas condições de funcionamento dos grupos escolares conforme as vicissitudes e contingências do contexto local.

O olhar da escola pelas lentes da cultura escolar permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como nos provoca a rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura. (VIDAL, 2009, p. 39).

A cultura escolar também é tratada nesta pesquisa a partir das contribuições de Dominique Julia, que descreve cultura como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). [...] Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Consideradas escolas modelo no início da República, aos poucos os Grupos Escolares foram se adequando à realidade e às condicionalidades das regiões em que eram instaurados, porém, sem perder de vista a representação de *escolas de verdade*, o significado de inovação que suscitavam, bem como as finalidades e princípios da organização do ensino sob essa modalidade. Assim, mesmo tardiamente, o município de Caarapó/MS também buscou acompanhar as demais regiões do Brasil e do Mato Grosso, em que se constataavam semelhanças nas práticas discursivas em torno da importância social e da política da educação como instrumento da modernização, encarada como via de superação do atraso e de constituição da nacionalidade, reflexos do projeto civilizador, da organização social, da moralização dos costumes, da disciplinarização da população e da inculcação dos valores cívicos e patrióticos.

Segundo Souza (1998), o grupo escolar instaurou ritos, espetáculos e celebrações, e em nenhuma outra época a escola primária no Brasil mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. Se os grupos escolares introduziram várias mudanças no ensino primário em todo o Brasil, mais tarde, em Caarapó, com o Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, não foi diferente.

A princípio, é possível considerar, por exemplo, que a partir da implantação do Grupo pôde-se inaugurar uma hierarquia funcional e uma organicidade inovadora à escolarização, jamais antes empregadas. A instituição escolar passou a ser regulada pela introdução da figura de um diretor; além disso, as classes heterogêneas com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem foram substituídas por um ensino seriado, homogêneo e sequencial, em que cada série passou a ficar sob a autoridade de um único professor e a funcionar em sala de aula própria. Podem-se constatar, ainda, a ampliação dos programas e a fixação de horários para cada matéria.

O Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, com suas práticas e representações, marcou a história e a memória da infância e do processo de expansão da educação pública em Caarapó como nenhuma outra instituição. *Quem não estudou na Escola Tenente Aviador Antônio João?* - tornou-se uma questão paradigmática entre os caarapoenses. A escola conquistou na época uma representação de escola modelo e o *status* de escola mais organizada; conseqüentemente, a maioria dos pais queria matricular os seus filhos na instituição.

De acordo com Souza (2006), no bojo desse processo, através dos grupos escolares, a escola primária foi (re) inventada com novas finalidades, com

outra concepção educacional e outra organização do ensino. Em Caarapó, com o Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, o modelo das escolas unitárias foi sendo substituído pelo da escola de várias classes e vários professores e as práticas educativas passaram a incluir novos métodos de ensino influenciados pelo ideário escolanovista, que há muito tempo já eram utilizados pelos Grupos Escolares dos principais centros urbanos.

Para tanto, principalmente no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João investiu em práticas educativas que incluíssem: excursões dos alunos, aulas-passeio, feiras de ciências; atividades cívicas e calendários de comemorações; a utilização de mapas, gravuras, cartazes, desenhos, recortes; o canto, ensaio da fanfarra, teatros, dramatizações, declamação de poesias; os trabalhos manuais e orientações de higiene e saúde; a utilização de novos espaços, como a biblioteca do Grupo Escolar. Tais orientações metodológicas indicavam a presença dos princípios fundamentais da Escola Nova, que conforme Souza (2009) são: a valorização da experiência e da observação, o trabalho em cooperação e as atividades como jogos e excursões.



Figura 1. Feira de Ciências do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, 1971. In: Oliveira (1988, p. 94).



Figura 2. Teatro apresentado por professores e alunos do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, 1970.

Fonte: Arquivo Particular do Prof. Mário Duran Leitão.

Em relação ao ensino da leitura, dava-se privilégio à leitura silenciosa, que também era uma forma de estabelecer critérios para a disciplina em sala de aula. Segundo as *Sugestões da Delegacia Regional de Ensino* (1969), antes da aprendizagem da leitura, o professor deveria realizar um período preparatório para a mesma. Para isto, poderia utilizar vários recursos, como pequenas excursões nas redondezas da escola; debates; prêmios; leitura de histórias e poesias; apresentação de cartazes e gravuras; jogos; cantos; dramatizações; reconhecimento e colocação de cartões com os respectivos nomes junto aos objetos escolares; reconhecimento pelo aluno de seu próprio nome e do dos colegas, através de fichas preparadas pelo professor; reconhecimento de saudações, agradecimentos e ordens, como: bom dia, boa tarde, obrigado, adeus, etc.; manuseio de livros e revistas a fim de despertar nos alunos a vontade de ler; confecção de figuras de animais, flores, bonecos, entre outros, recortados de revistas e jornais. Este período terminava quando o professor sentia que o aluno estava apto para iniciar a aprendizagem da leitura propriamente dita. Recomendava-se que esta aprendizagem seguisse um dos vários métodos adequados, de acordo com o pré-livro ou a cartilha adotada.

