

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM
MATO GROSSO DO SUL:
temas e abordagens

Adriana Aparecida Pinto
Alessandra Cristina Furtado
(Organizadoras)



2017

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
Divisão de administração e finanças: Givaldo Ramos da Silva Filho
Divisão de editoração: Cynara Almeida Amaral, Marise Massen Frainer,
Raquel Correia de Oliveira e Wanessa Gonçalves Silva
e-mail: editora@ufgd.edu.br

A presente obra foi aprovada de acordo com o Edital 01/2015/EdUFGD

Conselho editorial:
Rodrigo Garófallo Garcia
Marcio Eduardo de Barros
Thaise da Silva
Marco Antonio Previdelli Orrico Junior
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Rogério Silva Pereira
Luiza Mello Vasconcelos



Revisão: Cynara Almeida Amaral e
Wanessa Gonçalves Silva
Projeto gráfico: Marise Massen Frainer
Capa: Lennon Godoi
Diagramação, impressão e acabamento: Triunfal Gráfica e Editora – Assis – SP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

H673

A história da educação em Mato Grosso do Sul : temas e abordagens. /
Organizadoras: Adriana Aparecida Pinto, Alessandra Cristina Furtado. –
Dourados, MS: Ed. UFGD, 2017.

189p.

ISBN: 978-85-8147-147-1

Possui referências.

1. Instituições escolares. 2. Imprensa e impressos de natureza edu-
cativa. 3. História da educação de Mato Grosso do Sul. I. Pinto, Adriana
Aparecida. II. Furtado, Alessandra Cristina.

CDD – 370.9817

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

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

Sumário

PREFÁCIO	05
Sílvia Helena Andrade de Brito	

APRESENTAÇÃO	09
Adriana Aparecida Pinto/ Alessandra Cristina Furtado	

Eixo temático: Instituições escolares e acervos

ACERVOS PÚBLICOS E ARQUIVOS ESCOLARES: FONTES PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NO SUL DE MATO GROSSO (1940-1977)	15
Inês Velter Marques Clovis Irala	

LICEU CUIABANO: PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (SÉCULOS XIX E XX)	31
Stella Sanches de Oliveira Silva Eurize Caldas Pessanha	

Eixo temático: Imprensa e impressos

HISTÓRIAS CONECTADAS: NOTAS DA IMPRENSA PERIÓDICA NO FINAL DO SÉCULO XIX	51
Adriana Aparecida Pinto	

NOTAS DE UMA PESQUISA SOBRE IMPRENSA PERIÓDICA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO MILITAR, NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFGD-MS (1968-1984)	71
Silvano Ferreira de Araújo Alessandra Cristina Furtado	

IMPLICAÇÕES DOS DOCUMENTOS REFERENCIAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL (MATO GROSSO DO SUL) ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2014	87
Jackson James Debona	

REVISTAS DE GRÊMIOS LITERÁRIOS EM MATO GROSSO NA ERA VARGAS: INDÍCIOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	109
Kênia Hilda Moreira Jaíne Massirer da Silva	

*Eixo temático:
Aspectos históricos da profissão docente*

HISTÓRIA DO SINDICATO DOCENTE: VALORIZAÇÃO SALARIAL DO MAGISTÉRIO DE MATO GROSSO DO SUL	131
Margarita Victoria Rodríguez Paolla Rolon Rocha Hellen Caroline Valdez	

HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA DE UMA NORMALISTA NO SUL DE MATO GROSSO	157
Gilberto Abreu de Oliveira	

SOBRE OS AUTORES	185
------------------	-----

PREFÁCIO

“Não sou alheio a nada. [...] O que escrevo resulta de meus armazenamentos ancestrais e de meus envolvimento com a vida. Sou filho e neto de bugres andarejos e portugueses melancólicos. [...] Essa mistura jogada depois na grande cidade deu borá: um mel sujo e amargo.

Mas o que eu gostaria de dizer é que o chão do Pantanal, o meu chão, fui encontrar também em Nova York, em Paris, na Itália, etc.”

Manoel de Barros, *Gramática Expositiva do Chão*.

Início este texto lembrando as palavras de Manoel de Barros, cantador das águas, dos bichos e da gente de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, fazendo alusão aos dois elementos fundamentais da historiografia regional, elementos definidores que perpassam todos os textos e esforços teórico-metodológicos presentes nos oito trabalhos que compõem a coletânea História da Educação em Mato Grosso do Sul: temas e abordagens. Refiro-me àquilo que se constitui como o grande desafio de quem se lança a essa empreita: partir do local, do específico, do singular, mostrando-o e desvelando-o em toda a sua riqueza, particularidades e nuances, por um lado; mas, por outro lado, o necessário esforço de reconectar o singular aos movimentos mais gerais presentes em outras dimensões, nacional e internacional, da vida social, revelando assim a complexidade de uma história que, de forma permanente e em constante transformação, se mostra como totalidade e singularidade...

Para tal, a historiografia em geral e a historiografia educacional em particular vêm, ao longo de sua história, lançando mão das mais variadas fontes, num esforço permanente para que o singular, presente nas instituições escolares, nas

políticas educacionais, no trabalho didático, entre outros, se tornasse elemento de indagações no campo historiográfico. Materializando tal esforço, observa-se a ampliação e a disponibilização permanente de novas fontes — tais como os impressos educacionais, os acervos escolares e/ou de outras instituições afins (sindicatos de professores, grêmios literários, etc.) —, bem como a utilização da história oral, além da releitura e redescoberta, à luz de novos problemas de pesquisa, dos acervos já visitados em outros momentos pelos historiadores (acervos governamentais e privados, imprensa local, entre outros). E esta preocupação com o alargamento das fontes historiográficas são elementos que, encontrados nesta coletânea, colocam-na na esteira destes esforços.

Importa frisar também, ainda tratando das fontes, sobre o alerta, explícita ou implicitamente presente nos vários artigos, e que se constitui elemento fundamental para a historiografia regional: a necessidade urgente de preservação, catalogação e, principalmente, de meios que possibilitem tornar acessíveis tais fontes, a um público mais amplo possível. Nesse sentido, vale citar e reafirmar a importância e relevância de instituições já consolidadas, como o Arquivo Público de Mato Grosso, o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional/UFMT, a Casa Barão de Melgaço/Academia Mato-Grossense de Letras, entre outras, situadas em Cuiabá; valendo o mesmo para suas congêneres em Mato Grosso do Sul, tais como o Arquivo Público Estadual/MS, o Arquivo Histórico de Campo Grande, o Centro de Documentação Regional/CDR-UFGD, entre outros.

As fontes, contudo, como mostrado nesta coletânea, têm sido localizadas ou produzidas pelos pesquisadores, como no caso de relatos orais, para além da capacidade destas instituições, na maioria das vezes envolvidas na luta cotidiana pela preservação e conservação de seus acervos com recursos cada vez mais escassos. Além disso, permanece o desafio em relação à preservação dos acervos escolares, que têm se mostrado como um rico filão para a historiografia educacional regional. Algumas iniciativas mais recentes, protagonizadas por grupos de pesquisa de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, vão nessa direção, ao incluir entre os produtos de suas pesquisas a digitalização desses acervos, tornando-os assim acessíveis para outros empreendimentos. Esta possibilidade de uso da tecnologia da informação pode ser auspiciosa, desde que se consiga torná-la permanente, por meio de programas especialmente voltados para esta finalidade.

Vale ainda frisar que os artigos que compõem esta coletânea foram produzidos a partir da participação dos autores em evento realizado pela Associação Nacional de História – ANPUH/MS. Tal alusão nos remete ao segundo elemento teórico-metodológico inerente à historiografia regional. A necessária inserção do regional/local na totalidade, a necessária reconstituição das conexões do singular à

sociedade do qual é parte, depende também das possibilidades de intercâmbio do pesquisador com seus pares, momento de reflexão e questionamento de seu trabalho, para que sejam percebidas as permanências, os elementos comuns, e para se refletir sobre as continuidades e descontinuidades. Esta foi, certamente, uma das motivações que levou as professoras Adriana Aparecida Pinto e Alessandra Cristina Furtado, à organização desta coletânea.

Daí porque se defender a importância dos eventos científicos, sejam aqueles produzidos no âmbito regional, nacional ou internacional. Nessa direção, além da ANPUH, há que se frisar as iniciativas da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE – seja pela realização dos Congressos Nacionais de História da Educação, seja pelo apoio à organização regional dos pesquisadores em História da Educação, que viabiliza o Encontro de História da Educação do Centro-Oeste. Além de permitir a troca, elemento imprescindível para que estudos regionais possam ser conectados aos movimentos sociais mais amplos, seja no âmbito regional, nacional e internacional, tais eventos têm sido importantes, igualmente, para o fortalecimento de parcerias interinstitucionais, de variada abrangência, entre os pesquisadores da área. Em outras palavras, tais momentos de encontro têm facilitado a formulação de programas de pesquisa que, partindo de estudos regionais, visam a reconstituição da história da educação em espaços sociais de maior amplitude. Tais esforços se mostraram fecundos para se tratar, entre outros, a história do ensino primário urbano e rural, a história do ensino secundário, a história do ensino normal, etc., sendo uma tendência que deve continuar a se fortalecer nos anos vindouros.

Para terminar, ao encerrar a leitura de História da Educação em Mato Grosso do Sul: temas e abordagens, algo me vem à lembrança como desafio para a historiografia regional, em especial quando se fala de Mato Grosso do Sul. Não poderia encerrar este prefácio sem ressaltar que essa região do Brasil, a qual vários trabalhos desta coletânea apontaram como sendo o sul de Mato Grosso, apenas recentemente se tornou o estado de Mato Grosso do Sul. Há exatos 40 anos, em 1977, por meio de um decreto, o então General-Presidente Ernesto Geisel desmembrou Mato Grosso e fazia surgir Mato Grosso do Sul.

Ora, a leitura dos artigos sugeriu-me outra necessidade urgente para quem, como Mato Grosso do Sul, entra em um momento mais maduro de sua trajetória como unidade federativa, e que os estudos regionais, como os apresentados nesta obra, abrem como possibilidade: torna-se necessária, cada vez mais, a construção de trabalhos de síntese, que nos permitam olhar a história da educação em Mato Grosso do Sul numa perspectiva de conjunto. Esse é um legado que nós, munidos da riqueza proporcionada pela produção já existente, podemos nos propor como

desafio para o momento presente, e como mote para a organização de outras investigações. E quiçá possamos, dessa forma, municiar com textos escolares o ensino de história regional na educação básica, uma das questões prementes que esta coletânea também aponta!

No mais, desejo a todos uma boa leitura, lembrando mais uma vez Manoel de Barros: que esses textos nos aproximem do bugre, do português, do negro, do morador fronteiro que somos, como sul-mato-grossenses, na medida em que também nos aproxime do homem, o mesmo homem que transita por outras regiões do planeta, sejam elas cidade ou campo, Cuiabá, Corumbá, Dourados ou Paris...

Campo Grande, junho de 2017.

Silvia Helena Andrade de Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, intitulada *A História da Educação em Mato Grosso do Sul: temas e abordagens*, reúne capítulos que refletem os resultados de pesquisas no campo da Educação e da História realizadas em programas de pós-graduação e projetos de pesquisas institucionais, cujas temáticas e objetos de estudo perfazem o cenário educacional sul-mato-grossense em períodos distintos. São, sobretudo, frutos de trabalhos de mestrado e doutorado, ao lado de pesquisas que contaram com apoio e financiamento de agências de fomento como CAPES, CNPq e FUNDECT.

A ideia da organização desta coletânea surgiu em um simpósio temático ocorrido durante o Encontro Regional da ANPUH-MS, na cidade de Aquidauana, no ano de 2014, que reuniu trabalhos ligados, principalmente, às seguintes temáticas: instituições escolares e acervos, e impressos e imprensa periódica. É oportuno deixar registrado aqui que uma coletânea expressa, em boa medida, um coletivo de trabalhos resultantes de pesquisas integradas ou individuais.

A organização interna desta publicação reflete, assim, o caminho percorrido pelos pesquisadores nas lides diárias por acervos de pesquisa, arquivos institucionais e escolares, documentação pertinente aos séculos XIX, XX e XXI, ao lado do acesso às memórias e documentação de acervos particulares e de instituições de ensino consideradas modelares no período em que estiveram em funcionamento. Para dar visibilidade a esses modos de “contar” a história da educação regional, esta obra apresenta-se dividida em três eixos temáticos.

O primeiro eixo, Instituições escolares e acervos, reúne dois capítulos que buscam evidenciar pesquisas cujas análises incidem sobre a documentação localizada em acervos privados, públicos e em arquivos escolares de Mato Grosso do Sul. Inicia-se com o texto de autoria de Inês Velter Marques e Clóvis Irala, intitulado “Acervos públicos e arquivos escolares: fontes para o estudo da história

das instituições educativas no sul de Mato Grosso (1940-1977)”, o qual analisa em que medida as fontes documentais localizadas em acervos públicos e em arquivos escolares de Dourados e região vêm possibilitando o estudo e a escrita da história das instituições educativas do sul do antigo Mato Grosso no período de 1940-1977.

Compõe também esse eixo o capítulo “Liceu Cuiabano: proposta para o ensino secundário em Mato Grosso (séculos XIX e XX)”, de autoria de Stella Sanches de Oliveira Silva e de Eurize Caldas Pessanha, cuja discussão evidencia aspectos da organização do ensino secundário no sul de Mato Grosso, bem como seus cursos e finalidades.

O segundo eixo, intitulado Imprensa e impressos, reúne quatro capítulos. O primeiro, de autoria de Adriana Aparecida Pinto, intitulado “Histórias conectadas: notas da imprensa periódica pedagógica (1890-1910)”, abre a possibilidade de (re)interpretações de temas consolidados na historiografia da educação regional em contraponto às notas da imprensa periódica de circulação geral em Mato Grosso no período de transição do século XIX para o XX. O capítulo “As orientações contidas na Revista Brasileira de Educação Física e Desportos para a Educação Física Escolar (1968-1984)”, de Silvano Ferreira de Araújo e Alessandra Cristina Furtado, demonstra o processo de ensino da disciplina Educação Física durante o regime militar com base nas orientações contidas na Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (RBEFD).

O capítulo de Jackson James Debona, intitulado “Implicações dos documentos referenciais para o ensino de História Regional (Mato Grosso do Sul) entre os anos de 2008 a 2014”, evidencia pontos significativos para os estudos que problematizem o ensino de História Regional, ensaia a análise de temas identificados nos livros didáticos e os relaciona com o referencial curricular elaborado para orientar o Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul.

Esse eixo temático encerra-se com o capítulo “Revistas de grêmios literários em Mato Grosso na Era Vargas: indícios de História da Educação”, de autoria de Kênia Hilda Moreira e Jaíne Massirer da Silva. Neste capítulo, as autoras apresentam a análise de revistas que circularam em Mato Grosso durante a Era Vargas, produzidas por três grêmios literários localizados na região sul do estado, a partir dos conteúdos educacionais identificados nas publicações, buscando compreender os modos pelos quais tais conteúdos contribuíram para uma educação não escolarizada.

Por fim, o eixo Aspectos históricos da profissão docente traz dois capítulos. O primeiro, “História do movimento sindical docente de Mato Grosso do Sul: acordos salariais dos professores da rede estadual”, de autoria de Margarita

Victoria Rodríguez, Paolla Rollon Rocha e Hellen Caroline Valdez, focaliza os resultados da pesquisa que analisou a história do movimento sindical docente a partir da criação do estado de Mato Grosso do Sul. Na sequência, o texto escrito por Gilberto Abreu de Oliveira, “História, memória e educação: trajetória de uma normalista no sul de Mato Grosso”, apresenta contribuições de pesquisas sobre a trajetória de professores a partir do estudo da trajetória de Maria Constança Barros Machado, personalidade importante no cenário histórico educacional da região.

Podemos observar, com base na prévia apresentada, que os temas de pesquisa perfazem, em boa medida, muitas das inquietações dos pesquisadores sul-mato-grossenses, tornando a obra um esforço de sistematização e organização dos resultados de pesquisas desta natureza na intenção de estabelecer diálogos prósperos e produtivos.

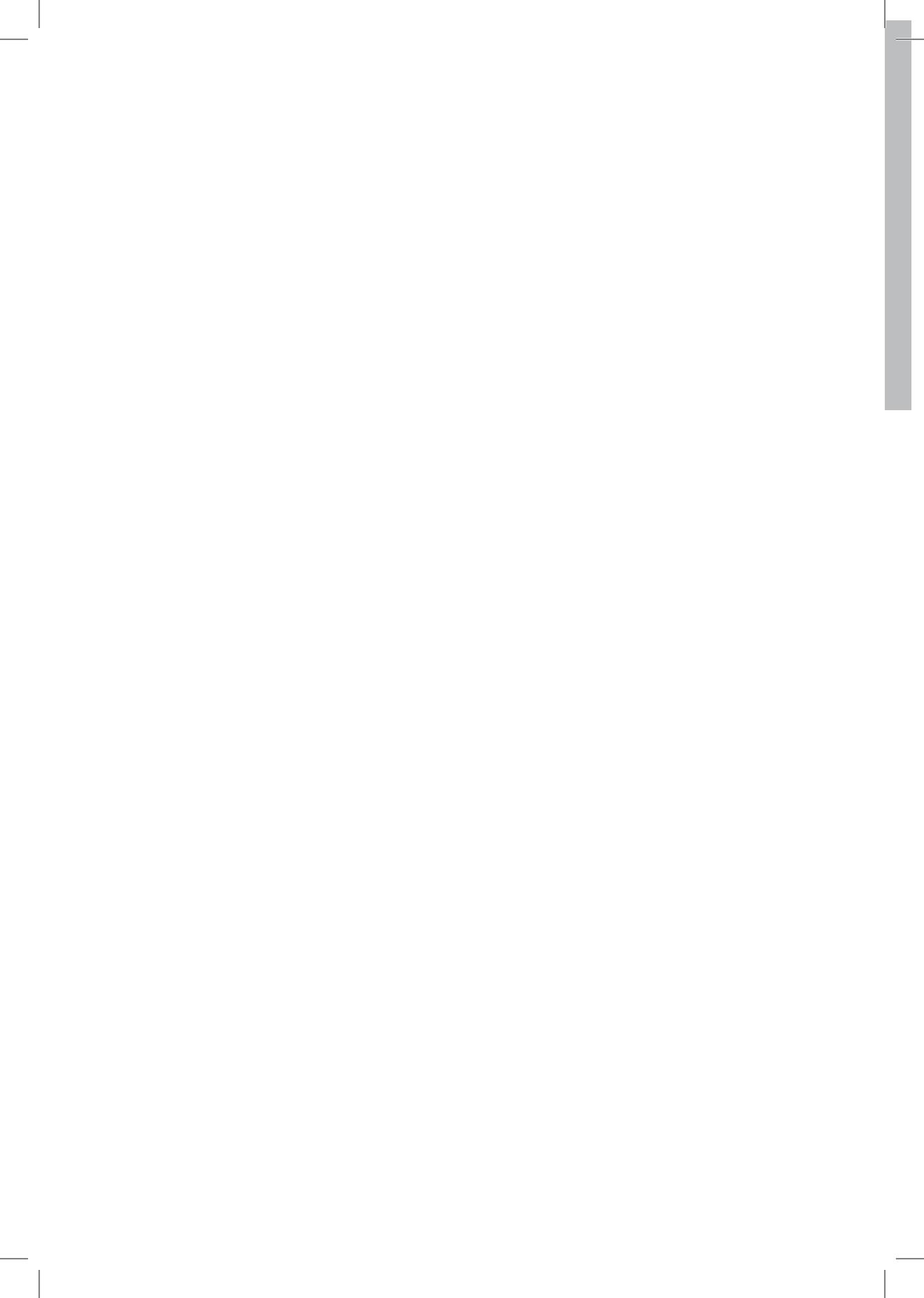
Consideramos oportuno ressaltar que dar a conhecer pesquisas realizadas no âmbito das instituições públicas de ensino da região, sobretudo as que tratam de temário pertinente à região, confere à publicação a tarefa de dar visibilidade aos estudos que vêm sendo realizados, contribuindo para a divulgação e o fortalecimento de pesquisas na área de educação, mais especificamente na área de História da Educação. Assim, por meio de diferentes artigos, convidamos o público à leitura e à reflexão sobre a produção em História da Educação em Mato Grosso do Sul.

Dourados-MS, primavera de 2017.

Adriana Aparecida Pinto
Alessandra Cristina Furtado
As organizadoras



*Eixo temático:
Instituições escolares e acervos*



ACERVOS PÚBLICOS E ARQUIVOS ESCOLARES: FONTES PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NO SUL DE MATO GROSSO (1940-1977)

Inês Velter Marques
Clovis Irala

O presente capítulo tem como objetivo analisar em que medida as fontes documentais localizadas em acervos públicos e em arquivos escolares de Dourados e região possibilitam o estudo e a escrita da história das instituições educativas do sul do antigo Mato Grosso no período de 1940-1977. Esta delimitação temporal justifica-se por sinalizar um período de desenvolvimento econômico dos municípios do sul de Mato Grosso, desencadeado, sobretudo, pela instalação da Colônia Agrícola de Dourados em 1946 devido ao projeto “Marcha para o Oeste”, de Getúlio Vargas. Tal projeto intensificou a expansão da educação escolar nos municípios da localidade com o estabelecimento e a regulamentação de escolas primárias, de instituições de ensino secundário, de formação de professores e até mesmo de ensino superior no final da década de 1960. O ano de 1977 marca o período de desmembramento do Mato Grosso uno e a criação de Mato Grosso do Sul por meio da Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro, no governo do presidente Ernesto Geisel.

Este capítulo foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e bibliográfica, com a utilização de procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação das fontes documentais dos arquivos escolares, dos acervos pesquisados e de um referencial teórico ligado à História, à História da Educação e à Arquivologia.

O apoio bibliográfico em questão trouxe não somente a base conceitual elementar, mas o entendimento do contexto histórico da educação, pautado, principalmente, no referencial teórico da História Cultural. É bem verdade que a História Cultural surgiu, segundo Chartier (2002, p. 14), “[...] da emergência de novos objetos no seio das questões históricas”. De fato, a Nova História Cultural estendeu o campo de abordagens dos historiadores para novos horizontes, pois os acontecimentos presentes na vida cotidiana e as personalidades esquecidas nas análises históricas começaram a ser estudados.

No campo de estudo da História da Educação, a influência da Nova História Cultural fez com que os pesquisadores desta área passassem a se dedicar a outra proposta de estudo, com novos objetos, novos temas, novos problemas e novos procedimentos de análise, favorecendo outros caminhos para o seu estudo, como é o caso, por exemplo, das pesquisas sobre a história das instituições escolares.

É nesse contexto que as investigações sobre a história das instituições escolares ganharam espaço na historiografia educacional e têm adquirido importância crescente na pesquisa em História da Educação, representando um tema expressivo entre os pesquisadores desde os anos de 1990. Apesar disso, não se pode deixar de registrar aqui que estudos sobre instituições escolares foram desenvolvidos a partir da década de 1960, especialmente na Europa, com impactos consideráveis na pesquisa brasileira nessa área.

Para a abordagem aqui proposta, este texto foi organizado em quatro partes: a primeira versa sobre a educação em Dourados e região; a segunda trata da pesquisa nos acervos públicos e nos arquivos escolares; a terceira e quarta partes discorrem sobre como os documentos coletados possibilitaram o estudo e a escrita da história das instituições educativas no sul de Mato Grosso a partir da história da Escola Estadual Presidente Vargas, a primeira instituição pública de ensino secundária de Dourados, e da história da Escola Geraldino Neves Corrêa, uma instituição de ensino mista situada em uma área rural do município de Dourados, a saber, o distrito da Picadinha.

A educação no município de Dourados e região

O município de Dourados foi criado durante o período da Segunda República (1930-1945). Inicialmente, o seu crescimento foi lento, em virtude das dificuldades de acesso, comunicação e transporte. Mesmo com todas as dificuldades apresentadas e a precariedade de recurso básico para habitação, a região chamou a atenção de muitas pessoas em busca de riqueza e de novas terras principalmente pela qualidade do solo, cuja fertilidade fez com que Dourados se tornasse um município em ascensão e com grande aumento populacional. Esse aumento ocorreu em consequência do processo migratório provocado pelos avanços no contexto nacional e também pela vinda de pessoas de diferentes regiões do país.