O fato é que, conforme Souza (2009), a leitura conquistou na Escola Nova uma representação de morada da escrita, sendo, na escola primária, a matéria nuclear, e um dos objetivos principais da formação educativa. O discurso sobre a leitura reforçava as expectativas, o bom gosto pela leitura, bem como o entrelaçamento de normas disciplinares sobre o ato de ler.

Entre o final da década de 1960 e o início de 1970, o Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João ensaiava experiências para acompanhar a tendência de renovação didática em voga. Nesse processo, em relação à seleção de conteúdos, os programas e o conjunto de matérias foram ampliados. Apesar do persistente privilegiamento das matérias básicas – fundamentalmente leitura, escrita e aritmética – em detrimento das demais, e das dificuldades dos professores em ministrarem conteúdos como Educação Física, Canto e Trabalhos Manuais, os reformadores mantiveram a orientação intelectualista ancorada na concepção de escola primária seletiva, centrada na disseminação e aquisição de saberes acadêmicos. Segundo Souza (2009), nesse período eles inovaram na metodologia de ensino, indicando orientações que propiciassem o interesse, a motivação e a atividade da criança: excursões, jogos, brinquedos, histórias inventadas ou mudas, álbuns de gravuras, dramatizações, hora da história e da poesia, provérbios, máximas, charadas, adivinhações, diário da criança, jornal escolar em suas várias modalidades (falado, lido, jornal, cartaz, etc.). Na tradução das formulações doutrinárias para a prática educativa, a metodologia didática se encarregava de absorver a inovação e apresentá-la aos professores como modelo. As finalidades das matérias básicas acentuavam a contribuição para o desenvolvimento integral da criança, o desenvolvimento do raciocínio e da autonomia e a adaptação na sociedade. As matérias auxiliares reafirmavam a iniciação para o trabalho e a formação da nacionalidade.



Figura 3. Desfile de 7 de Setembro, 1966.

Fonte: Arquivo do Museu Municipal de Caarapó/MS.

Assim, em linhas gerais, os saberes hierarquizados aos alunos do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João acabavam se concentrando na aquisição de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, bem como no desenvolvimento da moral, do civismo e dos bons costumes perante o ambiente escolar, familiar e comunitário.



Figura 4. Alunos da fanfarra do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, 1972.

Fonte: Arquivo Particular do Prof. Mário Duran Leitão.

Dentre os conhecimentos citados, é possível perceber a relevância pedagógica e social do ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Saber ler, escrever e “*fazer conta*” se constituiu como representação social do sujeito escolarizado e da suficiência do ensino, isto é, a partir do momento que o aluno adquirisse tais conhecimentos ele era considerado apto para deixar o banco escolar. Na verdade, contribuía para a manutenção deste paradigma o próprio fato de que, em Caarapó, entre as décadas de 1950 e meados de 1960, não havia sequência no ensino após a 4ª série primária, sendo este o primeiro fio da navalha para impedir que as crianças prosseguissem sua trajetória escolar. Dito de outro modo, em Caarapó, quando o aluno conseguia concluir a 4ª série primária no Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, e não tendo ele condições de continuar seus estudos em outras cidades e regiões, encerrava-se ali a sua vida escolar, pois na cidade não havia escola que oferecesse o Ginásio (5ª a 8ª série). Na realidade, um segundo fio do corte seria o próprio fato de que muitas crianças precisavam deixar de estudar para trabalhar, num período em que o tempo de trabalho era maior e mais relevante do que o tempo escolar.

Nessa época, o exame de admissão ao ginásio (que fazia parte de uma prática educacional brasileira implantada desde a Reforma Francisco Campos em 1931) também foi apropriado como uma prática do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João. O exame de admissão ao ginásio, instituído para avaliar se o aluno que havia concluído a 4.ª série do Curso Primário estava apto para passar para o próximo grau de ensino, acabou por se configurar como um terceiro fio do corte para muitos alunos ingressarem no Ginásio.

Em Caarapó, o processo do exame de admissão ao ginásio era aguardado por alunos e famílias como um apogeu, como um objeto de desejo da classe média em ascensão. Acima de tudo, significava o auge da trajetória escolar do aluno, um ritual de passagem para as crianças ou já moças e rapazes, com direito a cerimônia de entrega de diplomas, menções honrosas, festividades, vestuários que simbolizavam a ocasião e fotografias que materializassem aquele distinto momento.



Figura 5. Alunas de Admissão do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, 1961.