Esse momento de grande crescimento populacional em Dourados foi marcado pelo lançamento da campanha “Marcha para o Oeste”, que consistia na política de incentivo ao povoamento da parte oeste brasileira instituída durante o governo de Getúlio Vargas, mais precisamente entre os anos de 1937 a 1945, período denominado Estado Novo.

O projeto de colonização idealizado pelo governo de Getúlio Vargas estabelecia-se e dentre suas políticas estava a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) em 1943 pelo Decreto-lei n. 5.941, de 28 de outubro, na parte sul do estado de Mato Grosso. Porém, a sua real implantação somente ocorreu em 20 de julho de 1948, quando da demarcação dos seus limites, pelo governo federal, por meio do Decreto-lei n. 87, com a reserva de uma área não inferior a 300.000 hectares (PONCIANO, 2006). A esse respeito Ponciano (2001, p. 95) afirma ainda que foi “somente quando os limites dessa colônia foram demarcados pelo presidente Eurico Gaspar Dutra, que a CAND foi implantada de fato”.

Muitas famílias que se deslocaram para a Colônia foram atraídas pelas propagandas do governo Vargas nos veículos de comunicação oficial ou por informações de familiares e amigos que, ao tomarem conhecimento da doação dessas terras, apressaram-se em espalhar a notícia. Para ocupar as terras da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), vieram migrantes de quase todas as regiões do país, mas principalmente do Nordeste. Na época, também vieram imigrantes de países da América Latina, Europa, Ásia e Japão. Sobre a vinda de imigrantes e da formação da Colônia Agrícola discorreremos a seguir.

A Colônia Agrícola Nacional de Dourados estabeleceu a demarcação de 300.000 hectares em duas etapas: na primeira, foram distribuídos 2.232 lotes de 30 hectares e, na segunda etapa, 6.500 lotes rurais e 6.832 lotes urbanos. A distribuição dos lotes da Colônia seguiu alguns critérios, como, por exemplo, eles eram doados para cidadãos brasileiros maiores de 18 anos que se declarassem pobres e que se comprometessem a morar nos lotes rurais, que não poderiam “ser vendidos, hipotecados, alugados, permutados, alienados ou transferidos, antes da expedição do título definitivo de posse” (OLIVEIRA, 2013). No processo de ocupação da Colônia, era exigida certa iniciativa dos colonos, pois era necessário um espírito desbravador por parte deles, já que tinham que entrar na área e iniciar as roças por meio da abertura de picadas, estradas e demarcações dos lotes, isentando o governo federal dos gastos para tal tarefa.

Porém, a implantação da Colônia Nacional Agrícola não proporcionou, para o município de Dourados, apenas a expansão demográfica, com o povoamento dos “espaços vazios” da localidade, mas trouxe também transformações econômicas, políticas, culturais e sociais. Tais mudanças aceleraram o desenvolvimento urbano e proporcionaram a instalação, a partir de 1950, de hospitais, bancos, cinema, clubes e linhas de telefone, a ampliação do comércio e de loteamentos imobiliários, e a criação de associações de classe e de mais escolas.

As transformações ocorridas no espaço urbano de Dourados devido ao progresso motivado pela colonização tiveram um papel significativo na área da

educação, uma vez que a criação da CAND acabou por incentivar a oferta de instrução e a construção de escolas por parte do governo federal na região de Dourados. A esse respeito, Gressler e Swensson (1988, p. 100) registram que, em 1946, o Decreto Municipal n. 70 estabelecia o regulamento da Colônia Agrícola Municipal de Dourados e, no seu artigo 22, determinava a oferta de “instrução primária” gratuita para os filhos de colonos, com frequência obrigatória. Além disso, o artigo 38 estabelecia multa de Cr\$ 100,00 para pais de menores não frequentes e “comparecimento intermédio da autoridade policial”.

Antes da colonização desencadeada pela “Marcha para o Oeste”, a educação crescia lentamente em Dourados. No início, ela acontecia nas fazendas da região e/ou nas próprias casas dos professores e alunos. Somente na década de 1930 se registra, na cidade, o estabelecimento de escolas na área urbana com a criação de instituições de ensino como a Escola Reunida das Professoras Ernani Rios e Antônia Cândido de Melo, a Escola Moderna (escola ativa com método visual-auditivo), a escola do professor Laucídio Paes de Barros, a escola do Professor Gonçalves e a da Professora Antônia da Silveira Capilé (FERNANDES; FREITAS, 2003).

Em 6 de abril de 1939, foi instalada em Dourados a primeira escola confessional, com turmas de 1ª a 4ª série: a Escola Erasmo Braga. Esta instituição era de caráter privado e confessional, ligada à Igreja Presbiteriana do Brasil. As suas primeiras experiências escolares aconteceram na Casa de Culto. A influência da Igreja Católica na educação em Dourados ocorreu a partir do início dos anos de 1940, mais precisamente em 1941, com a criação da Escola Paroquial Imaculada Conceição, fechada em 1946.

Ao prosseguir na análise do papel desencadeado pela colonização na educação em Dourados, é oportuno registrar que, entre o final dos anos de 1940 e início da década de 1950, foram criadas escolas importantes na cidade, a saber: o primeiro Grupo Escolar, denominado Joaquim Murtinho; a Escola Paroquial Patronato de Menores; as primeiras escolas de ensino secundário; o Colégio Osvaldo Cruz; a Escola Imaculada Conceição, das Irmãs Franciscanas; e o Colégio Estadual Presidente Vargas.

Naquele contexto de transformações, foi criada, em 1942, no distrito da Picadinha, município de Dourados, a Escola Geraldino Neves Corrêa. De forma improvisada inicialmente, a escola instalou-se em uma residência cedida pelo senhor Lídio Mello e possuía apenas uma sala de aula. Com o aumento da demanda, surgiu a necessidade de ampliar o atendimento aos alunos, e a escola precisava ser transferida para uma construção maior. Desse modo, em 1943, a Escola Geraldino Neves Corrêa ganhou nova edificação em madeira, construída

em sistema de mutirão com a participação da comunidade local, que colaborou tanto na execução da obra quanto fazendo doações em dinheiro.

O Grupo Escolar Joaquim Murtinho foi criado pelo Decreto n. 386, de 22 de novembro de 1947, pelo então governador de Mato Grosso. Este Grupo Escolar constituiu-se como o primeiro da modalidade escola primária que foi estabelecido em Dourados, uma vez que, até a data citada, o ensino primário era oferecido apenas pela Escola Erasmo Braga, pelas escolas reunidas e pelas escolas rurais isoladas.

O Patronato de Menores foi instalado pelas Irmãs Franciscanas em 1950. “O seu funcionamento era realizado em dois períodos e havia, ainda, o regime de internato, semi-internato e externato” (MOREIRA, 1990, p. 81). Entretanto, em 1958, o Patronato de Menores transformou-se no estabelecimento denominado Educandário Santo Antônio.

O Colégio Osvaldo Cruz, instalado em Dourados no ano de 1954, foi a primeira instituição a oferecer o ensino ginasial na cidade. Iniciou suas atividades com o curso primário e o curso ginasial, oferecidos em dois turnos, diurno e noturno. Em 1960, passou a oferecer o curso Técnico em Contabilidade e, em 1965, abriu o curso Normal, tornando-se a segunda instituição de ensino de Dourados a oferecer formação de professores primários.

Em 1955, foi criada, pelas irmãs franciscanas vindas do Rio Grande do Sul, a Escola Imaculada Conceição. No início, as irmãs ofereceram na Escola apenas o curso primário. Somente em 1958, passaram a oferecer também o curso ginasial e o curso Normal. Este último constituiu-se no primeiro de formação de professores primários oferecido na cidade de Dourados. O curso contava com o Normal Regional (Primeiro Grau) e o Normal Colegial (Segundo Grau), conforme prescrevia a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946.

Apesar de o Colégio Osvaldo Cruz e a Escola Imaculada Conceição terem conferido certo ar de progresso e de valorização cultural ao ensino secundário em Dourados, foi a conquista da Escola Estadual Presidente Vargas, criada em 1951 pelo governo de Mato Grosso e construída no ano de 1958, que trouxe prestígio para a cidade no contexto do ensino secundário no estado.

Como a história da instituição escolar deve ser relacionada ao contexto do qual emerge, devemos compreender e analisar o seu desenvolvimento de acordo com a expansão e as mudanças que ocorreram na sociedade, bem como compreender a história e a cultura do povo ao qual ela está ligada, conforme fazemos na primeira parte deste texto, elencando alguns aspectos que marcaram a história e a educação escolar em Dourados e região.

A pesquisa nos acervos públicos e nos arquivos escolares de Dourados e região

Nos acervos públicos e nos arquivos escolares encontram-se registros de diferentes naturezas e espécies que, muitas vezes, fazem parte de uma memória “perdida”, esquecida, porém uma memória que representa um passado de escolarização com características próprias da instituição escolar. Esses registros documentais tornam-se, diante do olhar dos pesquisadores em História da Educação, fontes fundamentais para o estudo dos processos de escolarização, da história das instituições escolares, da cultura escolar, entre outros aspectos. As fontes estão na origem. De fato, elas constituem-se:

[...] no ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. [Ou seja], nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (SAVIANI, 2004, p. 5).

Para a reconstituição e análise da história da Escola Geraldino Neves Corrêa e da Escola Estadual Presidente Vargas, utilizamos diversas fontes documentais disponíveis nos arquivos das escolas, da Secretaria Municipal de Educação, do Centro de Documentação Regional da UFGD, do Laboratório de História e Memória da FAED/UFGD (LADHEME), nos registros cartorários e nos mapas geográficos do setor de geoprocessamento da Prefeitura Municipal de Dourados e do IBGE, escritório de Dourados-MS, entre outros.

A investigação empreendida nos arquivos do Centro Documental Regional (CDR) e nos demais lugares mencionados sobre a Escola Estadual Presidente Vargas e a Escola Geraldino Neves Corrêa nos permitiu localizar um conjunto de documentos de diferentes naturezas, como se pode observar nos quadros abaixo.

Quadro 1 – Relação dos documentos da Escola Geraldino Neves Corrêa (1940 a 1974).

Documento	Quantidade	Período
Relatórios dos presidentes da província e governadores do estado de Mato Grosso	01	1940-1953
Relatórios dos presidentes da província e governadores do estado de Mato Grosso	01	1955-1959
Relatórios dos presidentes da província e governadores do estado de Mato Grosso	01	1962-1965

Relatório Diretoria Geral da Instrução Pública do estado de Mato Grosso	01	1942
Relatório 1ª Conferência Nacional da Saúde e 1ª Conferência Nacional da Educação	01	1941
Relatório de atividade mensal da Supervisão Regional de Educação à DRE da escola	01	1969
Mapa escolar elaborado pelo Departamento de Educação e Cultura do estado sobre a escola	02	1969
Fotos da fachada da escola	01	1955
Termos de matrículas	02	1969-1970
Atas dos resultados finais	04	1973
Fichas de inscrição de professores da escola	02	1960
Portarias	09	1963
Certificado de curso de professores	01	1964
Decretos municipais	01	1974
Cópia da planta do prédio da escola	01	1960
Histórico da implantação das escolas rurais	01	1972
Relação das escolas rurais de Dourados	01	1970
Quadro curricular do ensino fundamental da escola	04	1973
Ofícios	02	1960
Imagens fotográficas	02	1960e 1970

Fonte: Quadro construído a partir dos documentos/fontes encontrados no Centro Documental Regional (CDR), nos arquivos da Escola Geraldino Neves Corrêa, nos acervos particulares de ex-professores; nos acervos dos jornais *O Progresso*, *O Douradense*, no museu da cidade de Dourados/MS e nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação Dourados (SEMED).

Quadro 2 – Relação dos documentos encontrados sobre a Escola Estadual Presidente Vargas (1958 a 1977).

Documento	Quantidade	Período
Ofícios	12	1960-1971
Currículos dos professores	30	1960-1971
Relatórios dos presidentes da província e governadores do estado de Mato Grosso	02	1956-1957; 1959-1962
Recibos de aquisição de materiais para a fanfarra da escola	01	1970
Decretos e mensagens de governadores do estado	02	1968
Nomeações para professor substituto e contratação de professores	16	1969-1971
Fotos do laboratório e da fachada da escola	04	1971
Termos de matrículas	Todos os anos	1958-1971

Atas dos resultados finais	26	1958-1977
Diplomas e portarias	06	1960-1971
Certidões de nascimento de ex-alunos e matrículas	Todos os alunos	1958-1971
Recortes dos jornais <i>O Progresso</i> , <i>O Douradense</i> e <i>O Grito</i>	05	1959 e 1960; 1955 e 1960
Livro ponto dos professores da escola	Todos	1960 a 1971
Diplomas de professores e ex-alunos	18	1964 a 1971
Atas do administrativo	34	1961 a 1971
Grades curriculares	11	1960 a 1971
Cadernos e boletins	01 de cada	1972
Foto de formatura	01	1962
Lista dos nomes dos diretores da escola	Todos os anos	1958 a 1974
Recortes de jornais sobre comemorações cívicas	07	1971 a 1974
Mensagens de governadores de Mato Grosso	01	1974

Fonte: Quadro construído a partir dos documentos/fontes encontrados no Centro Documental Regional (CDR), nos arquivos da Escola Estadual Presidente Vargas e Geraldino Neves Corrêa, nos acervos particulares de ex-professores e ex-alunos, nos acervos dos jornais *O Progresso* e *O Douradense*, e no museu da cidade de Dourados/MS.

Os documentos expostos nos quadros trazem dados importantes, principalmente, para o estudo e a escrita da história das escolas Presidente Vargas, de Dourados, e Geraldino Neves Corrêa, do distrito da Picadinha, do município de Dourados, no período de 1940 a 1977, pois apresentam informações a respeito do processo de criação e instalação destas escolas, da organização administrativa e didático-pedagógica, do perfil do corpo docente e discente, das disciplinas escolares que compunham o currículo, dos programas e conteúdos de ensino das disciplinas, das plantas de construção, das festividades escolares, entre outros dados. Tais informações possibilitam investigar a história dessas instituições do sul do antigo Mato Grosso, situadas em áreas urbanas e rurais de Dourados e região, bem como da cultura escolar presentes em seu cotidiano.

Ainda sobre o levantamento das fontes documentais, foi realizada uma pesquisa na Secretaria Municipal de Educação de Dourados na tentativa de encontrar documentos referentes à escola Geraldino Neves Corrêa. Essa etapa de levantamento teve início no ano de 2011, durante o qual foram feitas filmagens, impressões e digitalizações das fontes encontradas. Os documentos encontrados nos arquivos da SEMED estão organizados em pastas suspensas e guardados em arquivos de metal com chave. O espaço físico onde estão guardados é bastante pequeno, não atendendo de forma adequada ao armazenamento dos documentos referentes às escolas.

Sobre a Escola Geraldino Neves Corrêa, foram encontrados os seguintes documentos na Secretaria Municipal de Educação de Dourados: ofícios, decretos, quadro curricular do ensino fundamental, relatórios, cópia da planta da escola, escritura pública de doação do terreno, histórico da implantação das escolas rurais e lista das escolas rurais de Dourados. Tais fontes contribuíram para a análise e a escrita da história dessa instituição escolar, que atendeu meninos e meninas em idade escolar moradores na zona rural de Dourados.

Em relação aos documentos encontrados na Escola Estadual Presidente Vargas, o objetivo foi analisar a expansão da instituição com base nas matrículas realizadas de 1958 a 1960 e nas mudanças ocorridas na grade curricular desde a implantação da escola até a década de 1970.

No que diz respeito às matrículas, os dados retirados dos registros de matrículas revelam o relativo aumento destas no período de 1958 a 1960. O fato, porém, de não ter sido possível catalogar as matrículas dos alunos de 1960 a 1974 em razão da organização por fichas, dispostas em ordem alfabética e não por ano, impossibilitou o aprofundamento de nossa análise, a qual se limitou a observar a expansão das matrículas do curso ginásial nos três primeiros anos de existência do colégio e no ano de 1969. Acreditamos, contudo, que tal fato, embora tenha comprometido, de certa maneira, a evolução da análise das matrículas nesse curso, permite, pelos menos, oferecer uma amostra do aumento no número de matrículas na instituição durante o período considerado.

A análise das grades curriculares no período de 1958 a 1971 possibilitou verificar que a organização curricular dessa instituição sofreu alterações de acordo com as normas e os regulamentos expedidos pelos órgãos competentes, que, por sua vez, respondiam às correntes pedagógicas em efervescência no Brasil. As disciplinas das grades curriculares, com os seus respectivos conteúdos, eram inicialmente marcadas pelo caráter humanístico nessa escola e estavam de acordo com as prescrições da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942. Posteriormente, com as regulamentações legais provenientes da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), as disciplinas curriculares, com os seus respectivos conteúdos, foram substituídas por uma cultura científica que marcou o currículo do ensino secundário da década de 1960 ao início dos anos de 1970.

A grade curricular, enquanto uma categoria importante para análise da história das instituições escolares, possibilita identificar tanto os processos de homogeneização da educação institucionalizada de um modo geral como a realidade interna dos processos de escolarização, uma vez que ele organiza o processo educacional formal englobando grades curriculares, conteúdos, métodos, práticas e

finalidade de ensino, cuja definição e constituição expressam as aspirações e os objetivos da sociedade em relação à escolarização, que tem a escola como local específico.

Apesar da riqueza de informações dos documentos listados nos quadros 1 e 2 e da análise de alguns dos documentos encontrados nas respectivas escolas, foi necessário prestarmos atenção ao fato de que tais fontes são produções humanas, conforme aponta Le Goff (1990, p. 545): “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder [...]”. Desse modo, os documentos, enquanto produções humanas, podem expressar interesses pessoais muito mais do que a realidade concreta, e, nesse caso, o pesquisador corre o risco de tomar uma realidade desejada como algo realizado. Por esta razão, cabe ao pesquisador o trabalho de conferir a validade, a coerência, a lógica e a unidade nos documentos pesquisados.

Assim, os documentos, sobretudo aqueles produzidos pelas próprias escolas pesquisadas, apresentam limitações para o estudo da história das instituições. Porém, não se pode deixar de registrar aqui que essa documentação interna traz registros de caráter pedagógico, administrativo e histórico que possibilitam um conjunto de informações úteis para a formulação de pesquisas, interpretações e análises sobre as instituições escolares. Tais informações permitem a compreensão de elementos significativos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram, das práticas que nela circularam e ainda sobre as relações que estabeleceu com o seu entorno. Desse modo, a seguir são apresentadas as possibilidades que as documentações pesquisadas nos diferentes lugares da memória ofereceram para a escrita da história da Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados e da história da Escola Geraldino Neves Corrêa do Distrito da Picadinha.

A escola urbana: Escola Estadual Presidente Vargas

A Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados foi criada pela Lei n. 427, de 2 de outubro de 1951, pelo então governador do estado Dr. Fernando Corrêa da Costa, recebendo a denominação de Ginásio Presidente Vargas. A escola teve suas atividades iniciadas em 1º de janeiro de 1955, ano no qual funcionou em uma casa no centro da cidade.

A referida escola é a mais antiga de Dourados relacionada ao ensino secundário público. Foi construída ainda no governo de Getúlio Vargas em uma área

de 10.000m² doada pelo professor Celso Müller do Amaral, que possui como localização ao sul, a atual Rua Oliveira Marques; ao norte, a Rua Cyro Mello; ao leste, a Rua Hayel Bon Faker; e a oeste, a Rua João Cândido Câmara, sendo que, na época da criação da escola, tais ruas eram denominadas, respectivamente, de Rua Paraíba, Rua Dr. Mario Machado de Lemos, Rua Bahia e Rua Minas Gerais.¹

Desde a sua construção, a escola se destaca por sua estrutura física, pois foi construída com uma arquitetura moderna para época e, segundo os registros do projeto, foi edificada em um espaço denominado chácara 57 e 58, pressupondo, desta forma, que antes, naquele local, existiam as respectivas chácaras.

A Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados passou a oferecer o curso Científico (ensino médio) no ano de 1963 e, assim, os alunos que pretendiam e tinham condições financeiras podiam se preparar para seguir carreira acadêmica em outras cidades ou em outros estados brasileiros. A partir disso, os alunos que desejassem frequentar o ensino secundário público poderiam fazê-lo na cidade de Dourados. Portanto, a instituição passou a atender tanto alunos da cidade quanto da região.

A escola teve destaque na cidade desde a sua criação. Iniciou suas atividades com quatro turmas do 5º ano ginásial e, pelos registros das matrículas, os alunos eram naturais de diversos estados brasileiros, como, por exemplo, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Alagoas, Paraná, Pernambuco, São Paulo e do estado de Mato Grosso uno, sendo a maioria deles oriunda dos dois últimos estados. De acordo com o livro de matrículas, no primeiro ano, havia 106 alunos e, em 1959, uma turma do 6º ano. Outro fator de destaque é que muitos alunos eram japoneses, um reflexo dos dois grandes momentos de imigração na cidade de Dourados e região, um em 1947 e outro em 1953.

Das fontes à escrita da história da instituição educativa rural: a Escola Geraldino Neves Corrêa

No início da década de 1940, conforme a documentação analisada, o número de escolas rurais foi ampliado no estado de Mato Grosso. A Mensagem de 1941 nos permite verificar que foram criadas cem escolas em todo o estado por meio do Decreto de n. 53, de 18 de abril de 1941 (MATO GROSSO, Mensagem..., 1941). Foi neste contexto de expansão das instituições de ensino rurais em

1 Fonte: Prefeitura Municipal de Dourados/Fiscalização de obras/Geo Processamento. Consulta feita a Osmar Ferreira Paraizo (5 fev. 2013).

Mato Grosso nos anos de 1940, mais precisamente no ano de 1942, que ocorreu a criação da Escola Rural Mista da Picadinha no distrito pertencente ao município de Dourados².

No histórico da implantação das escolas rurais, que mostra o número de escolas instaladas, é possível verificar que a referida escola surgiu no início dos anos 40 devido à necessidade de proporcionar ensino para os filhos dos primeiros moradores do local, que vieram explorar a pecuária na região.

A Escola Rural Mista da Picadinha foi instalada em 1942 motivada, por um lado, pela necessidade de instrução primária dos filhos dos primeiros moradores do distrito e do seu entorno, e por outro, por causa das forças políticas, principalmente, pela atuação do vereador Weimar Torres, do município de Dourados, na época. A escola situa-se a 24 quilômetros de Dourados, na zona rural do município.

Essa escola foi improvisada, inicialmente, em uma residência cedida pelo senhor Lídio Mello e contava com apenas uma sala de aula. Com o aumento da demanda e a conseqüente necessidade de ampliar o atendimento aos alunos, foi construída uma casa de madeira na qual a escola passou a funcionar.

Em 1943, as instalações da escola foram construídas em sistema de mutirão. A comunidade local participou da construção, colaborando na execução da obra. O conjunto de documentos coletados aponta ainda que, na década de 1950, a comunidade local, políticos e alguns proprietários de terras (sitiantes e fazendeiros) fomentaram a construção de um novo prédio para abrigar a escola, essas informações foram extraídas dos ofícios e matérias do Jornal local (JORNAL O PROGRESSO, 1954). Verificamos, assim, que a ideia da construção de um novo prédio para a escola circulou pela imprensa do município de Dourados, tornando-se, mais precisamente, matéria do jornal *O Progresso*, que trazia informações sobre uma verba destinada para tal finalidade.

A camara municipal esta discutindo o orçamento financeiro para o ano de 1955, cuja receita esta prevista e, dois milhões e oitocentos e cinquenta mil cruzeiros. Os vereadores propuzeram diversas emendas, dentre os quais figura a emenda do verador Weimar Torres, fixando uma verba de quarenta mil cruzeiros para a construção de uma escola na Picadinha. Justificando essa emenda o vereador salientou que a escola daquela localidade se tornou

2 Embora pertencente ao município de Dourados, a Picadinha, naquela época, fazia parte do território de Ponta Porã.

insuficiente para as crianças ali existentes, principalmente para atender a população escolar das chácaras e pequenas propriedades distinta do núcleo povoado. (JORNAL O PROGRESSO, 1954, p. 2).