Fonte: Arquivo do Museu Municipal de Caarapó - Coleção Josefa Nakayama.



Figura 6. Alunas de Admissão na varanda do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, 1961.

Fonte: Coleção Josefa Nakayama. Arquivo do Museu Municipal de Caarapó/MS.

Ao longo dos anos, o exame de admissão foi sofrendo pequenas modificações em todo Brasil, embora sua essência permanecesse a mesma. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 estabeleceu, através do Art. 26, que o Ensino Primário seria ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais, sendo que, conforme o seu Parágrafo único, os sistemas de ensino poderiam estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. Com isso, foram legitimadas, de vez, a 5ª e a 6ª séries do Curso Primário.

Assim, sob os efeitos da LDB de 1961 e para atender à demanda de alunos conculintes da 4ª série primária, o Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João inaugurou uma sala de 5ª série primária, fazendo com que o exame de admissão tivesse uma nova finalidade: o ingresso à 5ª série, que por sua vez se configurou como período preparatório para o ginásio.

Neste contexto, os alunos que iriam se submeter ao exame de admissão passavam por um processo preparatório, em que os saberes abrangiam um número maior e mais complexo de conhecimentos, como assevera o livro “Vamos Estudar?”, utilizado pelo Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João para subsidiar a aprendizagem e que dispunha de conteúdos padronizados e autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura, conforme conteúdos rigorosamente determinados de acordo com os programas oficiais do governo.

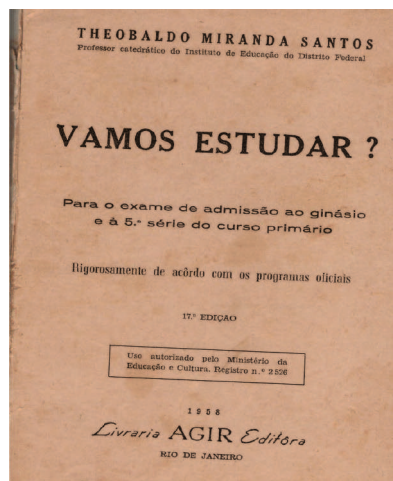


Figura 7. Contracapa livro *Vamos Estudar?*, 1958.

Fonte: Arquivo particular da ex-aluna Izê Teixeira da Silva

ÍNDICE GERAL		
I — LINGUAGEM		
Retrato do Brasil	7	Manuscripto
Costumes indígenas	10	Belzeza da Guanabara
Tempestade amazônica	13	A festa de São João
Verdes mares	16	O jogo da capoeira
A morte do jacaré	19	São Paulo
Placida fazenda	23	A gralha e o pinheiro
Caboclo mentiroso	26	O eeu de Curitiba
O favela do Recife	29	Santa Catarina
Trem de Alagoas	32	A noite de Natal
Bom Jesus da Lapa	35	O meste do João Cardoso
O cantor de serenatas	38	Carretero
Falagem de Minas	41	O vento e o pampa
Agadeiros do São Francisco	45	Brasil de Oeste
Cena da roça	49	
II — GRAMÁTICA		
Alfabeto	8	Pronomes pessoais
Vogais e consoantes	8	Pronomes demonstrativos
Grupos vocálicos	8	Pronomes possessivos
Grupos consonantais	9	Pronomes relativos
Sílabas	11	Pronomes interrogativos
Acento único	14	Pronomes indefinidos
Notações léxicas	17	Verbo
Substantivo	21	Tempos e modos dos verbos
Gênero do substantivo	24	Conjugação dos verbos regu-
Número do substantivo	27	lares
Grau do substantivo	30	Conjugação dos verbos auxi-
Adjetivo	33	liares
Gênero do adjetivo	40	Sinônimos e antônimos
Número do adjetivo	40	Homônimos e parônimos
Grau do adjetivo	43	Prefixos e sufixos
Nomes coletivos	21	Advérbio
Artigos	36	Preposição
Adjetivos demonstrativos	36	Conjunção
Adjetivos possessivos	36	Interjeição
Adjetivos numerais	36	Análise léxica
Adjetivos indefinidos	36	Crase
Pronome	46	Portuguese
III — HISTÓRIA		
Descobrimento da América	97	Capitanias hereditárias
Descobrimento do Brasil	99	Governadores-gerais
Os indígenas. Os Jesuítas e a catequese	101	Invasões francesas. Fundação do Rio de Janeiro
— 5 —		
Invasões holandesas	110	Governos regenciais
Entradas e Bandeiras	114	Segundo reinado e D. Pedro II
Inconfidência Mineira	115	Guerra do Paraguai
Vinda de D. João VI para o Brasil	117	Abolição da escravidão. A princesa Isabel
Independência do Brasil. D. Pedro I	119	Proclamação da República
		Governos republicanos
IV — GEOGRAFIA		
Geografia. Definição e divisão	136	suas capitais
Denominações dadas aos acidentes geográficos	137	Países da Europa e suas capitais
As partes do mundo. Os continentes	141	Países da Ásia e suas capitais
Forma da Terra. Movimentos da Terra. Eixos. Pólos. Equador. Paralelos. Trópicos. Círculos polares. Latitude e Longitude. Zonas. Astros. Planetas. Estrelas. Cruzeiro do Sul	145	Países da África e suas capitais
Pontos cardiais e colaterais. Orientação. A bússola	152	Países da Oceânia e suas capitais
Raças. Línguas. Religiões. Nações e Estados. Formas de governo. Civilização	157	Geografia física do Brasil: situação, limites, pontos extremos, baías, cabos, ilhas, estreitos, canais, montanhas, rios, lagoas, clima e regiões naturais
Países da América do Norte e suas capitais	161	Geografia humana do Brasil: Estados, territórios, população, raça, língua, religião, recursos econômicos, indústria e comércio. Geografia regional do Brasil: Estados, territórios, rios, montanhas, clima, produções e tipos das regiões do Brasil
Países da América Central e suas capitais	172	
Países da América do Sul e suas capitais	172	
V — ARITMÉTICA		
Grandezas e quantidades	210	Frações decimais
Medida e número	211	Operações sobre frações decimais
Numeração	213	Conversão de frações
Operações aritméticas	210	Conversão de frações ordinárias em decimais e vice-versa
Adição	220	Expressões fracionárias
Subtração	224	Sistema métrico decimal
Multiplicação	228	Medidas de comprimento
Divisão	234	Medidas de superfície
Potenciação	240	Medidas agrárias
Divisibilidade	243	Medidas de volume
Números primos	244	Medidas de capacidade
Máximo divisor comum	247	Medidas de massa
Mínimo múltiplo comum	248	Sistema monetário brasileiro
Frações ordinárias	250	
Operações sobre frações ordinárias	253	
— 6 —		