Este trecho da matéria publicada pelo jornal *O Progresso* permite entrever a preocupação e o envolvimento das forças políticas do município de Dourados, sobretudo do vereador Weimar Torres, com a necessidade de construção de um novo prédio para a escola da Picadinha, uma vez que o referido vereador justificava a sua solicitação mostrando que a escola existente na localidade não apresentava mais condições de atender a todas as crianças residentes nas chácaras e pequenas propriedades do distrito e do seu entorno.

Em 1955, o novo prédio da escola da Picadinha foi construído com recursos financeiros da Prefeitura Municipal de Dourados em 1 hectare de terra doado pelo senhor Geraldino Neves Corrêa, grande proprietário de terras na localidade da Picadinha, muito empenhado em garantir os estudos de seus filhos e das outras crianças do distrito. Contudo, a oficialização da doação do terreno à prefeitura ocorreu somente no ano de 1988, mais de quarenta anos depois da construção do prédio da escola, conforme registra as folhas 236 e 237 do livro n. 248 do Cartório de Primeiro Ofício da comarca de Dourados, assinadas pelo 1º tabelião, Alceu Soares Aguiar.

Após a exposição dos fatos envolvendo as duas escolas aqui abordadas, procuramos responder à seguinte indagação: em que medida as fontes documentais localizadas em acervos públicos e arquivos escolares de Dourados e região vêm possibilitando o estudo e a escrita da história das instituições educativas do sul do antigo Mato Grosso no período de 1940-1977?

Com relação aos documentos sobre a Escola Geraldino Neves Corrêa, encontrados nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação e nos arquivos do CDR (relatórios dos presidentes da província e governadores do estado de Mato Grosso, ofícios, jornais, atas de resultados finais, fichas de inscrição de professores, quadro curricular do ensino fundamental, entre outros), é possível afirmar que eles trazem dados relevantes sobre a história dessa escola no período de 1940 a 1977, pois revelam informações importantes a respeito de seu processo de instalação, de sua organização curricular, do perfil dos professores, da quantidade de alunos e do número de escolas existentes. Isto nos permitiu verificar que a Escola Geraldino Neves Corrêa ofereceu um ensino regular para meninos e meninas em idade escolar moradores no distrito e para aqueles moradores nas chácaras e fazendas localizadas no seu entorno.

Considerações finais

O conjunto de documentos aqui listados nos permitiu compreender aspectos importantes da história das instituições escolares de ensino primário e secundário de Dourados e região, situadas tanto em áreas urbanas quanto rurais. Foi possível constatar que os documentos depositados, selecionados e reunidos dos arquivos escolares, do Centro de Documentação Regional (CDR), dos acervos pessoais, do museu da cidade e dos jornais constituem importantes fontes, uma vez que viabilizam estudos sobre a história das instituições educativas urbanas e rurais do sul de Mato Grosso no que tange à organização e ao funcionamento dessas instituições.

Considerando o fomento de pesquisas históricas, este trabalho possibilita a organização e geração de um instrumento de pesquisa, na forma de um inventário, com vistas a promover a produção historiográfica sobre as instituições educativas do Sul de Mato Grosso, o que favorece novos estudos contribuindo para a escrita da História da Educação dessa região. Além disso, as fontes documentais coletadas e pesquisadas possibilitam outras investigações da mesma natureza.

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. p. 145-193. Aprovado em 4 maio 2011.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

CARVALHO, M. M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, C. P. et al. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FERNANDES, M. D. E.; FREITAS, D. N. T. de. Percursos e desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados, MS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/tpgt05.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

FURTADO, A. C. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidade e limites para a pesquisa em História de Educação. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42357>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

GRESSLER, L. A.; SWENSSON, L. J. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do estado de Mato Grosso do Sul**. Dourados: L.A.G., 1988.

JORNAL O PROGRESSO, n. 181, 1954, p. 1. Arquivo CDR-Centro Documentação Regional.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MATO GROSSO. **Mensagem apresentada pelo Interventor Federal Júlio Strubing Muller ao Excelentíssimo Presidente da República Sr. Dr. Getúlio Vargas, em 1939-1941**. Rolo de microfilme n. 063. Cópia no Centro de Documentação. UFGD 1941.

MENEZES, M. C. O arquivo escolar: lugar da memória, lugar da história. **Horizontes**, v. 23, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2005.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 75-99, jul./dez, 2005.

MOREIRA, R. H. T. (Orgs.). **Memória fotográfica de Dourados**. Dourados: UFMS, 1990.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições escolares**: porque e como estudar. Campinas: Alínea, 2009.

NUNES, C.; SÁ, N. P. (Orgs.). **Instituições educativas na sociedade disciplinar brasileira**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

OLIVEIRA, B. C. de. (Orgs.). **Histórias que (re)contam história**: análise do povoamento, colonização e reforma agrária do sul de Mato Grosso do Sul. Dourados: Ed. UFGD, 2013.

OLIVEIRA, S. S. de. A pesquisa sobre a escola secundária brasileira na primeira metade do século XX: por uma história da educação do sul de Mato Grosso. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 11., 2012, Corumbá. **Anais eletrônicos...** Corumbá: Anped, 2012. Disponível em: <<http://www.anpedco2012.ufms.br/trabalhos/GT2/ARTIGO/RO-005.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012.

PAES, A. B. **A escola primária rural em Mato Grosso/Mato Grosso do Sul no período republicano (1889-1942)**. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

PIACENTINE, A. P. F. da S. **História da formação para professores leigos rurais**: o curso de magistério rural em Dourados na década de 1970. Dourados: UFGD, 2012.

PONCIANO, N. P. **Fronteira, religião, cidade**: o papel da Igreja Católica no processo de organização sócio-espacial de Fátima do Sul/MS (1943-1965). 2006. 231 f. Tese (Doutorado em História)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2006.

_____. **O processo civilizador do Sul de Mato Grosso**: a colônia agrícola nacional de Dourados. Guarapuava: Anacleto. 2001. v. 2, n. 1.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008. v. 2.

SOUZA, I. C. S. **Colégio Estadual, a professora Maria Constança e o curso colegial na década de 50 em Campo Grande**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1998.

VIDAL, D. G. Apresentação do dossiê arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, p. 71-73, jul./dez, 2005.

LICEU CUIABANO: PROPOSTA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO EM MATO GROSSO (SÉCULOS XIX E XX)³

Stella Sanches de Oliveira Silva
Eurize Caldas Pessanha

Em fins do século XIX, diferentes posicionamentos em relação à educação de uma juventude “ilustrada” mato-grossense buscaram elaborar uma definição do que devia ser o ensino secundário. As discussões se pautavam em quais cursos deviam compor esse nível de ensino: se a preparação para os estudos superiores, a formação técnica e profissional ou a formação de professor de ensino primário pelo denominado curso normal. O capítulo ora apresentado atem-se na questão de como foi pensado o ensino secundário em Mato Grosso, bem como seus cursos e finalidades, sendo o Liceu Cuiabano sua principal expressão.

Foi estabelecido um recorte temporal entre 1880, ano de inauguração do Liceu Cuiabano⁴, e 1926, momento da adequação estadual à Reforma Rocha Vaz⁵. Na primeira parte, abordamos os problemas enfrentados no que concerne

3 Este capítulo é uma versão ampliada de trabalho apresentado no XII Encontro da Associação Nacional de História, seção Mato Grosso do Sul, em Aquidauana, em outubro de 2014.

4 O Liceu Cuiabano foi a primeira instituição pública de ensino secundário de Mato Grosso. Ao concluir os quatro anos de estudos primários, o jovem tinha três caminhos como opções a seguir: o ensino secundário, o ensino técnico-profissional (curso comercial, de artesão, entre outros) e o ensino normal (formação de professores primários). Curso ginásial era o nome dado ao primeiro ciclo dos estudos secundários, caracterizado por (1) ser o único curso pós-primário a permitir acesso ao curso superior; (2) pelos exames de admissão; (3) pela seriação de pelo menos cinco anos (conforme a reforma vigente em cada ano); (4) por um currículo baseado no conjunto de disciplinas escolares específicas para os estudos secundários; (5) por programas e metodologias dessas disciplinas escolares; (6) pela obrigatoriedade; e (7) pela tentativa de equiparação ao Colégio Pedro II. (HAIDAR, 1972; SILVA, 1969; SOUZA, 2008).

5 A reforma acabou sendo designada por dois nomes: o de João Luiz Alves, Ministro da Justiça e Negócios Interiores à época da formulação da reforma, e o de Rocha Vaz, diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e participante da elaboração e da redação final do projeto da reforma (SILVA, 1969), regulamentada pelo Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925).

sua concepção e fatores como o alto índice de reprovações em exames parciais, finais e de admissão. Na segunda parte, problematizamos o modo que as finalidades do Liceu Cuiabano foram postas nos regulamentos, introduzindo ou não mudanças nos seus primeiros 50 anos de existência.

Como fontes de pesquisa, selecionamos documentos disponíveis no *Center Research Libraries*, a saber: relatórios de presidentes de província e mensagens de presidentes de estados entre 1879 e 1930. Do Arquivo Público de Mato Grosso, em Cuiabá-MT, selecionamos publicações da Gazeta Oficial do Estado do Mato-Grosso⁶ e Relatórios do Liceu Cuiabano.

No processo de escolarização do mundo ocidental, guardando as proporções e especificidades de cada país, a educação primária teve seu conjunto de estudos pautado nos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. No nível subsequente, ou seja, na educação secundária, os estudos eram baseados na construção de uma concepção secundária do ensino conforme o momento histórico e o lugar. Houve, assim, uma educação mais alongada, em “um *cursus* de estudos mais escolar que profissional” (CARON, 1996, p. 138).

A primeira ideia que se pode ter para identificar a juventude é diferenciando-a da infância para, em seguida, associá-la à escola. Caron (1996, p. 137) questiona: “Qual outra instituição se associa mais fortemente à idéia de juventude?”.

Ao relacionar juventude e formação escolar, o adulto entende a juventude como a porção da sociedade apta a aprender alguma coisa e a tornar útil à sociedade e ao país, em todas as suas instâncias, seja no ensino vocacional profissional, preparado para a indústria, seja nos estudos secundários de cultura geral, formação a ser completada no nível superior, para os futuros dirigentes. A juventude:

[...] se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder. (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 8).

6 O nome do estado Mato Grosso já recebeu diversas grafias, a saber: Matto-Grosso (duas letras “T” com hífen), Matto Grosso (duas letras “T” sem hífen) e Mato Grosso (uma letra “T” sem hífen). Tais grafias serão aqui reproduzidas conforme constem nos documentos utilizados como fonte. Nós optamos ainda por manter a grafia utilizada na época da publicação desses documentos em todas as citações que deles foram extraídas. Assim, reproduzimos a grafia original de todo e qualquer título e texto das fontes históricas selecionadas, a existência ou inexistência de acento ortográfico, de hífen, de letra muda ou de duplicação de letras por exemplo.

No Brasil, os renovadores de 1932 voltaram suas atenções àquele grupo de meninos e meninas que tinham entre 12 e 18 anos, defendendo a educação específica para os jovens e justificando que eles careciam de formação do espírito, integral, e não apenas de uma formação prática. Na Constituição de 1937⁷, a juventude, separadamente da infância, aparece contemplada por uma formação física, intelectual e moral. A juventude foi oficialmente definida pelo Decreto-lei n. 2.072, de 8 de março de 1940⁸, como sendo a pessoa entre 11 e 18 anos.

A construção social da juventude insere-se no enriquecimento da compreensão do sujeito escolar porque “em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros valores” (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 14).

Dessa forma, é importante acrescentar ao entendimento de juventude o contexto cultural, político, social e econômico em que ela é vista, não podendo ser generalizada a concepção que se tem sobre a categoria juventude. Quando se olha para os processos de escolarização do sul de Mato Grosso na década de 1930, momento em que um ideário de modernização havia se concretizado no imaginário da população urbana, e para o papel atribuído aos jovens na sociedade, é necessário levar em conta questões como o abandono escolar pelo rapaz, para que ele pudesse continuar trabalhando com os pais, ou pela moça, para que ela pudesse se casar.

Identificar a juventude sul-mato-grossense que estava inserida no ensino secundário naquela época significa demonstrar ainda o caráter elitizado desse nível de ensino, pois poucos jovens tinham condições financeiras de se matricularem nos exames admissionais, serem aprovados em tais exames, seguir e concluir um curso serial de cinco anos⁹.

Entender-se como privilegiado devia ser bastante comum para a “nata” da juventude considerada intelectualizada, culta e gentil, afinal, quem mais estudava latim, francês e fazia experimentos em laboratórios de física? Souza (2008, p. 124) diz que “a identidade estudantil dos ginásianos no início do século XX se forjou nesse clima cultural de distinção social e prestígio”.

7 “Art. 15, IX – fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937).

8 O Decreto-lei n. 2.072, de 8 de março de 1940, dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases e, para ministrá-la, organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira (BRASIL, 1940).

9 De acordo com a Reforma Francisco Campos, que instituiu o curso secundário fundamental de cinco anos (BRASIL, 1931).

A segunda década do século XX ficou marcada por uma notável expansão de cursos secundários no sul de Mato Grosso, estabelecendo, no campo educacional, nítida polarização entre as porções norte e sul do estado. Nesse sentido, a capital de Mato Grosso, situada ao norte, guardava para si a exclusividade da formação juvenil das camadas mais privilegiadas.

O Liceu Cuiabano foi o único estabelecimento de ensino secundário até 1916, quando religiosos salesianos iniciaram, tímida e irregularmente, uma classe de um curso ginasial, em Corumbá, no Colégio Santa Tereza. Diante dessa realidade, o jovem habitante do sul de Mato Grosso que quisesse e pudesse dar sequência aos estudos pós-primários se via obrigado a mudar-se de cidade.

O fato de o estado despertar a polarização entre norte e sul garantia às cidades da porção setentrional vantagens na distribuição de recursos materiais, fiscalização e investimento em manutenção de escolas e contratação de professores em relação à porção meridional.

Na urgência de se ter no estado, definitivamente, um ensino secundário que habilitasse a juventude ilustrada às academias superiores do Império, bem como proporcionasse a preparação técnica e pedagógica de normalistas, em 1879, João José Pedrosa defendeu a unificação, em uma mesma instituição, de dois ramos do ensino pós-primário:

Continúo, porém, a pensar que convem ser entre nós reorganizado o curso dos estudos da Escola Normal, de modo que aproveitem estes não só às pessoas que pretendão dedicar-se ao professorado, como ainda á toda mocidade que queira habilitar-se para a matricula nos estabelecimentos de instrução superior do Imperio. (MATTO-GROSSO, 1879, p. 144).

Ao expor a necessidade da continuidade dos estudos após o ensino primário, o presidente da província intentou a defesa pela realização de estudos em um sistema de ensino que permitia não apenas a capacitação de professores, como também a habilitação do jovem para realizar estudos superiores. A ideia de aliar a habilitação da docência, isto é, uma formação profissional, à formação desinteressada a ser concluída em um único estágio de formação pós-primária perpassava questões políticas mais amplas e econômicas. Tornar mais prática e, mesmo econômica, a institucionalização da educação foi um recurso utilizado nos governos seguintes, tanto no Império quanto no período republicano.

A trajetória do ensino normal em Mato Grosso foi bastante conturbada, ocorrendo uma sucessão de anexações por outro curso e extinções. Aliás, as alterações na estrutura das escolas normais, com sua anexação pelo curso secundário,

agregando dois ramos do ensino pós-primário no mesmo espaço escolar e, até mesmo, a extinção do estabelecimento, não foram estratégias exclusivas de Mato Grosso. A prática tinha como objetivo a solução de problemas e ocorreu em diversas partes do país durante o período imperial.

Com a justificativa do baixo número de alunos interessados em seguir a carreira de professor, os diretores de instrução pública e governos decidiram pelo aproveitamento de cadeiras e professores de dois cursos distintos em uma única classe. (MATTO-GROSSO, 1879).

A primeira escola normal da província foi criada em 1840. Contudo, a escola foi fechada com quatro anos de funcionamento, voltando a funcionar somente após 31 anos, em 1875 (ALVES, 1997). Em 1880, a escola normal voltou a perder sua autonomia como instituição, passando a ser integrada ao curso de Línguas e Ciências do Liceu Cuiabano.

Em relação ao ensino secundário, as tentativas de simplificar esse curso não eram muito distintas daquelas aplicadas à escola normal. É possível perceber, no discurso a seguir, que, na impossibilidade de se oferecer o curso secundário, a existência de “algumas” cadeiras preparatórias já seria um ganho para o jovem mato-grossense.

Accresce ainda que, não existindo curso algum especial para o ensino das humanidades, e nem podendo a provincia, por emquanto, creal-o, torna-se uma necessidade, por isso, a medida lembrada de alargar o curso dos estudos da Escóla [normal], para que nella a mocidade desde já habilite-se, senão em todos, ao menos em alguns preparatorios. (MATTO-GROSSO, 1879, p. 144).

De fato, a discussão a respeito da oferta pública dos vários ramos do ensino secundário chegou a 1930 quando ainda permanecia o dilema de reunir, em um único curso, o ensino complementar para admissão à escola normal e o preparatório¹⁰, que seria criado a fim de preparar o aluno para o exame de admissão ao Liceu Cuiabano.

10 Os preparatórios eram classes específicas, mas não obrigatórias, realizadas durante o ano letivo para capacitar o aluno a ter êxito nos exames de admissão ao primeiro ano do curso ginasial seriado e obrigatório.

A solução seria talvez amoldar o curso complementar [admissional à Escola Normal] às exigências federaes dos exames de admissão ao Lyceu. Comquanto não muito pedagogica, porque é diversa a destinação de cada estudante, esta solução teria, entretanto, a vantagem de ser economica, pois a criação de um curso novo viria onerar muito o Thesouro. (MATTO-GROSSO, 1930, p. 45).

O objetivo era certamente a economia de investimentos conforme assinado. Criava-se um curso “dois em um”, nem muito enciclopédico, característica do curso secundário desinteressado, nem muito pedagógico, elemento próprio ao curso normal.

Um problema a ser tratado com respeito ao ensino secundário nessa época era o grande número de reprovações. Podemos observar, na Tabela 1, o período de dez anos com o número de aprovados e reprovados no Liceu Cuiabano. Em 1911, o fracasso foi gritante, o número de reprovações ultrapassava o de aprovações, embora, ao longo do tempo, tenha havido uma distanciação em favor do número de mais aprovações.

Tabela 1 – Rendimento dos alunos do Liceu Cuiabano.

Ano	Alunos matriculados	Submissão a exames*	Aprovados	Reprovados
1911	109	82	33	49
1915	97	71	37	34
1916	161	115	65	46
1917	160	71	35	36
1918	101	68	50	16
1919	82	65	38	22
1920	80	---	---	---

Fonte: MATTO-GROSSO, 1911; MATTO-GROSSO, 1920b.

*Dos diversos anos de acordo com a Mensagem do Cel. Pedro Celestino.

De acordo com o presidente do estado em 1911, Pedro Celestino, o fracasso mostrado pelos números deu-se pelo fato de os professores serem interinos e faltarem em excesso, além de não haver uma frequência nas fiscalizações, o que foi ratificado pelo diretor geral de instrução pública (MATTO-GROSSO, 1911). Enfim, na ausência de ações efetivas de investimentos públicos, recaiu sobre o professor a responsabilidade do fracasso dos alunos.

Ao fim da década de 1920, discutia-se a possibilidade de nova reforma na educação mato-grossense. A tópica educacional intensificava as discussões, as críticas e as opiniões dos especialistas em educação, como versam as que constam

no Relatório Lyceu Cuiabano de 1930. Seu diretor, Isac Póvoas, esboçou críticas à reforma educacional Rocha Vaz de 1925, vigente naquele momento, expondo um parecer a favor das reformas no ensino secundário com o título “Nova reforma em perspectiva” (RELATÓRIO..., 1930).

Ao expor os problemas do ensino secundário, isto é, do Liceu Cuiabano, Póvoas se mostrou preocupado com os conteúdos do exame de admissão determinados pela Reforma de 1925. Com dados da instituição da qual era diretor, relatou que, para o exame de admissão em 1929, inscreveram-se 111 alunos, dos quais 95 foram aprovados e 16 reprovados. Insistiu o diretor do Liceu que se desse ênfase ao preparatório com um ano de duração por meio da criação de um curso anexo ao Liceu para capacitar os alunos (RELATÓRIO..., 1930). Com a introdução de um preparatório, Póvoas acreditava que os alunos teriam mais êxito nas provas de admissão para a primeira série do “instituto secundário”.

Isac Póvoas esboçou seu inconformismo com o grande número de alunos reprovados, bem como considerou uma “falácia” a notícia de que, em quatro anos (1926 a 1929), o estado tinha formado “apenas” dez bacharéis do Liceu Cuiabano (RELATÓRIO..., 1930). À dificuldade apresentada no exame de admissão somou-se a preocupação com a seletividade. Se, por um lado, seletividade significava excelência e qualidade, conformando uma camada ilustre no estado, por outro, a falta de capacidade dos alunos na realização dos exames era um problema evidente.

Póvoas demonstrou também sua preocupação com a impossibilidade de os alunos cumprirem um programa extenso e difícil determinado pela legislação. De fato, as críticas e reclamações de diretores, inspetores e especialistas em educação à extensão dos programas do Colégio Pedro II constituíram-se uma marca na história do ensino secundário brasileiro. O diretor insistiu com as críticas ao apresentar a necessidade de uma preparação específica após os quatro anos do primário para o ingresso na primeira série do secundário, pois os conteúdos exigidos no exame não eram ensinados ao longo do curso do primário (RELATÓRIO..., 1930).

A preocupação foi compartilhada pelo presidente do estado, Annibal de Toledo:

Em seu relatório, o Director [Isac Póvoas] insiste sobre a necessidade do Estado crear um curso anexo ao Lyceu, correspondente ao complementar que prepara os alumnos dos grupos escolares para serem admittidos á Escola Normal. De facto, há essa lacuna na seriação do nosso ensino. O estudante que conclue o curso dos grupos não está apto ainda para o exame de admissão ao Lyceu, cujos programmas por sua vez não são os mesmos

do curso complementar. De sorte que o aluno tem que procurar curso ou explicador particular. (MATTO-GROSSO, 1930, p. 45).

Com esse comentário, Toledo tocou na questão da falta de correspondência entre o que se ensinava nos quatro anos de ensino primário e o que se solicitava no exame de admissão ao curso ginásial. O fato havia sido igualmente identificado para a admissão à escola normal, problema corrigido por meio da abertura de um preparatório, denominado curso complementar.

Constatou o presidente, dessa forma, a importância da criação de um curso complementar para auxiliar na admissão ao ginásio e, então, substituir o mau hábito de os alunos buscarem aulas particulares para essa etapa dos estudos. Outro problema apontado por Toledo foi a quantidade diminuta de alunos a procurar por um curso secundário, visto que era tão difícil passar no exame de admissão.

Paralelamente aos problemas envolvendo o ensino secundário, é importante observar de que maneira as finalidades do Liceu Cuiabano, primeira instituição pública de ensino secundário em Mato Grosso, conforme Alves (1997) e Zanelli (2001), constituíram-se ao longo da história da instituição e como as transformações nas expectativas desse ramo de ensino expressaram as demandas econômicas e sociais do estado.

A criação do Lyceu Cuyabano, como era a grafia original da escola, remonta ao ano de 1848, quando foi “oficialmente” criado, mas teve sua existência legal consolidada apenas em 1850. Deste período até 1880, ou seja, por 30 anos, o Liceu Cuiabano não chegou a ser implantado de fato.

De acordo com primeiro regulamento do Liceu Cuiabano em 1880, esboçado em relatório apresentado pelo Barão de Maracaju ao abrir uma sessão da Assembleia Legislativa, a finalidade da instituição ficou assim determinada nos artigos 6, 7 e 8:

O ensino publico secundário será ministrado no Lyceu Cuyabano [...] compreenderá, além das cadeiras que formam o curso normal, as de Latim, Francez, Inglez, Philosophia Racional e Moral e Rhetorica, e Historia Universal. O complexo das disciplinas supremencionadas formará no Lyceu dous cursos de humanidades, — um se denominará — CURSO NORMAL —, e se restringirá as cadeiras de grammatica da língua nacional, filosofia e literatura Patria, Pedagogia e Methodologia, Mathematicas elementares, Geographia Geral e Historia do Brazil; o outro se chamará — CURSO DE LINGUAS E SCIENCIAS PREPARATORIAS e compreenderá todas as matérias do artigo 7, excepção feita da Pedagogia e Methodologia. (MATTO-GROSSO, 1880).

Segundo Alves (1997), o regulamento de 1880, embora inovador por oficializar os exames preparatórios¹¹ no Liceu Cuiabano, transformou os dois diferentes ramos do ensino secundário em apenas um. Dessa discussão, foi possível uma nova regulamentação voltada para assuntos mais pedagógicos, a proposta de um externato feminino para o ensino normal, bem como uma reorganização dos programas do curso de Línguas e Ciências na tentativa de alcançar a padronização junto ao Colégio Pedro II.

Conforme o artigo 8 do primeiro regulamento do Liceu Cuiabano, em 1880, a finalidade da instituição ficou assim determinada: “O ensino público secundário será ministrado no Lyceu Cuyabano e [...] habilitará os aspirantes às matrículas para os cursos superiores do Império” (MATTO-GROSSO, 1880). Do mesmo modo que os liceus imperiais do país, o Liceu Cuiabano assumiu exclusiva função de passagem para ingressar nas academias, não lhe sendo atribuída importância de formação integral do jovem.

No primeiro regulamento do período republicano, aprovado em 1896, os objetivos dos estudos secundários foram ampliados.

O ensino secundario continua a ser ministrado no Lyceu Cuyabano, que tem por fim preparar a mocidade com a cultura intelectual indispensável para o regular desempenho de qualquer profissão, considerado como tal o exercício de empregos públicos, seja no magisterio oficial, ou nas repartições administrativas do Estado. (MATTO-GROSSO, 1896).

O Regulamento confirmou o Liceu Cuiabano como a instituição de ensino secundário oficial do estado de Mato Grosso, articulando os objetivos desse ramo de ensino a um conhecimento cultural fundamental para uma formação

11 Nesse contexto, em fins do século XIX, os exames preparatórios ou exames parcelados tinham outro sentido que não aquele apresentado anteriormente como preparatório ao exame de admissão ao primeiro ano do curso ginásial. Esses preparatórios, segundo o Regulamento de 1880, eram formados pelo conjunto de aulas avulsas e provas parceladas por matéria/disciplina que dava condições ao aluno de entrar no curso superior sem realizar o curso ginásial completo de forma seriada. No Brasil, foi possível a coexistência dos exames preparatórios que, na verdade, permitiam que o aluno pulasse o curso ginásial realizando apenas provas ao longo curso seriado — 5 a 7 anos — de ensino secundário (curso ginásial), isto é, ambas as situações davam o direito ao aluno de entrar no curso superior. Isso foi possível legalmente até a aprovação do Decreto n. 16.782-A, de 13 de junho de 1925, conhecido como Reforma Rocha Vaz (BRASIL, 1925), por meio do qual os exames preparatórios foram extintos oficialmente. Contudo, a coexistência permaneceu na prática até a efetivação da Reforma Francisco Campos, após 1931.

profissional muito ligada à burocracia do estado. Confirmou-se a mocidade como o público específico para o ensino secundário e a defesa de que os estudos secundários lhe proporcionavam a formação intelectual necessária, tal como observa Caron (1996), para a vida adulta.

No terceiro regulamento do Lyceu Cuyabano (o segundo durante a República), publicado em 1903, o ensino secundário na instituição teve por fim:

[...] proporcionar à mocidade a instrução secundaria e fundamental necessária e suficiente não só para o bom desempenho dos deveres de cidadão, mas também para a matricula nos cursos de ensino superior e obtenção do gráo de “Bacharel em sciencias e letras”. (MATTO-GROSSO, 1903).

Pela primeira vez, a finalidade do ensino secundário a ser ministrado no Liceu Cuiabano não mais se restringiu aos estudos superiores, mas se estendeu para formar o homem civil, o cidadão republicano e útil à pátria.

No ano de 1905, o Liceu Cuiabano conquistou a equiparação ao Ginásio Nacional¹². Saudando o grande feito, o relator Januario da Silva Rondon ressaltou a finalidade do Liceu:

[...] o curso de preparatorios, como todos sabem, foi substituído não só para dar á mocidade a necessária cultura intelectual para a vida pratica, como tambem o necessário preparo para cursar qualquer das academias da Republica; e nestas condições deve ser necessariamente um curso geral onde se estudem todas as disciplinas de que se pode utilizar para aquelle duplo fim. (RELATORIO..., 1905).

O levantamento das finalidades do Liceu Cuiabano ao longo do tempo aponta para as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais advindas entre o século XIX e o XX: a formação adequada do homem brasileiro e a preparação do sujeito para a República, símbolo de liberdade das amarras do analfabetismo, da civilização e do progresso. Enfim, o paradigma do homem ideal para a vida prática.

12 Assim que foi adotada a forma republicana de governo, em 1889, o nome da instituição Imperial Collegio de Pedro II foi alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo depois, pela Reforma Benjamin Constant, em 1890, tornou-se Ginásio Nacional. Com a Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, o Ginásio Nacional passou a chamar-se Colégio Pedro II (GONDRA; SCHUELER, 2008).

O relato apresenta defesa de inserção tanto dos estudos clássicos quanto dos estudos científicos: “curso geral onde se estudem todas as disciplinas de que se pode utilizar para aquelle duplo fim.” (RELATORIO..., 1905). Assim, no ensino secundário, o jovem tinha acesso a conteúdos de cultura geral, com o ensino clássico, em meio ao ensino da mecânica e dos ofícios. A finalidade social abrigava um ecletismo. O projeto de modernização do estado almejava a formação de sua burocracia. Além disso, havia a expectativa de que o ensino secundário fosse capaz de formar o servidor do estado.

Em 1912, foi aprovado um novo regulamento que determinou o Liceu Cuiabano como:

[...] um estabelecimento estadual de instrução secundaria que tem por fim proporcionar á mocidade, por meio do ensino das sciencias e letras, uma cultura geral de character essencialmente pratico e applicável a todas as exigencias da vida. (MATTO-GROSSO, 1912).

As discussões em torno das finalidades sociais do ensino secundário consolidaram a importância das culturas científicas e humanísticas na formação da juventude da época. Nesse sentido, o valor prático foi enobrecido, e, conseqüentemente, ocorreu um desprestígio dos estudos desinteressados.

Pelo regulamento de 1916, o Liceu Cuiabano, instituição de ensino secundário, tinha “por fim ministrar aos estudantes solida instrução fundamental que os habilite não só a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos, como a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame de admissão” (MATTO-GROSSO, 1916).

A partir do regulamento de 1916, baseado no Decreto Federal n. 11.530, de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915), as características da finalidade do ensino secundário, “sólida instrução geral” e habilitação do jovem a “desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos”, marcaram os regulamentos seguintes em nível nacional e estadual. Então, a formação do cidadão capacitado intelectualmente para servir à pátria constituiu-se, em princípio, pela finalidade do ensino secundário no país. Apesar do novo regulamento, o Liceu Cuiabano perdeu a equiparação ao Colégio Pedro II em 27 de julho de 1917. (MATTO-GROSSO, 1918).

Em 1918, ao relatar a situação em que se encontrava o Liceu Cuiabano, o governante Dom Francisco de Aquino Corrêa lamentou a perda da equiparação. As causas de tal retrocesso não foram elencadas claramente, porém o relator ressaltou que as questões políticas prejudicaram o andamento regular e ordenado da educação do estado. (MATTO-GROSSO, 1918).

Sobre a perda da equiparação, comentou: “um dos mais perniciosos frutos desse tristíssimo carnaval político, mixto de tragedias e farças, que tão longamente tripudiára no Estado” (MATTO-GROSSO, 1918, p. 23). Dom Aquino afirmou o empenho em solucionar o problema mesmo junto ao presidente da República para conquistar a reequiparação, “uma vez que cessára a situação anormal, responsável pelas irregularidades que haviam motivado a pena”¹³ (MATTO-GROSSO, 1918, p. 11).

Dom Aquino Corrêa apresentou dados estatísticos da população mato-grossense, que variava de 250 a 300 mil habitantes naquele período, bem como dos matriculados no Liceu Cuiabano entre 1915 e 1919. As curvas ascendentes e descendentes no número de matrículas estiveram diretamente relacionadas aos períodos de equiparação e desequiparação conforme análise do governante (MATTO-GROSSO, 1919). A relação entre equiparação/desequiparação e aumento/queda das matrículas reforçava a finalidade simplificada do secundário de apenas ser uma etapa de preparatório para as academias.

Dessa forma, Dom Aquino, em nova mensagem, fez uma espécie de campanha a favor de nova equiparação:

O ensino secundario é ministrado no Lyceu Cuiabano e na Escola Normal, que funcionam ambos n’esta Capital, no moderno e vasto edificio do Palacio da Instrucção. Melhoradas com modificações ultimamente introduzidas, são perfeitas as condições hygienicas e pedagogicas d’esse edificio, que recebe em todos os seus compartimentos luz directa e ar constantemente renovado. (MATTO-GROSSO, 1920b, p. 35).

Solicitando, mais uma vez, ao governo federal a equiparação ao Colégio Pedro II em fevereiro de 1920, completou o salesiano em sua mensagem:

O Conselho resolveu ainda, por especial concessão a esse estabelecimento, que aos alumnos submettidos, com exito, a exames finaes no tempo da de-

13 A história política de Mato Grosso é marcada por conflitos internos dentro dos partidos políticos. Em 1917, encerrou-se um conflito que eclodiu em luta armada, denominado “Caetanada”, para retirar o presidente do estado. O conflito político esteve diretamente ligado ao processo de crescimento da região sul e à disputa por poder e preponderância política entre as duas porções. O governo federal interferiu nessa situação enviando um interventor para o estado. Um ano depois, com o governo de Dom Francisco de Aquino Corrêa, os ânimos políticos se acalmaram, iniciando um período de conciliação representado pela figura do padre salesiano político (FRANCO, 2009).

sequiparação, fosse permitido prestar, dentro do prazo de dois anos, exames das matérias de preparatório, de que exhibissem certificado passado pelo Lyceu Cuiabano, além dos quatro preparatórios por anno, facultados em lei geral. (MATTO-GROSSO, 1920b, p. 36).

Mesmo estando em fase de solicitação de equiparação, foi possível a aplicação dos exames parcelados no Liceu Cuiabano sem exigência da sequência e frequência de um curso obrigatório. No início do ano de 1919, foram aplicados os exames de admissão com 21 candidatos e 12 aprovados. Além disso, foi anunciado na imprensa o concurso de professores para preenchimento de diversas cadeiras. Em 1919, além dos 65 alunos regulares do Liceu, também prestaram exames 14 alunos não matriculados.

Em 1920, com um regulamento “vasado inteiramente nos moldes do Regimento do Collegio Pedro II” (MATTO-GROSSO, 1920b, p. 36), o Liceu foi novamente equiparado àquela instituição, tendo por finalidade:

[...] ministrar aos seus alumnos solida instrução fundamental que os torne aptos para prestar em qualquer dos cursos superiores da Republica, o exame vestibular de que trata o art. 158 do Decreto 11.530 de 18 de Março de 1915. (MATTO-GROSSO, 1920a).

Com finalidade praticamente igual a do regulamento anterior, de 1920 (MATTO-GROSSO, 1920a), o Decreto n. 735/1926 expôs o objetivo do Liceu Cuiabano: “ministrar aos seus alumnos solida instrução fundamental que os habilite não só a desempenhar cabalmente os deveres de cidadãos, como prestar, em qualquer curso superior da Republica, rigoroso exame vestibular” (MATTO GROSSO, 1926). O incremento se deu pela ideia de que o jovem passou a ser considerado cidadão e, dessa forma, tinha deveres para com seu país.

Considerações finais

Em Mato Grosso, foi pelo Decreto n. 735, de 11 de junho de 1926 (MATTO GROSSO, 1926), que o ensino secundário, mais especificamente o Liceu Cuiabano, recebeu novo regulamento baseado no Decreto Federal n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925), o qual, por sua vez, regulamentou a Reforma Rocha Vaz.

Na verdade, ao remeter à leitura dos dois decretos, percebe-se que o texto é apenas um, o do decreto federal. O que foi feito no Decreto n. 735 resultou em uma adaptação do nome do Liceu Cuiabano e de suas particularidades nas partes do texto onde consta a instituição escolar.

Constata-se que, somente a partir de 1925, os cursos ginasiais surgidos no sul de Mato Grosso na década anterior foram realmente organizados. Essa mudança se tornou possível, certamente, por causa da implantação da referida reforma, que, mesmo não garantindo o fim dos exames parcelados, apenas pela oficialização na lei, instituiu o curso seriado e a frequência obrigatória aos cursos secundários.

Vale a pena mencionar o cenário característico do ensino secundário brasileiro, reduzido a uma fase meramente preparatória para o ensino superior, concorrendo de maneira desleal com a alternativa das disciplinas isoladas e exames parcelados. Evidentemente, tal situação fazia os pais pesarem: se a ideia principal era realizar os estudos superiores, porque o jovem devia fazer um curso regular e seriado? Optavam, portanto, pela jornada, não apenas mais curta como também mais econômica.

Ao final da década de 1920, as transformações, ou melhor, a construção de uma concepção de ensino secundário em Mato Grosso havia se dado. Ideias em circulação de um homem brasileiro produtivo, instruído e colaborador com o desenvolvimento do país perpassavam o projeto de modernização do estado pelo desenvolvimento produtivo da sociedade. Nesse contexto, possibilidades de aparecimento de cursos ginasiais aumentaram para além do norte do estado.

Em meados da década de 1930, o sul de Mato Grosso passou a ter cursos ginasiais seriados formados por uma sociedade escolar consistente, instalados em prédios escolares, organizados com base em um calendário regular de aplicação de exames parciais e de admissão, atividades e festas. A estrutura do curso ginasial era voltada para formar alunos disciplinados, de comportamento e moral exemplares para os padrões sociais daquele momento histórico, bem como cidadãos úteis à pátria e produtivos para o crescimento da nação.

Enfim, a implantação do Liceu Cuiabano tornar-se-ia, ao longo dos vinte primeiros anos da República, a referência para outras instituições que seriam implantadas em Mato Grosso. Um projeto de modernização do estado voltado ao revigoramento urbano, ao aprimoramento técnico e ao processo de industrialização dispersou-se em transformações na própria sociedade mato-grossense. O ensino secundário, igualmente inserido nesse projeto, teve a elaboração e reelaboração de suas finalidades coerentes a tais aspirações.

Vimos nas reflexões aqui apresentadas que a constituição do ensino secundário em Mato Grosso, desde o final do Império, esboçou o contexto educacional brasileiro de modo geral, tornando visíveis os problemas em relação à capacitação

de professores, às altas taxas de reprovação de alunos, à indefinição do que era exatamente o ensino secundário e às insistentes redefinições nas finalidades desse ensino.

Questões que mostraram a busca por um paradigma de homem ideal calcado na sua preparação como cidadão produtivo e útil para a sociedade e para o crescimento do país. O discurso de civismo e patriotismo esteve presente nas finalidades educacionais do ensino secundário, de modo que este não poderia mais significar uma etapa de estudos exclusivamente voltados para a entrada nos cursos superiores. O ensino secundário passou, a partir de então, a assumir um legado na formação do homem civil e do cidadão republicano.

Bibliografia

ALVES, L. M. A. Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso (1719-1946). **Coletâneas do Nosso Tempo**, Rondonópolis, v. 1, n. 1, p. 7-25, 1997.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.072, de 8 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, 11 mar. 1940. Seção 1, p. 4239. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-retificacao-70950-pe.html>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 10 nov. 1937. Seção 1, p. 22359. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, 1 maio 1931. p. 6945. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

_____. Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 7 abr. 1925. Seção 1, p. 8541. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

_____. Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior da República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 19 mar. 1915. Seção 1, p. 2977. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CARON, J. C. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In: LEVI, G.; SCHMITT, J. C. (Orgs.). **História dos jovens I: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 137-194.

FRANCO, G. Y. **O binóculo e a pena: a construção da identidade mato-grossense sob a ótica virgiliana (1920-1940)**. Dourados: Editora da UFGD, 2009.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Edusp, 1972.

Levi, G.; Schmitt, J. C. (Orgs.). **História dos jovens I: da antiguidade a era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Matto-Grosso. **Mensagem** do presidente do estado, Dr. Annibal Toledo, apresentada á Assembléa Legislativa e lida na abertura da 1ª Sessão Ordinária de sua 15ª Legislatura. Cuiabá, 13 maio 1930. Disponível em: <<http://brasil.crl.edu/bsd/bsd/u483/000039.html>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

Matto Grosso. Decreto n. 735, de 11 de junho de 1926. Regulamento do Lyceu Cuiabano. **Collecção das Leis e Decretos do Estado de Matto Grosso do Anno de 1926**, São Paulo, SP, p. 144-233, 1926.

Matto-Grosso. Decreto n. 207, de 16 de janeiro de 1920. Regulamento do Lyceu Cuiabano. **Gazeta Oficial do Estado do Matto-Grosso**, Cuiabá, MT, n. 4517, 23 jan. 1920a.

_____. **Mensagem** dirigida á Assembléa Legislativa, ao instalar-se a sua 3ª sessão ordinária da 11ª Legislatura, por D. Francisco de Aquino Corrêa, Bispo de Prusiade, presidente do Estado. Cuiabá, 7 set. 1920b. Disponível em: <<http://brasil.crl.edu/bsd/bsd/u473/>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

_____. **Mensagem** dirigida á Assembléa Legislativa por Francisco de Aquino Corrêa, presidente do estado, Cuiabá, 7 set. 1919. Disponível em: <<http://brasil.crl.edu/bsd/bsd/u472/>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

_____. **Mensagem** dirigida á Assembléa Legislativa do Estado ao se instalar a 1ª sessão ordinária da 11ª legislatura. Cuiabá, 13 maio 1918. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Decreto n. 417, de 11 de janeiro de 1916. Dá novo regulamento ao Lyceu Cuiabano. **Gazeta Oficial do Estado do Matto-Grosso**, Cuiabá, MT, n. 3946, 18 jan. 1916.

_____. Decreto n. 296, de 13 de janeiro de 1912. Dá novo regulamento ao Lyceu Cuyabano. **Gazeta Oficial do Estado do Matto-Grosso**, Cuiabá, MT, n. 3366, 18 jan. 1912.

_____. **Mensagem** dirigida pelo Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, 1º vice-presidente do estado de Matto-Grosso, em exercício, á Assembléa Legislativa ao instalar-se a 3ª sessão da 8ª Legislatura. Cuiabá, 13 maio 1911. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

_____. Decreto n. 139 de 02 de janeiro de 1903. Regulamento reorganizando o Lyceu Cuyabano no sentido de equiparar o plano de ensino do mesmo ao do Gymnasio Nacional. **Gazeta Oficial do Estado do Matto-Grosso**, Cuyabá, MT, n. 2014, 28 fev. 1903.

_____. Decreto n. 68, de 20 de junho de 1896. Dá regulamento para a instrução publica do estado. **Gazeta Oficial do Estado do Matto-Grosso**, Cuyabá, MT, n. 1013, 11 jul. 1896.

_____. **Relatório** com que o exm. snr. General Barão de Maracajú, presidente da provincia de Matto-Grosso, abriu a 1ª sessão da 23ª Legislatura da respectiva Assembléa. Cuiabá, 1 out. 1880. Disponível em: <<http://brasil.crl.edu/bsd/bsd/431/000027.html>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

_____. **Relatório** com que o exm. snr. Dr. João José Pedrosa, presidente da provincia de Matto-Grosso, abriu a 2ª sessão da 22ª Legislatura da respectiva Assembléa. Cuiabá, 1 out. 1879. Disponível em: <www.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso>. Acesso em: 01 abr. 2013.

RELATORIO apresentado ao Exmo. Snr. Cel. Antonio Paes de Barros, presidente do estado de Matto-Grosso pelo director geral de instrução publica, Januario da Silva Rondon. Cuyabá: [s.n.], Est. 11, 94-A, 1905.

RELATÓRIO dos serviços realizados pelo Lyceu Cuyabano durante o anno de 1929 proximo findo apresentado ao senhor secretário do interior, justiça e finanças, Major João Cunha pelo professor Isác Póvoas. Cuyabá: [s.n.], 31 mar. 1930.

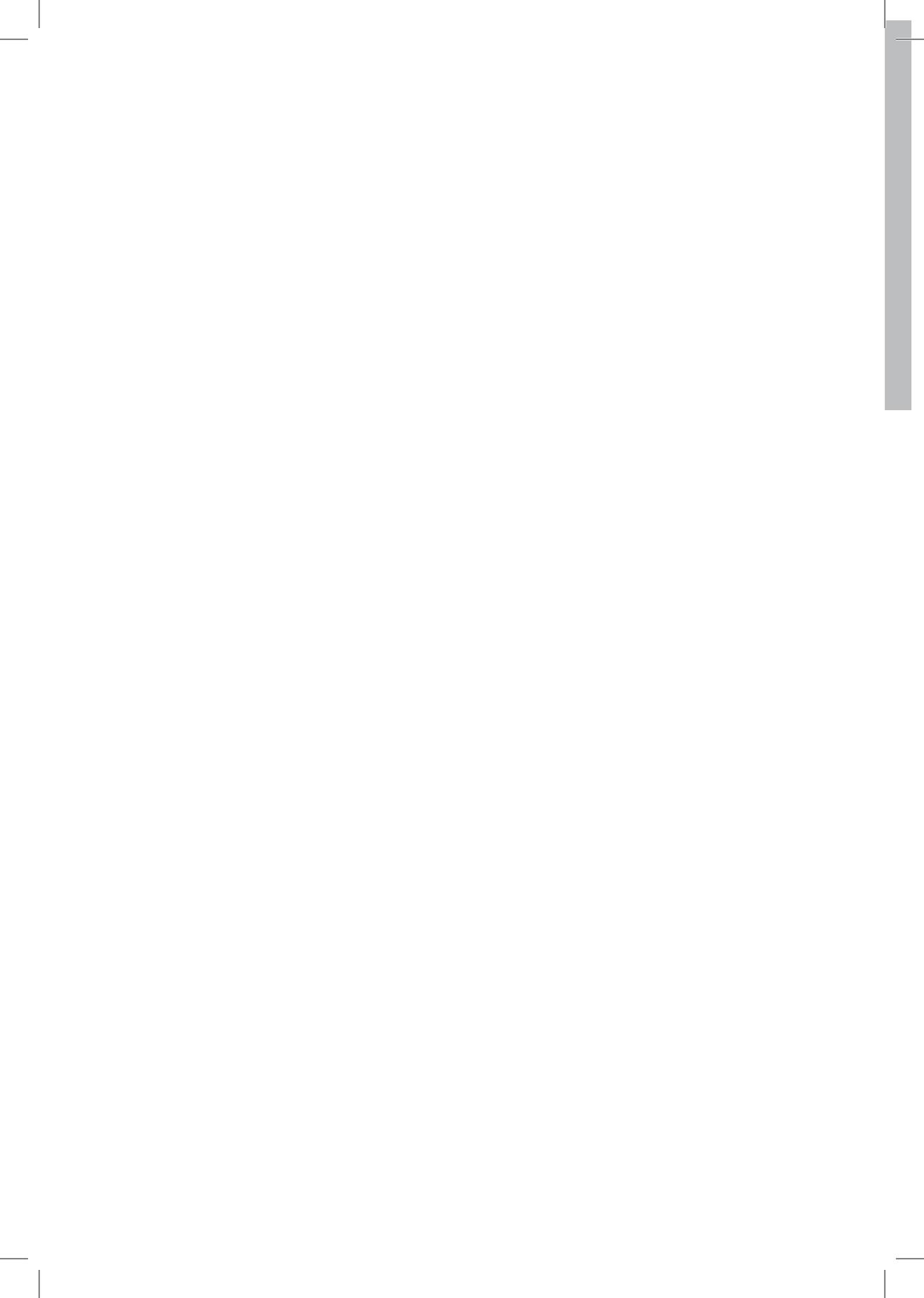
SILVA, G. B. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

ZANELLI, M. I. **A criação do Liceu Cuiabano na província de Mato Grosso no final do século XIX**: o curso de línguas e ciências preparatórias e a formação dos intelectuais. 2001. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.