Figura 8. Livro *Vamos Estudar?* Páginas 5 e 6, 1958.

Fonte: Arquivo particular da ex-aluna Izê Teixeira da Silva



RETRATO DO BRASIL

Estamos acostumados a ouvir que o Brasil é um dos países mais belos e mais ricos do mundo. É uma verdade, sem dúvida. Possui nossa pátria uma enorme extensão territorial, montanhas imensas, rios gigantescos, cachoeiras poderosas, florestas luxuriantes, plantas e animais de todas as espécies, flores e passaros maravilhosos, climas amenos e variados e uma inculcável riqueza de minerais. O nosso povo é forte, trabalhador e generoso. E a nossa história está cheia de feitos gloriosos e de atos de heroísmo.

O retrato do Brasil não está, porém, completo. Falta dizer que somente uma pequena porção das nossas terras está

cultivada pela mão do homem; que a maior parte das nossas riquezas naturais permanece inexplorada; que os produtos das nossas lavouras e das nossas fábricas não podem circular por falta de estradas e de transportes; que a nossa população é diminuta e mal distribuída em relação com o nosso imenso território, e que as luzes da instrução ainda não puderam ser levadas a todos os brasileiros.

Precisamos, portanto, trabalhar, sem descanso, para fazer da nossa pátria uma grande nação. As riquezas naturais que possuímos de nada valerão se não soubermos aproveitá-las com inteligência e tenacidade. Por isso, podemos dizer que a grandeza do Brasil reside, sobretudo, na energia e no idealismo dos seus filhos. Se as novas gerações cumprirem sua missão de trabalhar pelo engrandecimento da Pátria, dentro em breve será o Brasil uma das maiores, mais ricas e mais poderosas nações do globo.

VOCABULÁRIO

Luxuriantes — Viosas, exuberantes.
Amenos — Suaves, agradáveis.
Tenacidade — Perseverança, firmeza de vontade.

Idealismo — Qualidade de quem possui idéias elevadas e nobres.
Novas gerações — Os jovens, os moços.

INTERPRETAÇÃO

Que estamos acostumados a ouvir? Quais as riquezas naturais do Brasil? Quais as qualidades do seu povo? Que falta a sua pátria? Qual a situação das riquezas do Brasil? Estão exploradas? E a situação das nossas estradas e transportes? E a da nossa população, relativamente ao nosso território? Há escolas para todos os brasileiros? Que devemos fazer para tornar o Brasil rico e poderoso?

GRAMÁTICA

1. Alfabeto é o conjunto das letras com que se representam os sons usados numa língua. Nem todas as línguas têm o mesmo número de letras. Nosso alfabeto tem 23 letras, que são: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z. As letras podem ser maticadas e minúsculas. As letras k, u, y não fazem parte do alfabeto português, embora, apenas, usadas em palavras estrangeiras ou de origem estrangeira.

2. As letras dividem-se em vogais e consoantes. As vogais são: a, e, i, o, u, e, e, e. As consoantes são: b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, u, v, x, y, z.

3. Grupo vocálico é a reunião de duas ou mais vogais na mesma palavra: meu, pai, iguazu. Os grupos vocálicos formam: a) hiato, quando as vogais não vêm juntas na mesma sílaba: besta, senão; b) ditongo, quando

Figura 9. Livro *Vamos Estudar?* Páginas 7 e 8, 1958.

Fonte: Arquivo particular da ex-aluna Izê Teixeira da Silva

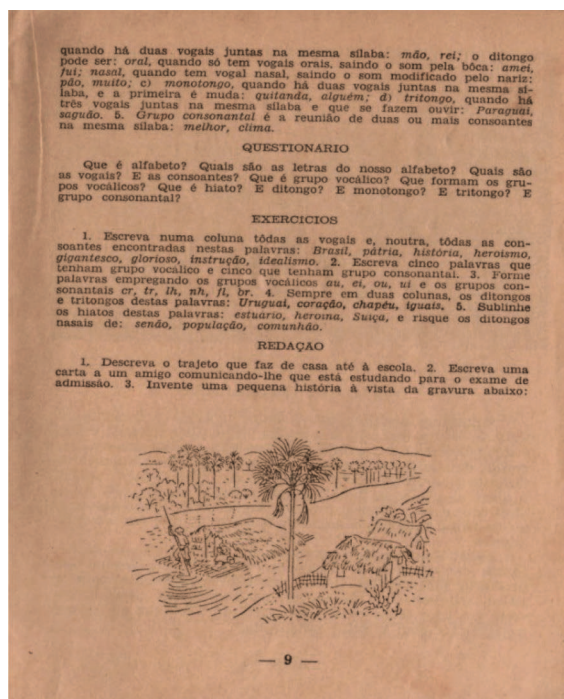


Figura 10. Livro *Vamos Estudar?* Página 9, 1958.

Fonte: Arquivo particular da ex-aluna Izê Teixeira da Silva

As cartilhas e os livros didáticos revelam as marcas da escolarização e fornecem pistas que remetem à cultura material da escola, aos seus objetos e saberes hierarquizados. No entanto, é preciso deixar claro que, conforme Chervel (1990), é um equívoco acreditar na concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, e ainda mais supor que ela seja, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina. Pelo contrário, Chervel coloca em evidência a capacidade da escola de constituir uma cultura própria e específica, capaz de produzir saberes que se desdobram sobre a sociedade e a cultura.

O cotidiano escolar da época era vivenciado pelo civismo, pelas atividades físicas, assim como pela participação religiosa. Todos os dias, antes de iniciarem-se as atividades pedagógicas, era de praxe a oração inicial. Já o momento do recreio era o ponto máximo de socialização, embora a convivência e as brincadeiras entre meninos e meninas fossem separadas.

Em relação ao uso do uniforme escolar, este era cobrado aos alunos e cabia aos pais providenciá-lo. Era imprescindível que o uniforme estivesse sempre limpo, independentemente do Estado de conservação ou da qualidade do tecido utilizado para a sua confecção, que na maioria das vezes era costurado pelas próprias mães dos alunos. O uniforme do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João era composto por: camisa branca, tanto para os meninos quanto para as meninas; calça comprida, feita do tradicional tergal azul marinho para os meninos, porém, também era admitido o uso de bermuda; para as meninas, era padrão a saia pregueada também na cor azul marinho.



Figura 11. Alunos do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João, 1970.

Fonte: Arquivo Particular do Prof. Mário Duran Leitão.

Na realidade, muitas famílias tinham dificuldades financeiras para custear o uniforme escolar, principalmente no inverno. Assim, neste período, o Grupo Escolar realizava, em parceria com a então Secretaria de Educação e Cultura do Estado, por intermédio da Delegacia Regional de Ensino de Dourados e o Centro de Supervisão, a *Campanha da Flanela*. Conforme MATO GROSSO (1971), no Boletim de Visita deste ano, a escola realizou as seguintes atividades:

Atividades Sociais: Campanha da Flanela – 29 crianças foram beneficiadas com um bom paletó. Três famílias foram visitadas para solucionar as atitudes revoltosas e desagradáveis do filho. Levantamento dos alunos órfãos e pobres para uma ajuda do colégio. Comemorações, etc. (MATO GROSSO, 1971).

Nas apresentações cívicas, geralmente era obrigatório que os pais adquirissem uniforme novo para os filhos e que fossem todos padronizados, haja vista que o asseio, a organização e a estética faziam parte da postura cívica, patriótica e ordeira. Além disso, aqueles que faziam apresentações especiais, como a da fanfarra, vestiam um uniforme com ornamentos diferenciados.