*Eixo temático:
Imprensa e impressos*



HISTÓRIAS CONECTADAS: NOTAS DA IMPRENSA PERIÓDICA NO FINAL DO SÉCULO XIX¹⁴

Adriana Aparecida Pinto

Por muito tempo, em conformidade com uma historiografia de matriz clássica, assentada nos pressupostos de uma história voltada ao modelo factual e de base científica validada pelo crivo da “expressão de verdade”, a aproximação da história com outras áreas de produção do conhecimento foi vista como desnecessária. No entanto, os tempos são outros, bem como a necessidade dos historiadores da educação em ampliar o diálogo com outras áreas do conhecimento, cujas lentes de observação auxiliam na depuração de objetos tidos como “pouco nobres” nas investigações, ao lado da compreensão de elementos não perceptíveis apenas pelas lentes da História.

Tal diálogo se fortalece quando lançamos mão da perspectiva dos estudos comparados e, ainda que transitando em linhas e abordagens distintas, pode ser considerado enquanto componente metodológico de estudos que pretendem demonstrar singularidades, rupturas, contrariedades e silenciamentos, cotejando as possibilidades interpretativas que uma história unidirecional não viabilizaria em uma primeira análise.

Há significativos exemplos dessa aproximação em estudos ligados, por exemplo, à antropologia. Exercícios como esses podem ser encontrados nas obras de Peter Burke, *O que é História Cultural* (2005) e *Tradução cultural* (2009), de Jacques Revel, *Proposições: um ensaio de história e historiografia* (2009), e nos ensaios do historiador francês Roger Chartier (2009).

“Não há nada que o espírito humano faça tão frequentemente como comparações”, afirma John Hopkins no prefácio que introduz a obra de Marcel De-

14 Por se tratar de estudo cuja documentação esteve em circulação no século XIX, optamos por manter, durante todo o trabalho, a grafia original, em conformidade com período de publicação dos originais.

tienne *Comparar o incomparável* (2004). Se for possível inserir, nesta habilidade de pensamento, método e instrumentalização técnica voltados à pesquisa científica, tanto quanto melhor. Assim, *Comparar o incomparável* revela-se como texto fundador de uma forma de interpretar os problemas derivados dos estudos comparados em História da Educação. Cria-se, dessa forma, uma categoria de análise para subsidiar os estudos comparados, entendendo-os como passíveis de maiores ou menores conexões dependendo do campo de disputas em que se envolvem. Nesse sentido, a comparação exime-se da responsabilidade equivocadamente atribuída a ela, da sobreposição dos objetos postos em análise e da imposição de modelos e regras, propondo formas de colocar em diálogo os mecanismos de construção dos sistemas de representações, sobre os quais determinadas práticas e valores são constituídos, em vez de tomá-los pura e simplesmente como resultado de um processo pronto e acabado.

A aplicação dessa metodologia de análise, se assim podemos qualificá-la, permite que se construa um território epistemológico na medida em que as pesquisas se encaminham e se consolidam, sem perder de vista a dimensão histórica de tais investigações, no entanto, e sem sobrepor hegemonias ou culturas dominantes, permitindo ainda questionar interpretações dadas como fundantes de determinadas construções históricas. Criam-se comparáveis, descobrem-se incomparáveis, reflexos da própria noção de movimento histórico. A produção de obras históricas de autores considerados memorialistas ou simplesmente inauguradores de práticas de escrita da história pode, nesse sentido, ser posta à prova.

Diante dessa premissa, desvelar documentos produzidos por instâncias não oficiais, convertendo-os em fontes de investigação para estudos históricos em educação, têm se constituído como um significativo aliado para produzir uma história a partir de “novos olhares” para “velhos objetos”.

Nessa operação historiográfica (CERTEAU, 1982), insere-se o cotejamento da imprensa periódica de circulação geral e especializada em educação como documentação que pode se configurar como fonte ou objeto de estudo. Entendemos que a imprensa ocupa um lugar social representativo de interesses, revelando tensões e disputas obscurecidas em documentos de outras naturezas, configurando-se também como uma forma de fabricar a história (CERTEAU, 1982). Os impressos sob o formato de jornais e revistas compõem um conjunto de documentação privilegiada para os estudos em educação.

No entanto, é notória a necessidade de promover o diálogo destes textos com outros de natureza distinta, estabelecendo o entrecruzamento das fontes na busca por complementar o discurso, afiançar interpretações e (re)interpretar espaços de poder. Considera-se negligência historiográfica negar a validade e, por vezes, a atualidade dos discursos produzidos e veiculados na/pela imprensa, sua

visibilidade e incidência, sendo a frequência de algumas pautas em relação a outras ou ainda os seus silenciamentos fortes indicativos da produção de temas em um tempo que os documentos oficiais podem não registrar, seja de forma intencional ou não.

Em Chartier, temos outro argumento que aponta para a validação da imprensa como fonte para a pesquisa histórica em educação:

A história das práticas culturais deve considerar necessariamente essas intricações e reconstituir trajetórias complexas, da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitora. (CHARTIER, 1990, p. 136).

Nessa vereda, dignos de nota são os empreendimentos realizados rumo à organização de debates e a produção e difusão de conhecimentos consubstanciados na rica produção impressa resultante de pesquisas acadêmicas.

Balizado no estudo de ambas as vertentes sinalizadas até aqui, o presente capítulo traz a lume o exercício analítico derivado da análise de um conjunto documental da ordem dos impressos, compreendidos com base nos estudos de Antonio Nóvoa (1993), em Portugal, e Denice Catani (1989, 1994, 1999), no Brasil, entre outros, e a partir da imprensa de educação e ensino, comumente denominada imprensa periódica educacional. Neste capítulo, refletimos sobre os trabalhos de levantamento, localização, mapeamento de alguns documentos que circularam no estado de Mato Grosso, especialmente em Corumbá e Cuiabá, no período de 1890 a 1920. Tais documentos foram por nós tomados como fonte e objeto de estudo na busca por apreender, por meio deles, aspectos da organização educacional desse estado, bem como os usos e as apropriações¹⁵ do discurso jornalístico (impresso) que revelam formas de tratamentos do cenário pedagógico no período¹⁶. A seleção de periódicos de dois “extremos” do estado de Mato Grosso (Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, dista em torno de 1000 quilômetros

15 Sobre os conceitos de apropriação, cf. CHARTIER (1990; 1991; 2003; 2009) e CERTEAU (1982).

16 Foi consultado, para a seleção de alguns dos excertos utilizados neste capítulo, o recenseamento de fontes da imprensa periódica republicana elaborado por Elisabeth Madureira Siqueira no formato do Projeto (CNPq/Norte) intitulado “Preservando o patrimônio cultural: arranjo, catalogação, informatização e microfilmagem do acervo documental e bibliográfico da Casa Barão de Melgaço – Cuiabá/MT, (2004)”. Os acervos das seguintes instituições, todas localizadas em Cuiabá, foram ainda utilizados em nossa análise: acervo da Biblioteca da Casa Barão de Melgaço (ACBM), da Academia Mato Grossense de Letras, do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT) e do Instituto de Pesquisas D. Aquino Correa (IPDAC).

de Corumbá, cidade do oeste de Mato Grosso do Sul, divisa com a Bolívia) justifica-se pela hipótese aventada por alguns historiadores de ofício, de que Mato Grosso estava isolado do “resto do Brasil”. Porém, estudos sobre a imprensa evidenciaram fortes indícios contrários a essa percepção, ao menos no que concerne à circulação de ideias.

Ao revisitarmos parte das produções que trazem o tema da instrução pública em suas páginas¹⁷, observamos que os precursores da “história da educação mato-grossense”, embora reiterassem os avanços no sentido da institucionalização da educação no estado, silenciaram-se sobre os embates no interior daquela movimentação. O diálogo com a imprensa auxilia na percepção de que tais embates não foram tão pacíficos assim. Partindo dessa premissa, temos como objetivo apresentar um panorama da instrução pública mato-grossense levando em conta as publicações que trataram, de algum modo, sobre o tema, sem perdermos de vista, no entanto, a vinculação de seus autores e dos seus lugares de produção, demonstrando que o tempo histórico é fluido e os acontecimentos e as narrativas são produtos não só das experiências e do exame dos registros documentais, mas também dos textos e de suas formas de apropriação e estratégias de escrituração.

No aspecto metodológico, este capítulo cerca-se dos estudos que têm demonstrado a vivacidade da imprensa ora como fonte, ora como objeto de estudo, conforme os citados anteriormente, proporcionando e divulgando debates e embates nem sempre visíveis em publicações impressas de outra natureza. Todavia, o vigor das pesquisas com periódicos não se constitui unicamente a partir destes e com estes, mas no entrecruzamento com outros documentos, como, por exemplo, no caso da legislação educacional, dos manuais de ensino, dos relatórios de inspetores de ensino e dos regulamentos de instrução pública.

A partir do estudo ora apresentado, buscamos compreender, com base nas fontes, os fundamentos das práticas de implementação do aparelho escolar mato-grossense e de que modo tais práticas foram percebidas, capturadas e veiculadas pela imprensa periódica de circulação geral. Havia a sinalização para a configuração de um campo de disputas? (BOURDIEU, 1993). Como as disputas e os debates conformaram a organização escolar? Tratamos de discutir ainda interpretações que aprofundam a hipótese de que alguns estados inspiraram-se em iniciativas bem sucedidas no campo educacional para desencadear seus processos de organização e conformação do aparelho escolar (CARVALHO, 2003) voltado para a instauração da instrução pública.

17 Cf. CORREA FILHO (1925), LEITE (1970), MARCÍLIO (1963) e MENDONÇA (1977).

Estudos que discutem a adoção de modelos que auxiliaram nos processos de organização da instrução pública em Mato Grosso vêm sendo levados a termos desde a publicação do trabalho de Maria Benicio Rodrigues, originalmente defendido como dissertação de mestrado em 1988 e publicado no formato de Livro em 2009. Outras abordagens têm sido desenvolvidas por pesquisadores do Grupo de Estudos Educação e Memória (GEM/UFMT), cotejando fontes pautadas a partir da seleção de documentos produzidos pela máquina administrativa do estado de Mato Grosso a partir de 1910, momento que o estado assumiu a tarefa de organizar e expandir seu aparelho público escolar.

Nos arquivos públicos e acervos documentais consultados em Mato Grosso e no Rio de Janeiro¹⁸, raras foram as iniciativas ligadas à consolidação de uma imprensa periódica mato-grossense, ressalte-se, *especializada em educação*, embora houvesse pistas da existência de uma publicação em circulação no início da década de 1910¹⁹. Ao mesmo tempo, esse fato não implica afirmar que as discussões relativas ao campo da instrução pública foram menos intensas, pois temos, por exemplo, sob a forma de inventários, catálogos e recenseamentos, os estudos de Pedro Rocha Jucá (1986, 2009); Rubens de Mendonça (1977); Antonio Ernani Pedroso Calháo, Eliane Maria Oliveira Morgado e Sibeles de Moraes (1994) e Elizabeth Madureira Siqueira (2002), que se caracterizam como indicativos da viabilidade das fontes selecionadas, ainda que um volume considerável das publicações arroladas nos catálogos consultados tenha sua produção e difusão concentrada na capital do estado, Cuiabá.

Assim, além do repertório de fontes que se pretende dar a conhecer, ensaiamos análises dos periódicos *O Corumbaense* e *O Matto Grosso*, cuja seleção foi orientada a partir da incidência de textos relativos aos debates da instrução pública em fase de organização nos anos finais do século XIX e limiar do século

18 Os acervos consultados para a elaboração deste capítulo foram os seguintes: no Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional da UFMT (NDIHR), Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (APMT) e Palácio da Instrução (atualmente Biblioteca Rubens de Mendonça); no Rio de Janeiro, Arquivo Nacional (fundo Instrução Pública e códices que não estão disponibilizados no formato de catálogos ou fichas de consultas) e Fundação Biblioteca Nacional. Registre-se, em tempo, o apoio do programa PROCAD/MEC/UNESP/UERJ para a realização de estágio, na modalidade de missão de estudos, no período de outubro a novembro de 2009, na cidade do Rio de Janeiro, sob a tutoria do Prof. Dr. José Gonçalves Gondra, viabilizando a pesquisa nos acervos citados.

19 Os trabalhos de Lazara Nanci de Barros Amancio (UFMT/Rondonópolis) e Elizabeth Figueiredo de Sá Poubel e Silva (UFMT/Cuiabá) mencionam ou indicam a existência de publicação com características de revista, conforme informação obtida a partir de referências esparsas em jornais que circularam em Cuiabá nos anos de 1910 a 1912.

XX. São fontes que, portanto, assumem aqui a função de “depositário de uma linguagem que precisa ser decifrada, porque não tem sentido unívoco” (HILSDORF, 2006, p. 69).

Entre encontros e confrontos, os debates acerca da instrução pública e particular permeavam os discursos jornalísticos em Mato Grosso, contrariando, como já sinalizado anteriormente, a tese do isolamento mato-grossense, argumento amplamente utilizado por ocasião das reivindicações por investimentos mais substanciais do poder federativo. Observamos a intensa presença da opinião estrangeira nas páginas de *O Corumbaense*, em especial a francesa, ao que tudo indica, desempenhando o papel de matriz orientadora das práticas que se desenvolviam naquele estado. Projetos e formas de convivência foram instaurados e balizados pelos modelos norte americano e europeu no que se referia à disputa de nação e à governabilidade. Seria o anúncio dos embates entre a inovação *versus* a tradição?

Dando forma às iniciativas de organização do aparelho de instrução pública, os governos estaduais, em geral, adotavam procedimentos de mapeamento e levantamentos estatísticos na intenção de elaborar um panorama do cenário educacional no país. Esforço de síntese e de instrumentalização futura para os trabalhos de implementação de políticas de combate às mazelas do ensino brasileiro, tal cenário pode ser percebido na leitura do inquérito relativo ao ensino público de, à época, 21 estados brasileiros, indicando que, em 1907, seria o estado de Mato Grosso “o único em que os Municípios não custêam escolas” (INFORMAÇÕES... 1911, p. 7).²⁰

A produção deste inquérito segue os procedimentos semelhantes a um relatório com uma exposição (introdução) endereçada ao diretor geral de Instrução Pública na qual se pode ler: “tudo o que tivesse sido organizado, quer sobre o ensino primário público e particular, quer sobre o ensino secundário [...] relativamente ao último decênio.” (INFORMAÇÕES... 1911, p. 1). O diretor argumenta que só poderá emitir dados a partir de 1907,

[...] tendo sido os primeiros meses de trabalho consumidos em tarefas preparatórias — sobretudo a organização e impressão de formulários. A

20 Cabe considerar, contudo, a ressalva registrada no relatório de que havia inúmeras dificuldades em obter dados das escolas particulares no Brasil, como vemos a seguir: “Quanto ao ensino particular, é bem de ver que a imensa dificuldade própria ao trabalho de reunir materiaes indispensáveis a estatística respectiva não permite seja Ella tão satisfactoria como a da instrução publica.” (INFORMAÇÕES... 1907, p. 7).

remessa de questionários para a collecta de elementos estatísticos quanto àquelle anno não pôde, pois, começar senão em meiado de 1908, e só com grande esforço consegui dar a Seção, para o Boletim organizado pelo vosso illustre antecessor, os quadros sobre a instrução, que figuram de página 177 a 201 da referida obra. (INFORMAÇÕES... 1911, p. 3).

As estatísticas educacionais, ao lado da legislação de ensino, e imprensa periódica constituem importante “lugares” de diálogo produtivo²¹.

Elucidativas das iniciativas em prol da organização da instrução pública no estado são as menções destacadas do Relatório da Instrução Pública de 1905. Consta deste relatório os seguintes mapas informativos da situação da instrução pública no estado:

Mappa demonstrativo dos professores primários do Estado do Matto Grosso; Mappa nominal dos inspetores escolares do Estado do Matto Grosso e seus respectivos suplentes — 28 localidades — 27 inspetores (faltando apenas em Sant Anna do Paranyba; Mappa nominal dos lentes cathedra-ticos e professores do Lyceu Cuiabano — 14 professores: 05 vitalicios, 06 interinos, 01 contratado, 2 effectivo (faltava professor de Chimica); Mappa nominal dos membros do Conselho Superior de Instrução Publica do Estado do Matto Grosso — 1 mulher, 1 professor, 4 militares (coronel, major), 1 desembargador, 1 doutor; Mappa nominal dos empregados da Secretaria da Instrução Publica do Estado do Matto Grosso. (RELATÓRIO..., 1905).

O quadro abaixo, além da sistematização dos dados referentes à movimentação financeira com a instrução pública mato-grossense, revela as localidades que dispunham de professores, a estrutura organizacional e, em certa medida, suas instâncias de funcionamento. Ele fornece indicativos da emergente organização de uma categoria profissional — professores públicos.

21 Sobre o uso da legislação educacional e relatórios estatísticos, cf. FARIA FILHO, 2005, e GIL, 2005.

Quadro 1 – Tabela dos vencimentos dos empregados da Instrução Pública.

Empregos	Ordenado	Gratificação	Total
Diretor da Instrução	3:200\$000	1:600\$000	4:800\$000
Professor de português e literatura	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de francês	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de latim e lógica	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de inglês	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de alemão	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de grego	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de aritmética e álgebra	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de geometria e trigonometria	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de geografia	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de história universal e do Brasil	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de física e química	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de mecânica e astronomia	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de desenho	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Professor de história natural	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Secretário	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Amanuense	960\$000	480\$000	1:440\$000
Inspetor de alunos	960\$000	480\$000	1:440\$000
Preparador e conservador dos gabinetes de física, química e historia natural	1:000\$000	500\$000	1:500\$000
Porteiro	840\$000	400\$000	1:240\$000
Contínuo	640\$000	320\$000	960\$000
Sub total	31:560\$000	15:780\$000	47:340\$000
3 professores complementares da capital	2:973\$333	1:466\$667	4:440\$000
9 professores elementares da capital	10:080\$000	5:040\$667	15:120\$000
2 professores elementares de Corumbá	2:240\$000	1:120\$000	15:120\$000
3 professores de São Luiz de Cáceres	3:360\$000	1:680\$000	5:040\$000
41 professores das demais localidades	39:360:000	19:680\$000	59:040\$000
Total da folha de pagamento	91:060\$000	45:500\$000	136:560\$000

Fonte: RELATÓRIO..., 1905.

Com base no Relatório da Instrução Pública de 1908, a configuração territorial de Mato Grosso desenhava-se com 22 distritos, 12 cidades, 17 vilas, 7 freguesias e 35 povoações. Dentre outros elementos, é possível identificar ainda a aquisição de mobiliário (conforme as prescrições do modelo norte-americano — carteiras e bancos individuais); o investimento na reforma dos prédios escolares, com destaque para o Lyceu Cuiabano (modelo adotado conforme as escolas da cidade do Distrito Federal e do Rio de Janeiro), à época, a única escola secundária do estado; e o registro das visitas de professores ao Rio de Janeiro (1908) na mo-

dalidade de missão de estudos. A composição escolar encontra-se assim descrita: escolas com curso elementar (80 escolas); escolas complementares (5 escolas — Corumbá, Cuyabá e Poconé) e escolas mistas nas freguesias e povoações, o que possibilita conhecer outros aspectos da organização e configuração da instrução pública do período.

Duas décadas antes da publicação do Relatório de 1908, observamos, nos jornais da época, notas que indicavam o papel da instrução enquanto setor do serviço público, que seria, então, responsável pelo avanço da condição social, política e cultural do país. Segundo *O Corumbaense*, “em todos os países que a instrução tem atingido um gra’o elevado, dispendem-se annualmente com a instrucção publica de preferênciã a qualquer outro ramo de administração, sommas consideráveis.” (O CORUMBAENSE, n. 61, 1881, p. 2). O jornal demonstra certa indignação com a posição adotada pelo país no trato com a instrução pública.

Se na própria Corte e província do Rio de Janeiro é lastimável o estado da instrução popular, o que diremos do resto do império, e sobretudo d’esta sesmaria chamada Mato Grosso? Ah! Mocidade infeliz! Melhor fora que te educassem na China! Ahi ao menos o império é celeste. (...) O povo que for o mais instruído esse será o primeiro povo, e a nação a que pertencer a mais feliz do Universo. (O CORUMBAENSE, n. 61, 1881, p. 2).

Rubens de Mendonça, autor de estudos que mapeiam e inventariam iniciativas ligadas aos primeiros passos de organização do ensino em Mato Grosso, ao lado de Humberto Marcílio (1963), Gervásio Leite (1970) e Virgílio Correa Filho (1925), destaca as dificuldades de implantação de quaisquer iniciativas no campo.

Assim foi, na primeira década deste século, Mato Grosso isolado do Brasil, era considerado quase como a Sibéria. Quem vinha para cá, vinha por castigo. Ruy Barbosa referindo-se a Corumbá, uma das mais importantes cidades do Estado, assim dizia: O clima intolerável de Corumbá, a propósito do envio, para aquelas paragens, de alguns batalhões, é pintado com cores tão vivas que nos dão a impressão de vítimas daquela canícula, com todo o seu cortejo de sintomas: Não há energia humana que resista a influência tão depressiva [...]. (MENDONÇA, 1977, p. 22-23).

Comentando a decepção de Ruy Barbosa com relação às condições climáticas e de localização do estado, o autor acrescenta:

[...] se um homem da cultura de Ruy Barbosa dizia isto a respeito do Mato Grosso qual seria o julgamento de outras pessoas? [...] O traço de união ligando Mato Grosso a São Paulo, que é a Ponte do [rio] Parana, ainda não tinha sido construída e nem a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil existia. Mato Grosso era afinal uma terra estranha dentro do Brasil. (MENDONÇA, 1977, p. 22-23).

Todavia, a consulta aos inventários da produção relativa à imprensa periódica no estado contraria a hipótese de isolamento atribuída por aquele historiador ao local.

Na cidade portuária de Corumbá, as informações acerca dos fatos e acontecimentos no país e, por vezes, no mundo eram registradas em *O Corumbaense* com regularidade. Seus editores acusavam o recebimento de periódicos de Campinas — *Gazeta de Campinas* — e da França — *Le Messager Du Brésil* —, país pelo qual demonstravam simpatia e identificação. Tal “simpatia” se estendia ao modelo norte-americano de soberania popular em oposição ao praticado no Brasil, “[...] onde o povo é uma espécie de besta de carga [...]” (O CORUMBAENSE, Ineditorial, 1881, n. 63, p. 1).

Observamos ainda, à época, a circulação de impressos de outras províncias, como, por exemplo, Minas Gerais, Paraná e Sergipe, localidades relativamente distantes de Corumbá. Notamos a permuta de periódicos cujos agradecimentos ocupam espaços significativos nas páginas do periódico. Há também a menção de recebimento de outros periódicos, como *O Paranaense*, do Paraná, *O Pensador*, do Maranhão, e *Gazeta do Povo*, de São Paulo.²²

O governo da província já anunciava o interesse em solicitar a colaboração ou uma espécie de consultoria advindas de outras províncias consideradas mais adiantadas em termos de iniciativas políticas e organizativas para o espaço urbano e social. Esse interesse pode ser constatado ao observarmos as mensagens de presidente do estado em 1910, que trazem a solicitação, feita pelo presidente de Mato Grosso ao presidente de São Paulo, de envio de professores normalistas que pudessem regulamentar e dar forma à organização do aparelho escolar mato-grossense, como descrevem os estudos de Amancio (2008) e Rodrigues (2009).

22 Por mais que as notícias circulassem nas páginas do *O Corumbaense*, foi por meio do jornal *O Correio do Estado*, de Campo Grande, que a notícia da instalação do Grupo Escolar em Corumbá foi veiculada, mais especificamente na edição de 11 de março de 1924.

O Sr. Buarque de Macedo, pensando em levar a efeito esse melhoramento, presta um serviço real ao paíz; apellando *para o espírito emprehendedor da província de São Paulo*, para que auxilie o governo nesse empenho, da S Ex. prova de notável tino, porque é sabido o acolhimento que tem n'aquella província todas as grandes idéas. (O CORUMBAENSE, 1881, n. 63, p. 4, grifo nosso).