Figura 12. Desfile de 7 de Setembro, 1972.

Fonte: Arquivo do Museu Municipal de Caarapó/MS.

Contudo, também faziam parte dos festejos da escola as comemorações: do Dia do Professor, do Dia do Aluno, Dia da Criança, Descobrimento do Brasil, Tiradentes, aniversário da cidade. No final dos anos 1950, com a mudança da direção, também passou a ser realizado anualmente o Concurso de Rainha da Escola na gestão da Diretora Donária Mantovani. Diante das limitadas verbas governamentais destinadas à Educação, o Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João realizava promoções culturais e festividades com o objetivo de angariar

recursos para a manutenção e melhorias da escola e de suas práticas educativas. Assim, como o Grupo tinha grande importância e prestígio social, a população ajudava como podia. Neste período, podemos constatar uma participação efetiva dos pais no cotidiano escolar. Muitos compunham a Associação de Pais e Mestres, participavam das convocações, reuniões e até mesmo da manutenção da escola.

Na verdade, tanto os professores quanto os pais tinham deveres cotidianos estabelecidos pela escola e que deveriam ser cumpridos para garantir o bom desempenho dos alunos e dos filhos:

Os deveres dos pais são os seguintes:

- 1 – Verificar diariamente os cadernos dos filhos;
- 2 – Não permitir que venham sem uniforme;
- 3 – Não permitir que cheguem atrasados;
- 4 – Colaborar com todas as campanhas, festas e reuniões escolares;
- 5 – Colaborar com a escola na aplicação das novas técnicas de Ensino;
- 6 – Não permitir que seus filhos cheguem sujos na Escola;
- 7 – Colaborar com a CAIXA ESCOLAR e outras INSTITUIÇÕES ESCOLARES;
- 8 – Comparecer nas reuniões de Pais e Mestres;

Decálogo dos professores:

- 1 – Não desatualizar-se na especialização;
- 2 – Não deixar de planejar e de preparar a aula;
- 3 – Não ditar pontos e sim utilizar e adotar e indicar bons livros;
- 4 – Não desprezar a personalidade do aluno nem sua moral;
- 5 – Não ser intransigente nos seus princípios e fins. Procurar ser amigo e conselheiro dos alunos;
- 6 – Não distinguir alunos por questões pessoais nem sexo. É dever estimular a todos na integração escola-profissão-sociedade;
- 7 – Não recusar discussões técnicas ou científicas, e sim aceitá-las e corrigir didaticamente os erros;
- 8 – Não faltar as aulas senão em casos extremos;
- 9 – Esforçar-se no sentido de saber os nomes dos seus alunos;
- 10 – Não expulsar alunos da sala. No caso de grave ocorrência indisciplinar, solicitar providências junto à administração. (Arquivo da Delegacia Regional de Ensino de Dourados, 1970. CDR – UFGD).

Como podemos perceber, as diretrizes e normas estabelecidas pela escola se voltavam também para as questões que envolviam a relação da escola com a sociedade como um todo, e principalmente com outras instituições e práticas sociais, como a família e o trabalho, além de fazerem com que os pais percebessem a sua função diante da importância da escola e da frequência regular de seus filhos nela. Além de incentivar a participação dos pais na vida escolar, a escola também se fazia presente na casa dos alunos através de visitas domiciliares realizadas com frequência pelos professores, diretor e supervisor de ensino.

Enfim, é justamente nos vestígios do cotidiano e da cultura escolar, tomados em sua materialidade, que é possível encontrar importantes indícios constitutivos das práticas escolares e ampliar o entendimento acerca das mudanças e permanências na educação escolar e nas ações dos seus sujeitos.

Referências bibliográficas

- CHERVEL, A. *História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.
- JULIA, D. *A Cultura Escolar como Objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, n.1 jan/jun., p. 9-43, 2001.
- OLIVEIRA, R. V. *Conhecendo Caarapó: geo-história do município*. Campo Grande: FCMS, 1988.
- SANTOS, T. M. *Vamos estudar?* Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1958.
- SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.
- _____. *Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil*. In: SAVIANI, Dermeval et. al. *O legado educacional do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-84.
- VIDAL, D. G. *No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. Currículo sem Fronteira*, v.9, n.1, jan/jun, p. 25-41, 2009.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: História e Imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- _____. *O que é história cultural?* Trad. de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CAARAPÓ. *Atas de Resultados Finais de 1.ª a 4.ª série do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João: Arquivo da Escola Estadual Tenente Aviador Antônio João – 1956 a 1965 e de 1969 a 1974*.
- CERTEAU, M.. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- CHATIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

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

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, n.º 14, mai/jun/jul/ago, p. 19-34, 2000.

MAUAD, A. M. *Através da imagem: fotografia e história interfaces*. Tempo, Rio de Janeiro, vol.1, n.º2, p. 73-98, 1996.

SOUZA, R. F. *Alicerces da Pátria: História da Escola Primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VALDEMARIN, V. T. *Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino*. In: SAVIANI, Dermeval. (et al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G. *Tecendo História (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco*. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 7-19.

Fontes documentais citadas:

BRASIL. *Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961*.

MATO GROSSO. *Sugestões de Atividades da Delegacia Regional de Ensino de 1969 e 1970 – Setor de Supervisão*. Arquivo da DRE/Dourados – CDR – UFGD.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO. *Os deveres dos pais*, 1970. Arquivo da DRE/Dourados – CDR – UFGD.

_____. *Boletim de Visita de Supervisão do Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João*, maio de 1971. Arquivo da DRE/Dourados – CDR – UFGD.

Sobre os autores

Ademir Gebara

Graduado em História e Educação Física pela PUC Campinas, Mestre em História Social pela USP, PH.D em História Econômica pela LSE Universidade de Londres, Professor Aposentado da UNICAMP, Professor Visitante da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente Professor Visitante DCR/FUNDECT/Capes na Faculdade de Educação da UFGD. Possui importantes publicações em revistas científicas e livros entre estes: O controle das emoções e conversas sobre Norber Elias”.

Alessandra Cristina Furtado

Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) e mestrado em História pela Unesp, e doutorado em Educação pela USP. Atualmente é professora da Faculdade de Educação da UFGD. Investiga temas ligados a História, História da Educação, Instituições Escolares, Formação Docente, Escola Normal e Educação Comparada. É líder do GEPHEMES (Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade), desde 2010 e editora da Revista Educação e Fronteiras *On-line* desde março de 2012.

Ana Paula Fernandes da Silva Piacentine

Possui graduação em Pedagogia, pela UFGD; especialização em Formação de Profissionais da Educação pela UFGD e mestrado em Educação pela mesma instituição – área de concentração em História, Memória e Sociedade da Educação. É membro do grupo de pesquisa GEPHEMES.

Ana Paula Gomes Mancini

Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela UFMS, e doutorado em Educação pela Unesp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, História da Educação no Brasil, Educação, Pesquisa e

Currículo. Atualmente é professora do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFGD.

Daniela Cristina Lopes de Abreu

Possui graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização e mestrado em Educação Escolar pela Unesp, e doutorado pela USP. É pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de História da Educação – Niephe/ USP. Coordenadora do curso de Pedagogia da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro e dos cursos de pós-graduação *lato-sensu* em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Alfabetização e Letramento; e Atendimento Educacional Especializado. Professora do Ensino fundamental da rede municipal de Rio Claro.

Danieli Tavares

Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Atualmente cursa doutoramento no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) na Universidade de Coimbra. Desenvolve pesquisa no Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais- GRU-POEDE. Atua nos principais temas: política educacional e gestão da educação.

Elizabeth Matos Rocha

Habilitada em Matemática pela Universidade Castelo Branco, no Rio de Janeiro, com mestrado e doutorado em Educação pela UFC. É professora adjunta da UFGD; coordenadora do setor de Educação a Distância da UFGD e dos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Revisora *ad hoc* da Revista Brasileira de Educação (RBE) e da Revista Conexões: Ciência e Tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). Professora colaboradora do mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).

Juliana da Silva Monteiro

Possui licenciatura e bacharelado em Psicologia, pós-graduação em Psicopedagogia e em Metodologia do Ensino Superior pela Unigran, e mestrado em

Educação pela UFGD. É membro do Grupo de Pesquisa “História da Educação, Memória e Sociedade” do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFGD/FAED). Foi docente da UFGD, ministrando as disciplinas de Psicodiagnóstico, Técnicas de Entrevista em Psicologia e Psicologia da Personalidade. É psicóloga do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) em Caarapó/MS.

Kenia Hilda Moreira

Possui licenciatura e bacharelado em História e especialização em História pela UFG, mestrado em Educação Escolar Unesp e doutorado em Educação Escolar pela mesma instituição, com bolsa Capes e estágio na Universidade de Salamanca-ES. Atualmente é professora Adjunta na UFGD. Tem experiência nas áreas de História da Educação, Ensino de História e Livros Didáticos.

Magda Sarat

Possui graduação em Pedagogia pela UFMS; graduação em História pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso; mestrado em Educação e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; e pós-doutorado pela UBA (Universidade de Buenos Aires). Atualmente é professora adjunta da UFGD; coordenadora do PPGedu em Educação; e coordenadora do projeto Bi Nacional entre a UBA e a UFGD no Programa CAFB-BA (CAPES-SPU). Líder do Grupo de pesquisa “Educação e Processo Civilizador”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação Infantil, Infância, História da Educação, História da Criança, Gênero e Memória e diversas publicações na área.