Na tentativa de chamar a atenção para os problemas da cidade, *O Corumbaense*, com discurso permeado por marcas de retórica, critica a inoperância dos setores responsáveis pela condução do estado.

[...] a causa principal, só não única da frouxidão que tanto enfraquecem e amesquinhão o espírito nacional, a alma da nação desalentando-as para largos commentimentos, ascender ao apogeu de gloria a que, no século atual, devem aspirar os povos moderno se firmar no pedestal grandioso da civilização a sua autonomia: [...] *a origem de todos nossos male é a ignorância em que jazem as massas populares, a falta absoluta no seio de nossas populações, a ausência, enfim, da escola, do livro, do mestre, esses 3 poderosos elementos do progresso e do aperfeiçoamento da humanidade*. (O CORUMBAENSE, 1881, n. 61, p. 1, grifo nosso).

Para os editores de *O Corumbaense*, as disputas locais por poder e terras, característica não apenas da Província de Mato Grosso, mas da consolidação de um país que tem na estrutura fundiária, no período colonial, imperial e no princípio da república, seu principal modo de produção, consumiam o tempo dos administradores, secundarizando os empreendimentos em prol do desenvolvimento intelectual da população.

Veremos em cada villa, em cada povoação, em cada freguesia, um mesquinho condado, uma espécie de cantão feudal da idade média, onde a vontade onnipotente do mais forte, que é quase sempre um instrumento do poder, um agente disfarçado do despotismo, sobrepondo-se a tudo [...]. Tudo isso porque? Pela ignorância do povo! (O CORUMBAENSE, 1881, n. 61, p. 1).

A implantação de escolas e a organização do ensino congregavam, pois, o ideal salvacionista que imperava no discurso jornalístico mato-grossense, assim

como no de outras províncias ao longo do período republicano. Nagle (2001) auxilia no entendimento dessa questão, a qual considera permeada pelo movimento de arrefecimento da necessidade de mudança estrutural no país, e demonstra que a superação do atraso seria dada, ao menos no plano do discurso, por meio da implantação de sistemas de ensino, ausência da qual padecia Mato Grosso. “Se há paiz onde mais se tenha descarado [?] da instrucção pública, onde se tenha atendido a educação do povo *onde a cultura intellectual será quase um mytho*, é elle certamente, o Brazil [...]!” (O CORUMBAENSE, 1881, n. 61, p. 1, grifo nosso). Nessa perspectiva, por meio da instrução pública, seria possível superar o atraso, sobretudo intelectual e cultural, que grassava ao território mato-grossense.

A imprensa arregimenta a responsabilidade e o interesse, evidentemente, de conclamar o poder público a mobilizar-se em prol da implantação e da organização do aparelho escolar naquele estado²³. Pode-se afirmar o interesse capital dos responsáveis pelos veículos de informação em fomentar processos de ensino de leitura, visando, entre outros motivos, a ampliação do público leitor para suas notas.

Consideramos a análise de conjuntura promovida e mediada pelos periódicos mato-grossenses bastante representativa do pensamento editorial daquele jornal, podendo ser estendida a outros cuja circulação foi contemporânea. Lê-se:

E lastimavel a negação que da parte de muitos compatriotas se nota para com a imprensa. Raros, bem poucos em relação a população vasto império, chamado do cruzeiro, tão rico de talentos e belezas naturais, *são os que cultivam e animam as letras. Provem d'abi, em grande parte o estado de atraso, quer moral, quer material, em que, comparativamente ao adiantamento de outros povos ainda nos achamos [...]*. (O CORUMBAENSE, 1881, n. 65, p. 1, grifo nosso).

Reafirmando a importância dos veículos da imprensa em um país que se pretendia desenvolvido e comungava com costumes e códigos da modernidade premente, os editores arvoravam-se contra as poucas iniciativas de fomento à produção impressa e o reduzido número de leitores de suas colunas.

No Brazil dá-se mais apreço a qualquer analphabeto apatacado embora pouco se differencia do quadrupide do que a um homem de letra. [...] A

23 Cf. CAMPOS, 2004, p. 41.

imprensa, que devera ser o ídolo de todos, a quem todos deverião procurar e animar, como a procura da luz do sol, porque como esta ella nos illumina o espírito; a imprensa que em toda parte foi sempre a rainha da opinião, a interprete por excellencia de todos os sentimentos nobres e civilisadores [...] passa quase esquecida, olhada com o maior indiferentismo como se fosse uma coisa supérflua ou um trambolho que nos incomodasse [...] mal sabem os differentes, essas criaturas inimigas, o quanto concorrem para o atraso do seu paiz, ou pelo menos o quanto retardão o seu adiantamento, não protegendo a imprensa. [...] Se no Brazil lesse-se mais, se tivesse a imprensa outro acolhimento que infelizmente ainda não tem, se pudesse obter pela iniciativa individual vigoroso impulso, com a sua importância e prestigio surgirião escolas se preparariam as multidões, porque o gosto para o estudo ella se incumbiria de despertar-lhes. (O CORUMBAENSE, 1881, n. 65, p. 1).

Na perspectiva comparada de estudos, nossas análises nos transportam para Cuiabá, capital e cidade de destaque no cenário mato-grossense por congregar o centro político e econômico do estado. Devido às atividades econômicas e portuárias que ali se desenvolviam, a exemplo de Corumbá e Cáceres, Cuiabá tornou-se o espaço simbólico da síntese das práticas culturais do estado originárias da *cuiabania*²⁴.

Aliado da difusão das práticas culturais, o jornal *O Mato Grosso* constituiu-se como um significativo veículo de reiteração do ideário que conformava alguns dos grupos hegemônicos do estado. Representativo dos atos oficiais do poder público registravam-se, em suas páginas, informações referentes às nomeações, reordenações políticas ou militares ocorridas no período, tornavam-se públicas as normativas, os decretos e as leis expedidas ainda que com datas retroativas à edição diária (O MATTO GROSSO, n. 575, 1890). Perguntamo-nos: a que público os semanários eram destinados?

Em 1893, quando o jornal passou a autointitular-se “órgão do partido republicano”, sob a direção de Generoso Ponce, líder do movimento de oposição ao Partido Nacional Republicano fundado em Mato Grosso, os artigos e as maté-

24 Cuiabania é uma expressão utilizada para designar o conjunto de práticas culturais e linguísticas inerentes àqueles que nasceram ou adotaram a cidade de Cuiabá como lugar para residência. Ela marca também, a nosso ver, a consolidação e a demarcação de espaço cultural construído pelas elites mato-grossenses. A história do estado pode ser conferida na obra de Siqueira (2002).

rias guardavam um tom mais intenso em relação à defesa do regime republicano, mas não aquele em vias de implantação pelo General Antonio Maria Coelho. A imprensa desempenhava, naquele momento, o papel de “sentinela avançada do progresso” (O MATTO GROSSO, 1893).

Em 1895, textos relativos à defesa da instrução como política de governo ou fomento de iniciativas em prol de uma cultura letrada começaram a se fazer presentes.

A sociedade cuiabana acompanhou e tem acompanhado com interesse as séries de exames constituídos com louvável intuito de prover os estabelecimentos de instrução com professores habilitados e efetivos. O concurso de matemática, contudo, teve uma feição característica pela circunstância de que se revestiu desde a organização dos primeiros elementos que compareceram a mesa examinadora e pelos prognósticos feitos em relação aos candidatos. Foram formulados 20 pontos, notáveis pela singularidade da forma, pelas repetições, pelas inovações matemáticas e generalidades de expressão [...]. (O MATO GROSSO, 1916, n. 1333, p. 3).

Por meio do artigo “Pela Instrução Pública”, os editores de *O Mato Grosso* apresentam o cenário da instrução pública no país e particularmente naquele estado.

Se é bem verdade haver a instrução se desenvolvido no Estado de seis anos para cá, não é menos verdade que maior desenvolvimento teria ela alcançado se as autoridades lhe consagrassem quanta atenção reclama. Muito se falou sobre irregularidades existentes no grupo escolar “Senador Azeredo” e nos viessem arredar as ditas irregularidades. O magistério nos municípios até nos mais próximos desta capital tem dado assunto à imprensa local. As escolas isoladas não preenchem os seus fins; nem sequer têm dado alunos a exames. A isolada rua do Rosário é uma vergonha: nem água é servida. As crianças correm às casas vizinhas para mitigar a sede nas horas quentes da tarde. Não há programa de ensino para elas. (O MATO GROSSO, 1916, n. 1336, p. 3).

Diante da ausência de uma carta de planejamento ou organização do trabalho pedagógico, o jornal *O Mato Grosso* denuncia:

Cada professora confecciona o programa como melhor lhe parece. Em suma: vai nisso um pronunciado sintoma de anarquia. Como poderiam as bancas examinadoras conhecer o preparo dos examinandos se não sabe qual o programa adotado pela professora, maximé sendo os alunos examinados em turmas das diversas escolas? Muito já se tem feito pela instrução, entretanto, ela ainda requer bastante desvelo. As escolas isoladas carecem de material que não possuem e se o possuem é em quantidade insuficiente. (O MATO GROSSO, 1916, n. 1336, p. 3).

Podemos perceber que tanto o papel da escola quanto a necessidade de programas de ensino que adequassem aquelas escolas ao que se vinha tornando realidade em outras localidades da federação eram primordiais para que o território mato-grossense pudesse, de algum modo, ser integrado à noção de progresso em circulação no país.

Considerações finais

Do trabalho com as fontes de pesquisa que emergem do cenário editorial relativo à imprensa de circulação diária, apresentam-se múltiplas possibilidades de interrogar a documentação levantada. Em síntese, neste texto apontamos questões que poderão suscitar, ao menos, elementos indicativos e constitutivos de uma *cultura escolar mato-grossense* em fase de organização e consolidação não somente a partir dos esforços consubstanciados na legislação de ensino, mas, sobretudo, mediante o diálogo dos dispositivos de imprensa com o público leitor.

A história da educação em Mato Grosso configurou-se com uma particularidade significativa no campo das produções impressas. Ao contrário do que se observa em grande parte dos estados brasileiros, não houve, naquele estado, iniciativas ligadas ao fomento de uma imprensa periódica especializada em educação, ao contrário do podemos identificar no estado de São Paulo. Observamos, no entanto, na imprensa de circulação geral, em especial, em jornais (matutinos, semanários e diários), a configuração de um espaço de discussões intensas e produtivas cujo foco incide sobre o campo educacional, produzindo discursos marcados por oposições, debates e embates.

Diante do cenário educacional da época, as possibilidades investigativas demonstradas amparam-se no recurso metodológico das histórias em conexão e nos estudos ligados à história cultural, tendo em vista ser esta a matriz teórica que, a nosso ver, melhor contempla as análises dos objetos de estudo que perfazem a

natureza dos impressos. Na problemática anunciada, cotejando a discussão das fontes nos estudos que discutem os mecanismos de comparação por outra vertente, relativos a histórias em conexão, nosso olhar se foca na percepção das preocupações dos “educadores” mato-grossenses, dadas a conhecer por meio do discurso jornalístico, o qual estaria, no nosso modo de entender, significativamente ligado aos mecanismos relativos aos processos de circulação das ideias pedagógicas.

A imprensa periódica tem, nessa concepção, papel importante na formatação e conexão entre as ideias produzidas. Nos jornais e revistas postos em circulação no período, encontram-se pontos de convergência e dissonâncias que marcam lutas de grupos em disputa pelo poder e pela manutenção de um conjunto de ideais, corroborando para a consolidação de hegemonias vigentes.

Nesses diálogos e nas conexões estabelecidas, identificamos, tanto na região norte do estado quanto na região sul, o interesse real pela implantação e organização do aparelho escolar, modo valorizado e reconhecido pelos editores como forma de promover a superação da cultura iletrada que dominava o cerrado mato-grossense. Iniciativas inaugurais adotadas por outras províncias foram noticiadas nas páginas dos impressos com o objetivo de alertar a população e os governantes sobre essa necessidade, notificando o atraso em que se encontrava Mato Grosso no campo da instrução pública. De certa maneira, a imprensa periódica da época demonstrava interesse na implantação de práticas políticas relativas a esse campo a exemplo daqueles que, a partir do primado de visibilidade, como assevera Marta Chagas Carvalho (2003) quando discute a implantação do modelo educacional em São Paulo, obtiveram êxito semelhante ao atingido pela São Paulo do final do século XIX.

A condição de cidades portuárias de Corumbá e Cuiabá viabilizam a intensificação e proliferação dos veículos de imprensa. Para Mendonça (1977, p. 23):

Cuiabá viveu isolada. Esperou o surto de progresso por mais de 200 anos. Se a cidade não desapareceu foi porque a bravura e resignação de seus filhos, que nela confiavam e confiam, não deixou que tal acontecesse. Cuiabá é um milagre de brasilidade dentro do continente americano. Sofreu, esperou e venceu. E tudo isso por que? Pela cultura. Pela educação. Pelos seus dois Liceus, por aquilo que falava Ruy Barbosa, “pelo desenvolvimento da inteligência da cultura, pelo desenvolvimento do ensino, para o qual as maiores liberdades do Tesouro constitui sempre o mais reprodutivo emprego da riqueza pública”.

Ao contrário do que afirma o renomado historiador mato-grossense, a imprensa revela que o isolamento ao qual Cuiabá esteve relegada não se justifica e tampouco se aplica, ao menos do ponto de vista da movimentação cultural característico de períodos relativos à mudança de sistema político. Essa mesma imprensa fez circular informações referentes a um conjunto de hábitos, costumes e formas de urbanidade e civilidade que se propalava no modelo republicano em franco curso de instauração.

Entendemos, assim, que não apenas a imprensa periódica especializada configura-se como dispositivo pedagógico na veiculação e circulação de ideias e práticas ligadas ao campo educacional, mas também a imprensa de circulação geral, na ausência da primeira, desempenha tal papel ainda com mais responsabilidade, pois, uma vez direcionados a um público que não é necessariamente aquele pertencente ao campo educacional, os textos produzidos e dados a ler revelam posicionamentos políticos, formas de pensamento e difusão de saberes mais abrangente.

Vale, por fim, reiterar a estreita relação entre os dispositivos de imprensa e a instrução pública no final do século XIX e limiar do XX. Além de constituir-se como fonte de circulação de notícias, ideias e formas de institucionalização de pensamento, essa imprensa de circulação geral configura-se, primordialmente, como um elemento da cultura escolar, sendo mediada pelos instrumentos de uma imprensa constituída e em circulação, contudo, em um conjunto de iniciativas esparsas e na vereda de outras semelhantes no país. Verificamos, por meio da análise aqui realizada, que tais iniciativas estão ligadas à implantação de grupos escolares, à configuração de uma imprensa periódica especializada em educação, à implementação de escolas voltadas para a formação de professores e para o desenvolvimento de escolas na modalidade pública de ensino secundário.

A propósito das formulações de Pierre Bourdieu (1993), existe e configura-se, em Mato Grosso, um campo simbólico e material de práticas educativas, ainda que secundarizado na imprensa. Anunciam-se, na imprensa, passos importantes rumo à consolidação organizacional e educacional naquele estado.

Bibliografia

- ALVES, G. **Educação e história em Mato Grosso: 1719-1864**. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 1996. Revista e ilustrada.
- AMANCIO, L. N. de B. **Ensino de leitura e grupos escolares**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993. p. 89-94.
- BURKE, P. **O que é história cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- _____.; HSIA, R. Po-Chia. (Orgs.) **Tradução cultural nos primórdios da Europa moderna**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- CALHÃO, A. E. P.; MORGADO, E. M. O.; MORAES, S. de. **Imprensa periódica mato-grossense (1847-1969)**: Catálogo de microfilmes existentes no núcleo de documentação e informação histórica regional da UFMT. Cuiabá: Editora Universitária da UFMT, 1994.
- CAMARGO, A. M. de A. **A imprensa periódica como objeto de instrumento de trabalho**: catálogo da Hemeroteca Julio de Mesquita do Instituto Histórico e geográfico de São Paulo. 1975. Tese (Doutorado em História)—Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.
- CAMPOS, R. D. de. **A “princesa do sertão” na modernidade republicana**: urbanidade e educação no Rio Preto dos anos 1920. São Paulo: Annablume; São José do Rio Preto: Secretaria Municipal de Cultura, 2004.
- CANDEIAS, A. (Org.). **Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX**: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza. Lisboa: Educa, 2005. (Coleção Educa-História).
- CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a República**: outros ensaios. São Paulo: Editora Bragança Paulista, 2003.
- CATANI, D. B. **Educadores à meia luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, 2003.
- _____. **Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)**. São Paulo: Pléiade, 1999.
- _____. **Ensaio sobre a produção dos saberes pedagógicos**. Tese (Livre Docência)—Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1994.
- _____. **Educadores a meia luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo 1902-1919. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1989.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.
- _____. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.
- _____. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CORREA FILHO, V. **Questões de ensino**: monografias cuiabanas. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925. v. 1.

DETIENNE, M. **Comparar o incomparável**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004.

FARIA FILHO, L. M. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIAS, A. (Coord.). **Modernidade, educação e estatística na Ibero-América dos séculos XIX e XX**: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza. Lisboa: Educa, 2005.

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

GIL, N. A educação nos censos populacionais brasileiros (1872-1960). In: CANDEIAS, A. (Coord.). **Modernidade, educação e estatística na Ibero-América dos séculos XIX e XX**: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza. Lisboa: Educa, 2005.

HILSDORF, M. L. S. Da circulação para a circularidade: propagação e recepção de idéias educacionais e pedagógicas no oitocentos brasileiro. In: PINTASSILGO, J. **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006. p. 65-87.

INFORMAÇÕES acerca da instrução publica e particular em todo Brazil e especialmente no Distrito Federal. Prestados a pedido da prefeitura municipal e de ordem do Sr. Ministro da Agricultura e comércio, pela 4ª Seção da Directoria Geral de Estatística. Rio de Janeiro: Fundo de Instrução Pública; Arquivo Nacional, 1911. Datilografado.

JUCÁ, P. R. **Imprensa oficial de Mato Grosso**: 170 anos de história. (Com ilustrações). Cuiabá: Aroe, 2009. Disponível em: <<http://www.iomat.mt.gov.br>>. Acessado em: 10 maio 2010.

_____. **Imprensa oficial de Mato Grosso**. Cuiabá: Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso, 1986. 221p.

LEITE, G. **Um século de instrução pública**: história do ensino primário em Mato Grosso. Goiás: Rio Bonito, 1970.

MARCILIO, H. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 1963.

MENDONÇA, R. de. **Evolução do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: [s.n.], 1977.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOVOA, A. et al. **A imprensa de educação e ensino**: repertório analítico (século XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. p. XV-LXII.

O CORUMBAENSE. Corumbá: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. Edições de 1880 a 1891. Cuiabá: APMT, 2013.

O MATTO GROSSO. Cuiabá: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, n. 575, 1890. Cuiabá: APMT, 2013.

_____. Cuiabá: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso. 1893. Cuiabá: APMT, 2013.

_____. Cuiabá: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, n. 1336, p. 3, 14 mar. 1916, Cuiabá: APMT, 2013.

_____. Cuiabá: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso, n. 1333, p. 3, 12 mar. 1916, Cuiabá: APMT, 2013.

RELATÓRIO de Instrução Publica 1908. Diretoria de Instrução Pública de Mato Grosso. Rio de Janeiro: Fundo de Instrução Pública; Arquivo Nacional, 1908.

RELATÓRIO de Instrução Publica de 9 out. 1905. Diretoria de Instrução Pública de Mato Grosso. Rio de Janeiro: Fundo de Instrução Pública; Arquivo Nacional, 1905.

REVEL, J. **Proposições**: ensaios de História e Historiografia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

RODRIGUES, M. B. **Estado, educação escolar, povo**: a Reforma Mato-grossense de 1910. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

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

SIQUEIRA, E. M. **Preservando o patrimônio cultural**: arranjo, catalogação, informatização e microfilmagem do acervo documental e bibliográfico da Casa Barão de Melgaço. Cuiabá: UFMT, 2004. Projeto CNPq/Norte. Mimeografado.

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

NOTAS DE UMA PESQUISA SOBRE IMPRENSA PERIÓDICA E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO MILITAR, NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFGD-MS (1968-1984)²⁵

Silvano Ferreira de Araújo
Alessandra Cristina Furtado

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar as orientações do governo federal para o desenvolvimento da Educação Física Escolar por meio de diretrizes veiculadas na *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* (RBEFD). Este texto é um dos resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), intitulada *A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984): um estudo sobre a Educação Física Escolar durante a ditadura militar*.

O PPGEdu/UFGD desde a sua criação em 2007 tem privilegiado estudos acerca da História da Educação, inclusive esse programa surgiu com duas linhas de pesquisa, a saber: História da Educação, Memória e Sociedade e Política e Gestão da Educação. A linha de História da Educação, Memória e Sociedade na qual estamos inseridos, propõe em estudar a educação escolar em uma perspectiva histórica, bem discutir questões ligadas/relacionadas às fontes.

Como essa linha vincula-se, ainda, aos seus grupos de estudos e pesquisas e, neste caso, da investigação sobre o impresso periódico ligado à História da Educação Física Brasileira, direciona-se, sobretudo, aos propósitos dos pesquisadores ligados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES), que cada vez mais, vem se dedicando as investigações a respeito dos impressos periódicos, tomando-os como fontes e/ou objetos de estudos. Até mesmo uma linha de pesquisa dentro desse grupo foi criada nos últimos três anos para fomentar e abarcar os estudos relacionados a essa temática.

25 As primeiras versões sobre a temática abordada neste texto foram apresentadas em formato de artigo na *Revista Poiesis Pedagógica* em 2014 e em eventos específicos da área, como no X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, ocorrido na PUC – Curitiba de 25 a 28 de agosto de 2014, no simpósio temático da Reunião da ANPUH Regional – Sessão MS, realizada de 10 a 13 de outubro de 2014 em Aquidauana, e no III Encontro de História da Educação do Centro-Oeste, ocorrido na UFG – *campus* de Catalão, de 19 a 21 de agosto de 2015.

Assim, o estudo que se pretende apresentar neste texto, tomando a Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (RBEFD), como fonte de pesquisa para examinar as orientações do governo federal para o desenvolvimento da Educação Física Escolar que circularam em suas diretrizes no período de 1968 a 1984, insere-se não somente aos interesses da linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, mas também os propósitos do GHEPEMES, grupo esse a ela vinculado e criado em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.

As políticas governamentais para a Educação Física no Brasil iniciaram-se a partir da Lei n. 378, de 13 de março de 1937, por meio da qual foi criada a Divisão de Educação Física (DEF), vinculada ao então Ministério da Educação e Saúde. Contudo, podemos considerar que foi no final da década de 1960 que começaram as transformações nas leis que regiam a Educação Física no país. Exemplo disso foi o Decreto-lei n. 705, de 25 de julho de 1969, que alterou o preconizado no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB/1961), determinando a obrigatoriedade da “prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (BRASIL, 1969), o que resultou da necessidade de capacitação física do trabalhador, de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse “ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto, obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar” (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 6).

A metodologia empregada neste capítulo é de caráter documental, pois tem como fonte a RBEFD, editada pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura (DEF/MEC), com a utilização de 28 artigos que abordam a temática Educação Física Escolar, localizados nas 53 edições do impresso. Foram analisados ainda 31 textos entre editoriais, opiniões e cartas, os quais apresentam importantes contribuições para a efetivação da investigação. Além disso, o capítulo encontra-se embasado nos aportes teóricos e metodológicos da Nova História Cultural, fato que possibilita compreender os “processos com os quais os sujeitos constroem sentidos para as suas ações” (BICCAS, 2012, p. 284) e torna possível captar os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas ações, isto é, um meio que possibilita entender a posição e o interesse dos “atores sociais” que “descrevem a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 2002, p. 16-19).

É oportuno registrar aqui, conforme menciona Chartier (2002, p. 14), que a História Cultural surgiu da “emergência de novos objetos no seio das questões históricas”, dentre as quais se encontram “as modalidades de funcionamento escolar”. Assim, podemos considerar que dentre esses “novos objetos”, novas fontes passaram a ser pesquisadas pelos historiadores, e entre elas encontram-se os

impressos, como os jornais e as revistas periódicas de uso escolar, principalmente por trazerem o embasamento que busca construir uma cultura pedagógica, compondo um repertório de valores e de conhecimentos destinados a balizar a prática docente.

O capítulo está organizado em duas partes: na primeira, abordamos a *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos* enquanto fonte privilegiada para a pesquisa em História da Educação, e, na segunda, apresentamos os resultados das orientações sobre a Educação Física Escolar contidas nesta revista.

A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos como fonte de pesquisa em História da Educação

A utilização de impressos periódicos pode ocorrer numa perspectiva que contribui para ampliar a compreensão da vida escolar, dos seus hábitos, das ações dos professores e das práticas pedagógicas, visando

[...] estabelecer a história serial e repertórios analíticos destinados a informar sobre o conteúdo dos periódicos, classificando-os, registrando seu ciclo de vida, predominâncias ou recorrências temáticas e informações sobre produtores, colaboradores e leitores, entre outros dados. (CATANI; SOUSA, 1999, p. 11).

Especificamente, a respeito da apropriação das revistas especializadas como fonte, Catani (1996) aponta que estas,

[...] de modo geral, constituem uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informação sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. (CATANI, 1996, p. 117).

Sousa e Catani (1994) explicam que há duas diretrizes para as pesquisas com e a partir da imprensa pedagógica periódica.

[...] de um lado, o estabelecimento de repertórios destinados a informar sobre o conteúdo dos periódicos, classificando-os, organizando seus índices temáticos e registrando o seu ciclo de vida. Tais repertórios fornecem materiais básicos: dados de partida que permitem a localização de infor-

mações para pesquisas sobre a história da educação, das práticas escolares ou do sistema de ensino. Evidentemente, a partir daí, uma outra diretriz de trabalho se configura e o estudo dos próprios periódicos permite situar movimentos de grupos de professores, mapear diferentes situações, detectar disputas e, assim, explicitar em parte o campo educacional. (SOUSA; CATANI, 1994, p. 178).

Catani e Sousa (2001, p. 241) defendem que a produção de “pesquisas-instrumentos que gerem catálogos, bancos de dados, repertórios etc., adquire relevância especial ao evitar a duplicação de investimentos dos estudiosos e potencializar o uso de materiais já trabalhados”, ideia corroborada por Melo (1999) ao advertir que, independentemente do tipo, a fonte como forma de ampliar o espectro de estudo da História da Educação Física e do esporte no Brasil deve ser descoberta, catalogada e divulgada devido a sua importância para os estudos históricos.

A utilização dos impressos pedagógicos, como é o caso da RBEFD, com um direcionamento de caráter pedagógico-escolar, tem um acentuado interesse por parte dos pesquisadores, pois tais impressos expõem várias características do modo que ocorreram os processos educativos e a difundem ideologias, além de oferecerem um valor significativo para o desenvolvimento da História da Educação, permitindo ao historiador a análise do discurso produzido em determinado período e a percepção de como era procedida a apropriação por parte do público que esses veículos visavam alcançar. Assim, Catani e Bastos consideraram que

[...] a dupla alternativa que as revistas de ensino oferecem aos estudos histórico-educacionais ao serem tomadas simultaneamente como fontes ou núcleos informativos para a compreensão de discursos, relações e práticas que as ultrapassam e as modelam ou ao serem investigadas, de um ponto de vista mais interno, se assim se pode dizer, quando então se configuram aos analistas como objetos que explicitam em si modalidades de funcionamento do campo educacional. (CATANI; BASTOS, 2002, p. 7).

Dessa forma, ao tomarmos a RBEFD como fonte de pesquisa, torna-se possível compreender uma parte da história da Educação Física no Brasil, principalmente no que diz respeito à sua legitimação como disciplina escolar.

A história da RBEFD teve início em 1941, durante o governo de Getúlio Vargas, a partir do *Boletim de Educação Física*, que veiculava a política e as ações governamentais na área, e deixou de circular em 1958, voltando à cena educacional em 1968, durante a ditadura militar, como *Boletim Técnico Informativo* (BTI), nomenclatura que perdurou até o ano de 1969, com a publicação da edição de

número 8. Em 1970, recebeu o nome de *Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva*, sendo publicadas sob esta denominação as edições de números 9 (1970) e 10 (1971). Mesmo com essa nova denominação, em seu editorial, Ferreira (1970, p. 4-5) ainda se referia ao impresso como “boletim”.

De 1972 até o ano de 1974, da edição 11 à 24, a nomenclatura foi novamente modificada e a revista passou a se chamar *Revista Brasileira de Educação Física*. Finalmente, do ano de 1975 até a sua última edição, em 1984, dos números 25 ao 53, a denominação passou a ser *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*.

A RBEFD dispunha de um conselho editorial composto por militares, professores de Educação Física e funcionários do MEC. Todavia, apesar de ter um editor-chefe, no caso, o professor Lamartine Pereira DaCosta, eram os militares dirigentes da DEF que assinavam os editoriais, por isso, nos referimos a esses dirigentes como editores das revistas.

No editorial do BTI n. 1, o tenente coronel Arthur Orlando da Costa Ferreira (1968a), então diretor da DEF/MEC, aponta o seguinte:

O renascimento do BOLETIM TÉCNICO INFORMATIVO deve-se à pressão imperiosa de uma necessidade. Todos aqueles envolvidos na Educação Física e nos Desportos, em nosso País, sentem a desatualização e a falta de entrosamento de nossas entidades. [...]. Nosso realismo autocrítico possui uma razão: acreditamos que o círculo vicioso da ineficiência, existente nas relações Professor de Educação Física– Dirigente, somente pode ser eliminado por uma ação vertical, partindo dos órgãos de chefia. [...] dentro do nosso setor, ainda pesa a tendência das soluções políticas para os problemas técnicos, cuja aceitação realista, e conseqüente reformulação, ainda não alcançou nossos dirigentes, ao contrário do visível progresso em outros campos científicos nacionais, após a Revolução de 1964. (FERREIRA, 1968a, p. 5).

Das edições 1 à 9, a distribuição foi gratuita, mas devido às dificuldades encontradas para que assim continuasse e tivesse uma distribuição efetiva, o que não ocorria pela demora e a elevada taxa de extravio, o periódico passou a ser distribuído por meio de assinatura somente aos professores nele interessados.

A respeito da distribuição do impresso, Ferreira (1970, p. 4-5) aponta que a gratuidade “[...] não surtiu os efeitos desejados por insuficiência de meios locais ou por critérios arbitrários, fora do controle da DEF”, e os “atrasos nos pagamentos de verbas orçamentárias desarticularam a freqüência do Boletim Técnico Informativo”. Além disso, diante de “[...] comprovações significativas de desinteresse por parte de assinantes”, a DEF firmou convênio com a Fundação Nacional

de Material Escolar (FENAME), o qual transferia a este órgão a responsabilidade pela preparação gráfica, impressão, distribuição e venda das publicações técnicas, continuando a DEF a responsável pela seleção e revisão das matérias a serem editadas.

Com essa parceria firmada com a FENAME, a partir da edição n. 11 (1971), o impresso passou a ter ônus para o assinante, visando contemplar apenas os leitores realmente interessados. No entanto, a partir da edição 47 (1981), quando a revista passou a ser produzida pela Divisão de Editoração da Coordenadoria de Comunicação Social do MEC, focalizando a veiculação integrada das atividades desportivas com as ações culturais e educativas, a distribuição voltou a ser gratuita.

Para manter a continuidade e a tiragem da publicação, que inicialmente era de 2.000 exemplares, passando para 5.000 exemplares a partir do número 4 (1968) e saltando para 50.000 a partir do número 47 (1981), a editora Norma Marquez Eleutério (1984) anunciou que, a partir da edição n. 53, a produção da RBEFD seria de cem mil exemplares, o que significaria “mais leitores, regularidade das edições e ampliação e sistematização na captação de matérias e informações — eis o saldo positivo de todo esse trabalho” (ELEUTÉRIO, 1984, p. 1). Porém, o empenho empreendido para manter o periódico em circulação não teve êxito, pois a edição n. 53 foi a última publicada.

A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos e suas orientações sobre a Educação Física Escolar

A RBEFD foi concebida com o intuito de capacitar os professores de Educação Física, evidenciando a importância das práticas corporais e do cunho científico desta disciplina, trazendo, para tanto, em seus conteúdos, exemplos de práticas que deveriam ser aplicadas pelos professores em suas aulas, buscando padronizar os procedimentos metodológicos e incentivar a formação de atletas, transformando a escola em um espaço de formação de civismo e de força esportiva, o que essencialmente elevaria a qualidade do ensino.

Com um conteúdo técnico que privilegiava a prática de esportes, a RBEFD apresentava um relevante apelo para o desenvolvimento científico da Educação Física brasileira. Essa dimensão técnica não se manifestava sem conflitos e tensões, nos quais se discutia a melhor forma de incluir o esporte, caracterizado pelo confronto de duas tendências distintas, a pragmática e a dogmática (TUBINO, 1975) entre as atividades de Educação Física. A Tabela 1 ilustra a orientação teórico-epistemológica dos trabalhos publicados no periódico.

Tabela 1 – Orientação dos trabalhos publicados na RBEFD (1968-1984).

Trabalhos apresentados	Orientação dogmática	Orientação pragmática	Total
Educação Física Escolar	2 (0,45%)	25 (5,7%)	28 (6,39%)*
Outras subáreas	50 (11,41%)	360 (82,19%)	410 (93,6%)
Total geral de trabalhos	52 (11,87%)	385 (87,89%)	438 (100%)*

Fonte: Adaptado de OLIVEIRA, 2001.

*No total de trabalhos apresentados por Oliveira (2001), consta um trabalho referente à orientação crítica, tendência esta não abordada neste texto e que equivale a 0,22% dos trabalhos.

A tendência dogmática seria uma preocupação com a formação humana a partir das atividades corporais e, nesse caso, a Educação Física contribuía para a educação integral dos indivíduos. Os defensores dessa tendência viam o esporte como forjador do caráter e integrador social, um meio de educação e dignificação humana. A tendência pragmática, por sua vez, segundo Tubino (1975), caracterizava-se por uma abordagem fundamentalmente competitiva da Educação Física, que seria um fim em si mesma, e referia-se a uma tendência mundial de subsumir a Educação Física ao esporte de alto rendimento ou de competição. A única preocupação era a vitória.

A partir de meados da década de 1970, houve a predominância da tendência pragmática, com base na qual as práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física resumiam-se às práticas de determinadas modalidades esportivas desenvolvidas sobre uma fundamentação técnica, isto é, a partir da repetição do gesto técnico específico de cada modalidade, fazendo com que as aulas assumissem características de treinamento esportivo (OLIVEIRA, 2001).

Embora os trabalhos presentes no periódico indicassem, de modo geral, apenas essas tendências, pode ser verificado que alguns trabalhos datados a partir de 1980 são caracterizados a partir das perspectivas apresentadas pela psicomotricidade. Segundo Langlade (1974 *apud* NEGRINE, 1979a, p. 60), a psicomotricidade pode ser compreendida como “a ação psicológica e pedagógica que utiliza os meios da educação física [para] normalizar ou melhorar o comportamento da criança, [buscando o] melhoramento da dimensão biológica ou desenvolvimento físico do indivíduo”.

Nota-se que essa *educação psicomotriz* era baseada numa prática pedagógica preocupada em estabelecer o ato de aprender por meio dos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, aliada aos movimentos corporais e objetivando uma formação integral do educando.

Dentre as temáticas abordadas nos artigos publicados pela RBEFD no seu período de circulação, o tema “esporte”, computadas às suas subáreas (treinamento desportivo e aprendizagem desportiva), era o mais presente, totalizando 152

trabalhos publicados, enquanto o tema “educação física escolar” totalizava apenas 28 trabalhos, conforme pode ser visualizado na Tabela 2.

Tabela 2 – Temáticas abordadas pela RBEFD (1968-1984).

Assunto	Quantidade de artigos	Porcentagem
Treinamento desportivo	130	29,68%
Atividade física e saúde	33	7,53%
Educação Física Escolar	28	6,39%
Aprendizagem desportiva	22	5,02%
História da Educação Física	14	3,19%
Sociologia do esporte	13	2,96%
Administração e organização	13	2,96%
Esporte para todos	11	2,51%
Legislação	10	2,28%
Psicologia esportiva	10	2,28%
Formação profissional	10	2,28%
Ensino superior	9	2,05%
Nutrição	8	1,82%
Educação Física adaptada	7	1,59%
Artes marciais	7	1,59%
Pesquisa em Educação Física	7	1,59%
Ginástica	6	1,36%
Biografias	6	1,36%
Mensagens/relatórios	5	1,14%
Filosofia da Educação Física	5	1,14%
Psicomotricidade	5	1,14%
Arquitetura esportiva	5	1,14%
Manifestos	5	1,14%
Recreação	5	1,14%
Biomecânica	5	1,14%
Lazer	5	1,14%
Dança	5	1,14%
Políticas de Educação Física e Esportes	3	0,68%
Entidades de classe e representações	3	0,68%
Crescimento e desenvolvimento	3	0,68%
Capoeira	2	0,45%
Estatística	2	0,45%
Tendências da Educação Física	2	0,45%
Olimpismo	2	0,45%
Outros	32	7,30%
TOTAL	438	100%

Fonte: PEREIRA, 1983; OLIVEIRA, 2001.

Diante dos dados expostos na tabela, podemos considerar que a RBEFD caracterizava a Educação Física como uma atividade com tendência claramente

utilitarista, uma vez que divulgava a necessidade de um trato científico e uma orientação humanista para essa disciplina no interior da escola, ambas ligadas a uma noção de conhecimento a ser abordado e abrindo o debate entre a prática de uma atividade e a reflexão sobre a área de conhecimento.

No editorial do BTI n. 2, Ferreira (1968b) demonstra a preocupação em criar um órgão de divulgação técnica para atender as necessidades de atualização e evolução dos conhecimentos da Educação Física a fim de atingir os objetivos propostos.

Devido a nossa intenção de atender aos especializados de todo o Brasil e ao provável e conseqüente número de inscrições, planejou-se estabelecer um sistema de distribuição automática. Isto somente terá sucesso com o empenho dos professores interessados e dos dirigentes e órgão estaduais, através da remessa de imediato dos nomes, endereços e estabelecimentos onde atuam os requerentes de assinaturas. (FERREIRA, 1968b, p. 5).

Não eram apenas a DEF e a infraestrutura montada para a publicação do BTI as responsáveis. Era importante também a participação dos professores, dirigentes e órgãos estaduais no cadastro de interessados para a distribuição automática dos BTI.

Inicialmente, foi necessária a participação de autores estrangeiros para que a RBEFD fosse publicada, o que serviu de incentivo para professores brasileiros utilizarem o periódico para divulgação de seus estudos, conforme enfatizado em diversos momentos pelos editores da revista. Os professores atenderam aos apelos do governo, porém, notamos que a participação dos estrangeiros permaneceu durante toda a trajetória do impresso pedagógico.

Ao atrair os professores de Educação Física para disseminar as orientações contidas no periódico, podemos dizer que eles, os professores, tornaram-se agentes difusores da ideologia do governo vigente na época e foram o meio que o regime utilizou para, de forma velada, estabelecer e manter o controle social, os valores morais e sociais tidos como os adequados para aquela sociedade. Parece-nos que, dessa forma, até mesmo os professores que divulgavam seus trabalhos na RBEFD assumiam a mesma linha dos trabalhos apresentados pelos editores e militares.

Talvez assim o governo esperasse manter o controle social, como pode ser observado no artigo publicado no BTI n. 1 sob o título “Sugestões para um planejamento anual de Educação Física na escola primária”, de autoria da professora Léa Milward (1968), funcionária do MEC que fazia parte do Conselho Editó-

rial da revista. Dentre as atividades que Milward cita no planejamento proposto, notamos que os elementos ligados às atividades militares (evoluções, marchas, desfiles) se fazem presentes, enfatizando a necessidade de fazer com que o aluno soubesse o seu lugar no contexto no qual estava inserido, destacando o civismo e a valorização da autoridade e da hierarquia, como podemos ver nos objetivos lançados para os meses de agosto a novembro.

AGOSTO – [...] *Valorizar o respeito a autoridade e preparar a criança para compreender seu lugar na Escola e na Sociedade.* ATIVIDADES A EMPREGAR – Evoluções e marchas.

SETEMBRO – Objetivo – *Procurar maior desenvolvimento do amor à Pátria, por meio da educação para a Cidadania.* ATIVIDADES A EMPREGAR – marchas, desfiles, concentrações.

OUTUBRO – Objetivo – *Preparar o respeito à autoridade constituída por meio de torneios e campeonatos interescolares. Proporcionar um entrosamento entre as diversas turmas de alunos, desenvolvendo o verdadeiro espírito esportivo (boa aceitação da vitória ou da derrota) [...].* (MILWARD, 1968, p. 58-59, grifo nosso).

Os aspectos destacados no plano proposto por Milward (1968) para o ensino primário, como o amor à pátria, o respeito à autoridade e a disciplina, são fatores que contribuiriam para que a Educação Física fosse um meio de materialização de um modelo de comportamento social, ficando evidente que, já naquele período escolar, o ensino do esporte na forma de torneios era utilizado como uma maneira de reforçar práticas disciplinadoras.

No editorial do BTI n. 7, Ferreira (1969) trata do ideal que o governo procurava atingir, o qual valorizava o sujeito e o civismo e que deveria ser propagado pelos professores de Educação Física.

As autoridades brasileiras têm-se esforçado por criar condições favoráveis à implantação de uma política nacional de Educação Física, Desportiva e Recreativa que atenda às necessidades de valorização do homem brasileiro, agora e no porvir. (FERREIRA, 1969, p. 5).

Nesse Editorial, pode-se dizer que o autor acabava por mostrar a necessidade dos professores de Educação Física de aderir ao modelo patriótico proposto pelo governo da época. “Impõe-se que o professor de Educação Física, somando seus esforços aos nossos, se erga em cultura e profissionalmente, para que não

continue marginalizado e dê a contribuição de que é capaz e que nossa Pátria dele espera.” (FERREIRA, 1969, p. 7).

Os trabalhos apresentados na RBEFD também buscavam demonstrar os benefícios das atividades físicas para a saúde e significavam um novo momento da Educação Física. Um exemplo disso foi encontrado no artigo “A finalidade da Educação Física nos primeiros anos escolares e a atuação do professor especializado em Educação Física”, publicado na RBEFD n. 42, de autoria de Airton Negrine (1979a). No artigo, o autor defendia que a finalidade da Educação Física nos primeiros anos escolares era criar na criança o hábito pela atividade física como um meio de conservação da saúde e nela despertar o desejo de aprender uma ou mais modalidades esportivas, estabelecendo, assim, uma forma de lazer na vida adulta. Para isso, o autor entendia que o professor de Educação Física deveria “atuar em conjunto com a professora unidocente, tanto no planejamento como no processo de avaliação, dentro de um sistema interativo” (NEGRINE, 1979a, p.72).

Noutro trabalho publicado na RBEFD n. 43, intitulado “A progressão e o resultado da aprendizagem no ensino dos desportos”, Seurin (1973 *apud* NEGRINE, 1979b, p. 42) afirmava que “o grande erro pedagógico [era] querer, sob a influência da moda desportiva, aplicar, na escola, o que se realiza no clube”, e, por conta disso, havia a necessidade de os métodos pedagógicos de ensino dos esportes obedecerem a uma progressão.

A partir desse período, observamos que o discurso contido na RBEFD passou a apresentar uma perspectiva mais educacional e social da Educação Física, buscando preencher algumas lacunas deixadas enquanto o esporte de alto nível era o foco das discussões, como percebemos no artigo “A atividade física na sociedade contemporânea”, de Raimundo Nonato de Azevedo (1980), publicado na RBEFD n. 44.

A atividade física é de caráter interdisciplinar e, por isso mesmo, imprescindível à vida cotidiana do ser humano não pelo valor intrínseco da atividade física como um fim, mas exatamente pelo enorme campo de atuação proporcionada pelo seu caráter interdisciplinar, o que faz com que seus efeitos, em termos quantitativos, possam ser definíveis, descritíveis e mensuráveis. (AZEVEDO, 1980, p. 8).

No entanto, o “esporte de alto nível” ainda era tratado como “fenômeno social” e isto fazia com que sua “utilidade social [fosse] a razão maior de sua própria evolução” (AZEVEDO, 1980, p. 7-8). Contudo, o autor defendia que

as atividades físicas podiam e deviam ser praticadas por todas as pessoas, independentemente de idade e sexo.

A última edição da revista, a n. 53, publicada em 1984, trouxe a público os trabalhos de Flávio Medeiros Pereira, com o título “Educação Física, uma prática permanente”, e de Maria Isabel da Cunha, intitulado “Educação Física, um ato pedagógico”. Esses trabalhos foram os únicos que fizeram algum tipo de referência à educação política como componente de uma dimensão mais vasta de educação integral, que busca a autonomia e o desenvolvimento do aluno, tornando-o mais consciente e crítico, além de preocuparem-se com a formação e atuação do professor.

Em seu artigo “Educação Física, uma prática permanente”, Pereira (1984) mostrava a necessidade de uma formação humana e do aperfeiçoamento profissional do professor de Educação Física, o que, além de melhorar o desempenho físico, também mudaria a sua mentalidade, aumentando a sua cultura geral. O aprimoramento do profissional seria capaz, segundo o autor, de despertar “o gosto pela prática esportiva” (PEREIRA, 1984, p. 22), ao mesmo tempo que proporcionaria aos alunos os conhecimentos científicos sobre as alterações morfofisiológicas dela resultantes.

Cunha (1984), em seu artigo “Educação Física, um ato pedagógico”, buscava conscientizar que a escola não era o lugar onde o valor maior era a ordem e a obediência, enfatizando os seguintes aspectos no ensino da Educação Física:

O excesso de tecnicismo e a constante repetição são antagônicos ao poder criativo, que desenvolve no aluno a razão dos movimentos e a tomada de decisões acertadas. Trabalhar Educação Física é ainda considerar o aluno como ser afetivo, que desenvolve sentimentos e valores positivos ou negativos frente aos estímulos e onde centímetros a mais ou a menos podem ser os causadores de comportamentos negativos frente a toda uma realidade educacional. (CUNHA, 1984, p. 12).

A preocupação que a autora demonstrava com o percurso que a Educação Física deveria seguir lembra também a função desta disciplina como elemento importante e capaz de transformar a vida do sujeito, o que podemos constatar quando a autora diz que a “Educação Física, enquanto educação, não pode se preocupar com o rendimento máximo. Mas precisa estar atenta ao rendimento ótimo, aquele que auxilia o aluno a encontrar o seu pleno desenvolvimento” (CUNHA, 1984, p. 12).

Convém dizer, pois, que as orientações para o desenvolvimento da Educação Física Escolar no período de 1968 a 1984, no qual a aprendizagem restringia-se às técnicas esportivas e à incorporação de suas normas, foram responsáveis pela construção de uma pedagogia competitiva, que unia a Educação Física ao esporte de rendimento objetivando a competição e a superação pessoal como valores da sociedade contemporânea.

Isto posto, podemos dizer que a produção da RBEFD se configurou como uma importante *estratégia*²⁶ utilizada pelos militares para divulgar a Educação Física e os desportos, bem como um veículo de capacitação profissional, pois se tinha a necessidade de alinhar esses profissionais às ideias do governo e, de certa forma, manter a governabilidade a partir do momento em que as prescrições fossem apropriadas e praticadas nas escolas, iniciando o processo de conformação popular por meios das práticas corporais.

Considerações finais

Ao longo deste texto, foi possível verificar que a produção da RBEFD foi marcada pelo balizamento da prática docente, constituída por motivações políticas, sociais e econômicas, com concepções educacionais de um período que oferecia um repertório de informações e de orientação para o desenvolvimento da Educação Física e dos desportos.

Os trabalhos apresentados no periódico eram caracterizados pelo confronto principalmente de duas tendências: a orientação dogmática, que buscava no esporte a contribuição para tornar a Educação Física um meio para a educação integral dos indivíduos, e a orientação pragmática, que relacionava a Educação Física ao esporte de alto nível, preocupada com o êxito nas competições. Essas tendências influenciaram sobremaneira os rumos que a Educação Física tomou ao ser transformada em instrumento de propagação dos ideais políticos do regime militar.