Marcio Bogaz Trevizan

Possui graduação em Teologia pela Faculdade Dehonina, de Taubaté SP; graduação em Pedagogia e especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Unigran; especialização em Teologia pela UNIFAI; mestrado em Educação pela UFGD. É doutorando em Educação (linha Escola, Cultura e Disciplinas Escolares) pela UFMS. Possui experiência como educador, na formação de jovens e adolescentes. Atualmente é professor de Filosofia e Teologia da Universidade Católica Dom Bosco.

Maria do Carmo Brazil

Possui graduação em História pela UFMS, mestrado em História pela Unesp e doutorado em História Social pela USP. É professora titular em História do Brasil da UFGD. Faz parte do corpo docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História da UFGD. Atualmente faz parte da Comissão Editorial da Editora da UFMS. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Social.

Marilda Cabreira Leão Luiz

Graduada em Pedagogia pela Unigran, especialista em Educação e mestre em Educação pela UFGD. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Pref Alvaro Brandão em Dourados-MS. Tem experiência na área de Educação há mais de dez anos, coordenando e acompanhando temas nas áreas de políticas públicas, história da educação, formação continuada, prática pedagógica e tecnologias na educação. Coordena os projetos desenvolvidos na escola em parceria com outras instituições. Foi membro do grupo de pesquisa GEPETIC- Grupo de Pesquisas em Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação da UFGD.

Maria de Lourdes dos Santos

Graduada em História pela Unesp, mestre em História e doutora em Sociologia pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta da UFGD. Tem experiência na área de ensino de História, Sociologia e formação de professores para a educação básica e superior. Tem desenvolvido pesquisas nos seguintes temas: santidades e devoções populares, bem como em comunicação e mídia política, *accountability*, democracia e canais parlamentares; sobre a expansão do ensino superior no Brasil e a respeito da formação de educadores da EJA.

Milen Margareth Fernandes Schramm

Graduada em Licenciatura Plena em História pela UFRR, mestra em Educação pela UFGD – área de concentração em História, Políticas e Gestão da Educação. Professora concursada do Estado de Roraima e analista educacional. Atualmente exerce a função de técnica de nível superior em estatísticas na Gerência

de Avaliação e Informações Educacionais (GAIE), Secretaria de Educação do Estado de Roraima.

Nubea Rodrigues Xavier

Mestre em Educação pela UFGD. Atua como professora multiplicadora no Núcleo de Tecnologias Educacionais e orientadora do curso técnico a distância Profucionário de Dourados/MS. Tutora do curso técnico ETEC-Brasil na área de Serviços Públicos. Desenvolveu tutoria a distância pela UFMS no curso Mídias em Educação. Pesquisadora na área das tecnologias, infância e literatura. Ministra curso preparatório para Concursos na área de Língua Portuguesa.

Rachel Duarte Abdala

Possui graduação e licenciatura em História pela USP, mestrado em Educação e doutorado em Educação pela USP. Atualmente é professora assistente da Universidade de Taubaté e coordenadora pedagógica do curso de História da mesma instituição. Coordenadora do subprojeto de História do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência na UNITAU e líder do Núcleo de Pesquisas em História NPH-UNITAU. Tem experiência na área de História, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: fotografia, representação, educação, cultura e reforma.

Reinaldo dos Santos

Possui graduação em História (bacharelado e licenciatura) e Letras, aperfeiçoamento em Metodologia da Pesquisa, mestrado em História da Cultura, doutorado em Sociologia Política e Pós-Doutorado em Educação. Tem experiência docente de mais de 10 anos na Educação Básica, de 18 anos no Ensino Superior e de 12 anos em gestão acadêmica, tendo atuado como avaliador, coordenador e diretor em universidades. Suas áreas de pesquisa são Metodologia Científica, História da Educação, Sociologia da Comunicação, Tecnologias da Informação e Comunicação e Inclusão e Diversidade. Atualmente é professor Adjunto da UFGD, docente do mestrado e doutorado em Educação e diretor da Faculdade da Educação da mesma Universidade.

Este livro foi composto na fonte Adobe Garamond Pro, corpo 11.
em papel Triplex 250g (capa) e Polen Soft 80g (miolo)
produzido em harmonia com o meio ambiente.
Esta edição foi impressa em 2016.



Diagramação, Impressão e Acabamento



Rua Fagundes Varela, 967
Cep 19802 150 • Assis • SP
Fone: (18) 3322-5775
Fone/Fax: (18) 3324-3614
vendas@graficatriunfal.com.br
www.graficatriunfal.com.br