A partir de 1980, podemos verificar que alguns trabalhos apresentados na revista foram caracterizados pelas perspectivas da psicomotricidade, ou seja, ba-

26 “Estratégias, no sentido tomado por Certeau, são as práticas que estão circunscritas a um lugar em que há ‘relações de forças que se [tornam] [possíveis] a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado.’ (CERTEAU, 1994, p. 44). [...] O editor representa o poder decisório e assim o constitui.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 10).

seados numa prática pedagógica fundamentada nos processos cognitivos, afetivos e psicomotores, e aliada aos movimentos corporais, cujo objetivo é a formação integral do aluno.

A RBEFD buscava ainda capacitar os professores de Educação Física, evidenciando a importância das práticas corporais e enaltecendo o saber científico dessa disciplina. Para tanto, trazia em seus conteúdos exemplos de práticas que deveriam ser aplicadas pelos professores em sala de aula, buscava padronizar os procedimentos metodológicos e incentivar a formação de atletas, e transformava a escola no espaço de formação do civismo e da força esportiva, o que essencialmente elevaria a qualidade do ensino.

De modo geral, foi possível notar o quanto era importante para o governo que os professores de Educação Física se apropriassem das orientações presentes nos artigos publicados na RBEFD, pois, à medida que essa disciplina ganhasse representatividade e investimentos, esses profissionais passariam a ter um efetivo reconhecimento social. Dessa forma, os professores se tornariam reprodutores das decisões do governo no âmbito escolar e os alunos, receptores das ideias disseminadas pelo ensino de modalidades esportivas, sendo este um dos meios que o governo utilizaria para estabelecer o controle social no país.

Contudo, espera-se que os resultados de pesquisa alcançados neste texto, com o estudo das orientações do governo federal para o desenvolvimento da Educação Física Escolar que circularam na RBEFD, no período de 1968 a 1984, contribua para o campo da pesquisa em História da Educação, mais precisamente para os estudos sobre a História da Educação Física Escolar no Brasil, bem como para os avanços das pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linha de História da Educação, Memória e Sociedade e do GEPHEMES, na Universidade Federal da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul.

Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, O. J. **A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)**. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2008.
- AZEVEDO, R. N. A atividade física na sociedade contemporânea. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 44, p. 7-19, 1980.
- BICCAS, M. S. Roger Chartier: contribuições para a história da educação. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **Pensadores sociais e história da educação II**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. Decreto-lei n. 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jul. 1969. Seção 1, p. 6401. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/>>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- _____. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 15 jan. 1937. Seção 1, p. 1210. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 5 mar. 2015.
- CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Minas Gerais, v. 10, n. 20, p. 115-130, 1996.
- CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. A geração de instrumentos de pesquisa em história da educação: estudos sobre revistas de ensino. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 241-256.
- _____. (Orgs.). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)**. São Paulo: Plêiade; FINEP, 1999.
- CHARTIER, R. **História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.
- CUNHA, M. I. Educação Física, um ato pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 53, p. 9-12, 1984.
- ELEUTÉRIO, N. M. Editorial. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 53, p. 1, 1984.
- FERREIRA, A. O. C. Editorial. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportiva**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 4-5, 1970.
- _____. Editorial. **Boletim Técnico Informativo**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 5-7, 1969.
- _____. Editorial. **Boletim Técnico Informativo**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-6, 1968a.
- _____. Editorial. **Boletim Técnico Informativo**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 5-6, 1968b.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.
- MELO, V. A. **História da Educação Física e dos esportes no Brasil: panoramas e perspectivas**. São Paulo: IBRASA, 1999.

MILWARD, L. Sugestões para um planejamento de Educação Física na escola primária. **Boletim Técnico Informativo**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 56-59, 1968.

NEGRINE, A. A finalidade da Educação Física nos primeiros anos escolares e a atuação do professor especializado em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 42, p. 69-72, 1979a.

_____. A progressão pedagógica e o resultado da aprendizagem no ensino dos desportos. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 43, p. 42-46, 1979b.

OLIVEIRA, M. A. T. de. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação)–Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, N. D. Os primórdios da doutrina de segurança nacional: a escola superior de guerra. **História**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 135-157, 2010.

PEREIRA, F. M. Educação Física, uma prática permanente. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília, n. 53, p. 18-22, 1984.

PEREIRA, L. E. **Índice da Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. Brasília: MEC; SEE, 1983.

SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. **Revista do Instituto Brasileiro de Educação**, São Paulo, n. 37, p. 177-183, 1994.

TUBINO, M. J. G. As tendências internacionais da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, n. 26. Brasília, 1975. p. 6-11.

IMPLICAÇÕES DOS DOCUMENTOS REFERENCIAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL (MATO GROSSO DO SUL) ENTRE OS ANOS DE 2008 E 2014²⁷

Jackson James Debona

O presente capítulo busca evidenciar pontos significativos quanto à estruturação do documento norteador dos componentes escolares em Mato Grosso do Sul — Referencial Curricular — no que tange à regulamentação e aos subsídios teóricos oferecidos para o ensino da história de Mato Grosso do Sul, doravante História Regional, e ensaia análises temáticas em relação ao objeto de estudo proposto, a saber, a inserção de conteúdos relativos à Guerra do Paraguai nos livros didáticos.

Assim, buscamos verificar, na legislação pertinente à educação e nos documentos orientadores dos conteúdos escolares e curriculares, a observância da legalidade e da exigência em inserir propostas para o ensino de História Regional. Constatada a existência da prerrogativa legal que reitera a necessidade da inserção de conteúdos relativos ao ensino de História Regional nos currículos escolares, optamos, na sequência, por examinar a estrutura do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul de modo a entender e dar visibilidade aos conteúdos que remetem à História Regional, bem como às suas efetivas possibilidades de consecução, tendo o livro didático de história como um possível instrumento para o ensino de História Regional.

Currículo, ensino de História e demandas

Os sistemas de ensino se inter-relacionam, a partir das normativas nacionais, quanto à Constituição da República Federativa do Brasil em seu art. 211,

²⁷ As reflexões expostas neste capítulo foram desenvolvidas a partir de nossa dissertação de mestrado, intitulada *Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011*, defendida em 2015 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso.

que estabelece as formas de colaboração entre os sistemas de ensino e seu modo de organização, estrutura e financiamento.

Um exame mais detalhado da legislação permite-nos identificar possibilidades para o estudo e para as pesquisas acerca do ensino de História Regional, visto que este está assegurado como item da formação básica comum nacional. Conforme o art. 210 da Constituição regulamenta, “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, p. 137). O investimento potencial em pesquisas nesse sentido vem resultando em publicações de livros didáticos voltadas para o ensino regional, sobretudo em editoras sediadas em São Paulo e no Paraná.²⁸ É importante ressaltar que tais livros didáticos de História Regional são referentes ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, não foram identificados livros didáticos que contemplem, especificamente, a temática regional.

O ensino de História e seus conteúdos: um estudo acerca dos documentos orientadores das propostas curriculares regionais

Documento orientador para o ensino das disciplinas da estrutura curricular sul mato-grossense, o Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul tem como marco das primeiras discussões sobre o tema o ano de 1992. Até o período, a organização da estrutura curricular era balizada pelas Diretrizes Gerais para o Ensino, formuladas em âmbito estadual (1989), e pelas Diretrizes Curriculares de âmbito nacional (1992). No ano de 2007, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) enviou uma proposta preliminar de referencial curricular aos professores da Rede Pública Estadual para análise e sugestões.

Os professores da Rede Pública Estadual foram convocados a se reunirem nas escolas para analisarem a proposta preliminar da SED-MS. Segundo a sugestão de organização, os professores que ministrassem a mesma disciplina, conjun-

28 Livro didático aprovado pelo PNLD de 2013 que tem sua editora sediada no Paraná: VALDEZ, D.; AMARAL, M. B. do. *História do Mato Grosso do Sul*. Curitiba: Base Editorial, 2011. Livro Didático do PNLD de 2010 que tem sua editora sediada em São Paulo: GRESSLER, L. A.; VASCONCELOS, L. M.; KRUGER, Z. P. de S. *História do Mato Grosso do Sul*. São Paulo: FTD, 2008.

tamente, teriam que fazer o exame do documento segundo sua área de formação e atuação. Foram encaminhadas aos professores fichas para as possíveis sugestões de alteração. Feita a análise e sugestões, os professores reenviaram as novas propostas para SED-MS, que as apreciou e, enfim, deu forma material e documental ao Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul.

O Referencial Curricular de 2008, encadernado em formato de caderno espiral, traz as seguintes informações na capa: na parte superior, Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS; na parte inferior ou no rodapé, a bandeira do estado com os dizeres “Governo de Mato Grosso do Sul” e o *slogan* “Rumo ao desenvolvimento”; ao lado da suposta premissa condutora dos trabalhos em Educação, “Educação para o Sucesso”. Uma característica marcante deste documento consiste no registro da participação dos professores em sua elaboração, indicada pela expressão “participação especial” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 3).

Os textos de abertura do documento são de autoria dos membros da equipe pedagógica e administrativa da Secretaria de Estado de Educação, cujos nomes figuram nas primeiras páginas, organizados da seguinte forma: Equipe de Coordenação, Participação Especial e a Equipe de Colaboradores. Em seguida, o documento traz o texto de apresentação e o dirigido aos educadores, o índice e o item “Conversando com os Educadores”. Este se subdivide em: Alfabetização e Letramento; Brincar, Estudar e Aprender; Rotina Escolar; As Diferentes Linguagens; As tecnologias; Diversidade; Interdisciplinaridade; Transversalidade; Competências e Habilidades e, por fim, Componentes Curriculares. Antecede a cada um desses itens um texto que elenca comentários com propostas pedagógicas, observando a legislação e as normativas de ensino pertinentes, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os PCN.

O documento se propõe a estabelecer orientações acerca dos eixos temáticos a serem ensinados no Ensino Fundamental. No entanto, é marcante a presença da proposta pedagógica nos componentes curriculares quando esse documento aborda as disciplinas separadamente.

[...] orientações pedagógicas quanto ao desenvolvimento didático, que se prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos que veiculam em todas as áreas do conhecimento, e não apenas na construção de conteúdos. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 26).

Essa forma de apresentar a estrutura dos componentes possibilita dupla interpretação, pois, ao mesmo tempo que exalta um conhecimento coeso e totalizante das disciplinas ao enfatizar a construção do conhecimento relacional, as trata separadamente, como unidades individuais em si, sem reforçar a proposição inicial de trabalhar com os componentes curriculares construindo e desenvolvendo habilidades e competências que possibilitem aos alunos uma compreensão relacional entre os conteúdos das outras disciplinas.

Outras sugestões elencadas pelos componentes curriculares ressaltam a importância de se compreender as possibilidades que envolvem o trabalho com o ensino de história assentado nas temporalidades e, em certa medida, na noção de um tempo diacrônico, que dialoga com o presente e com o passado buscando formas de compreensão.

No processo do ensino e da aprendizagem de História é preciso que o professor proporcione ao aluno o desenvolvimento de competências de *análise, interpretação e compreensão da realidade em que está inserido*. [...] É importante reforçar que o ensino dos fatos relacionados a uma data (temporalidade cronológica), o professor de História, enquanto mediador entre o aluno e a produção de conhecimento, enfoque noções que devem envolver o entendimento dos diferentes níveis e ritmos de movimentos das sociedades. [...] O conteúdo histórico deve ser focado do ponto de vista de que os seres humanos podem até ser desiguais quanto à sua condição social, racial, étnica, cultural, mas do ponto de vista das capacidades mentais, a lógica do desigual não procede. [...] Dentre as possibilidades do trabalho pedagógico nas aulas de História pode-se utilizar diferentes estratégias de ensino como: seminários, debates, confecção de painéis, cruzadinhas, jornal histórico, álbum ilustrado, quebra-cabeças [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 28, grifo do autor).

Sob essa perspectiva, a história regional estaria amplamente contemplada. No entanto, a responsabilidade do seu ensino ficaria a cargo da escola, que se valeria da “[...] autonomia metodológica, apropriando os conteúdos como meio para ampliar conhecimentos, habilidades, competências e ainda, ao desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 7).

No documento, constam os eixos temáticos, subtemas e conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo. Sua organização está estruturada da seguinte forma: a disciplina, sua estrutura de conteúdos — por bimestre —, as competên-

cias e habilidades que os alunos devem atingir e, por fim, as referências bibliográficas para a fundamentação teórica de cada disciplina. Estas se encontram ao final de cada disciplina, o que dá a entender que há uma concepção teórica que alicerça todo o referencial sem atender as especificidades das disciplinas nas suas particularidades.

Tais orientações são apresentadas como forma de sugestão, cabendo ao professor exercer sua autonomia em sala de aula, como o próprio Referencial Curricular do Ensino Fundamental intenciona resguardar:

Nesse sentido, resultou num Referencial, linha mestra da rede, o qual dará parâmetros ao trabalho pedagógico. Cabe à escola complementá-lo de acordo com suas especificidades, com autonomia metodológica, apropriando os conteúdos como meio para ampliar conhecimentos, habilidades, competências e ainda, ao desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local. Para tanto, tais aspectos devem ser garantidos no Projeto Político Pedagógico da escola. (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 7).

No entanto, essa autonomia é regrada e vigiada pelos planejamentos de aula que passam pela verificação da equipe pedagógica e, muitas vezes, reproduzem fielmente a estrutura dos componentes do Referencial, que nem sempre pode ser verificada em sala de aula.

O quadro a seguir apresenta a disposição dos conteúdos de História Regional que deveriam ser trabalhados serialmente por anos, bimestres e conteúdos da disciplina de História conforme especifica o Referencial Curricular do Ensino Fundamental/MS, de 2008.

Quadro 1 – Sistematização dos conteúdos de História do MT/MS para o Ensino Fundamental em 2008.

Anos	Bimestres	Conteúdos bimestrais
6º Ano	1º Bimestre	O mundo primitivo – evolução histórica <ul style="list-style-type: none"> • Pré-história Geral, do Brasil e do Mato Grosso do Sul: grupos sociais, realizações e conquistas.
7º Ano	4º Bimestre	O encontro de três mundos <ul style="list-style-type: none"> • A presença dos espanhóis na região do atual Mato Grosso do Sul no período colonial (relevâncias das Missões do Itatim no processo de ocupação e povoamento do Mato Grosso). • História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul – formação do povo, cultura, economia, sociedade e organização política.

8º Ano	3º Bimestre	O Brasil no contexto do império <ul style="list-style-type: none"> • Conflito com o Paraguai (causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul).
	4º Bimestre	O Mato Grosso do Sul no contexto imperialista <ul style="list-style-type: none"> • Mato Grosso do Sul – economia, o ciclo da erva mate – (Companhia Mate Laranjeira), importância política, econômica social e cultural no contexto imperialista brasileiro.
9º Ano	3º Bimestre	O Brasil república no contexto capitalista consolidado <ul style="list-style-type: none"> • Movimento Divisionista de Mato Grosso (relações, composição de poder e conflitos sociais).

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 150-154.
 Compilado por: DEBONA, 2015.

Mesmo que legalmente amparado, o Referencial Curricular Estadual traz os conteúdos de História Regional diluídos nos quatro anos seriais, o que limita a constituição de um saber histórico regional, pois o esvaziamento se daria pela sobreposição de uma história quadripartite eurocêntrica, o que relega a História Regional a um segundo plano (CHESNEAUX, 1995, p. 97).

A discussão feita não pretende negar a importância do Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul, pois ele é um documento norteador da execução de um trabalho pedagógico desempenhado pelo professor. Entretanto, ele não deve ser visto como um fim em si mesmo, uma vez que extrapola a finalidade de organização de conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

Caminhando para a mudança: Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul – edição 2012

Em 2012, o Referencial Curricular passou por seu primeiro processo de reestruturação. Quanto à materialidade, manteve o padrão tipográfico e estrutural da edição anterior. As alterações mais significativas, segundo a análise por nós realizada, referem-se à estrutura organizacional interna: o referencial traz uma maior descrição dos componentes curriculares em observância às leis que regulamentam a Educação Básica no Brasil.

Ainda com relação aos componentes, observamos alterações internas no que se refere à reorganização e às disposições dos comentários e sugestões dados a cada disciplina. No Referencial Curricular de 2012, os comentários e as sugestões figuram entre os conteúdos das disciplinas, o que difere do Referencial Curricular

de 2008, no qual tais comentários encontravam-se nas primeiras páginas. Há ainda outra mudança quanto a esse item: no caso da disciplina de História, essas sugestões fazem parte do mesmo texto da disciplina de Geografia. Esse texto se apropria de uma linguagem prescritiva, visto que o vocabulário utilizado, sobretudo quanto ao uso dos verbos, não dá a tonalidade de sugestão, mas a de dever.

Na parte introdutória do Referencial Curricular de 2012, também pode ser observada a menção a autores e a estudos que embasam o documento, porém, as entradas na lista de referências não foram identificadas de forma completa, bem como não foram citadas ao longo do documento.

Quanto à legislação pertinente ao ensino em Mato Grosso do Sul, diferente do referencial curricular anterior, a edição de 2012 traz o embasamento legal em suas primeiras páginas, como podemos ver a seguir:

[...] a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul propõe um currículo em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4, de 13/07/2010), que contempla todos os aspectos essenciais para a formação dos estudantes. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 11).

Em relação ao componente curricular História, apresentado no Referencial Curricular de 2012, segue a transcrição dos conteúdos regulamentados para o ensino, organizada em forma de tabela, para dar visibilidade inicial aos momentos em que a orientação apresenta conteúdos referentes à História Regional.

Quadro 2 – Sistematização dos conteúdos de História do MT/MS para o Ensino Fundamental, anos finais, em 2012.

Anos	Bimestres	Conteúdos bimestrais
6º Ano	1º Bimestre	O mundo primitivo <ul style="list-style-type: none"> • Pré-História no Mato Grosso do Sul.
7º Ano	2º Bimestre	O advento do mundo moderno <ul style="list-style-type: none"> • A presença dos espanhóis, no período colonial, na região do atual Mato Grosso do Sul (relevâncias das Missões e do Latim no processo de ocupação e o povoamento do Mato Grosso).
	4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul: economia, organização política, processo de aculturação e contribuição cultural.

8º Ano	4º Bimestre	<p>O Mato Grosso do Sul no contexto imperialista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflito com o Paraguai: causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul. • Os Afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurús na Guerra do Paraguai. • Mato Grosso do Sul (ainda Mato Grosso): economia, ciclo da erva mate, influência política, econômica, social e cultural no contexto imperialista brasileiro.
9º Ano	3º Bimestre	<p>O Brasil República no contexto capitalista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimento Divisionista de Mato Grosso: antecedentes, composição de poder, governos e conflitos sociais.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012.

Compilado por: DEBONA, 2015.

Em relação ao quadro apresentado, com relação ao 6º (sexto) ano, podemos observar que há somente um item indicativo de conteúdo que perfaz o ensino da História Regional, diferentemente do que ocorre no Referencial Curricular de 2008, que fazia uso de uma abrangência maior ao se referir à “Pré-história Geral, do Brasil e do Mato Grosso” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p. 150).

Observamos, no entanto, um posicionamento teórico e uma tensão quanto à escrita, pois, no Referencial Curricular de 2008, a “pré-história” é referente ao estado de Mato Grosso, enquanto o Referencial Curricular de 2012 traz a “pré-história” como sendo de Mato Grosso do Sul. Tal tensão estaria relacionada a quem pertence a pré-história dessa região e também ao lugar de onde nós pensamos e concebemos o “conceito” de região, tendo em vista que o estado de Mato Grosso passou por um processo de divisão de seu território em 1977.²⁹

No 7º (sétimo) ano, destacamos a inserção de conteúdos sobre a região em dois momentos: no 2º e no 4º bimestres. Em relação ao Referencial Curricular

29 Partilhando dessa preocupação, Marcos Lobato Martins conceitua a História Regional como sendo aquela em que se “toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas no espaço e através do espaço, obrigando o historiador a lidar com processos de diferenciação de áreas. A História Regional é a que vê o lugar, a região e o território como natureza da sociedade e da história, e não apenas como palco imóvel onde a vida acontece. Ela é História Econômica, Social, Demográfica, Cultural, Política etc., referida ao conceito chave de região.” (MARTINS, 2009, p. 143).

de 2008, esses conteúdos apareciam somente no 4º bimestre. Assim, verificamos a permanência do embate anterior, já que o conteúdo é referente há um tempo cronológico no qual o estado de Mato Grosso do Sul ainda não existia. Aparecem também abordagens referentes à história dos povos indígenas e quilombolas e à presença dos espanhóis na região no período colonial.

No 8º (oitavo) ano, identificamos conteúdos de história regional a serem trabalhados no 3º e 4º bimestres conforme indicado no Referencial Curricular de 2008. No documento de 2012, todos os conteúdos se concentram no 4º bimestre, permanecendo os mesmos temas.

No último ano do Ensino Fundamental, observamos a retomada dos conteúdos e da estrutura bimestral existente no Referencial Curricular de 2008 tratando do “Movimento Divisionista de Mato Grosso: antecedentes, composição de poder, governo e conflitos sociais”. Como podemos notar, não há a subtração de Mato Grosso do Sul nesse item, atribuindo valor heroico ao ato de sua criação. É a partir desse movimento que se constrói a narrativa de uma “identidade”, a qual, segundo seus idealizadores, já existia.³⁰

Referencial Curricular Estadual e coleções de livro didático de História: possibilidades e desafios

A partir da constatação dos conteúdos de História Regional no Referencial Curricular de Mato Grosso Sul, buscamos, nas coleções de livros didáticos de História, um dos instrumentos mais utilizados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2008/2011) no Brasil, a presença de conteúdos ligados à história regional.

Para tal empreitada, mapeamos as cinco coleções que mais tiveram adesão pelas escolas e professores da rede pública estadual nos PNLDs de 2008/2011. O quadro abaixo nos possibilita visualizar as cinco coleções do PNLD de 2008 que nos serviram de fontes para o mapeamento de conteúdos de história regional de Mato Grosso do Sul.

30 Sobre o processo de divisão do estado de Mato Grosso e a criação de Mato Grosso do Sul, cf. WEINGARTNER, 1995, e BITTAR, 2009.

Quadro 3 – Demonstrativo das cinco coleções de livro didático indicadas no PNLD de 2008 mais adotadas pelas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul.

Título da Coleção	Autores	Editora	Classificação de conteúdo	N. de escolas	Porcentagem das coleções adotadas pelas escolas do MS
Projeto Araribá – História	Não consta a identificação de autores	Editora Moderna	História Integrada	175	50,72%
Saber e Fazer História	Gilberto Cotrim	Saraiva Livreiros Editores	História Intercalada	43	12,46%
História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio	Myrian Becho Mota Patrícia Ramos Braick	Editora Moderna	História Integrada	30	8,69%
História e Vida Integrada	Claudino Piletti Nelson Piletti	Editora Ática	História Intercalada	28	8,11%
História, Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Junior	Editora FTD	História Intercalada	20	5,79%

Fonte: BRASIL, 2007 (PNLD 2008 – História).
Elaborado por DEBONA, 2015.

O quadro nos permite visualizar as cinco coleções mais adotadas pelas escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, sendo possível observar que três das coleções fazem parte do bloco classificatório “História Intercalada” e as outras duas do bloco “História Integrada”. De acordo com o Guia de Livros Didáticos de História de 2008, as características de tratamento da História nas coleções que congregam os primeiros blocos são assim descritas:

O conjunto de obras que trabalha com a História Intercalada ordena a História do Brasil e da América junto com a História Geral, normalmente em ordem cronológica crescente, mas os conteúdos não são relacionados entre essas histórias; apenas os assuntos são alternados nos espaços em que ocorrem, isto é, nas sociedades, conforme a sequência temporal. (BRASIL, 2007, p. 10).

Quanto às coleções que se inserem no bloco História Integrada, a descrição é a seguinte:

O tratamento proposto pelas coleções que adotaram a História Integrada oferece concomitantemente a História do Brasil, a da América e a da História Geral, podendo seguir ou não a ordem cronológica do estabelecimento das sociedades. Contudo, para que haja integração dessas histórias, é imprescindível que se estabeleçam relações contextualizadas entre os conteúdos tratados, considerando a simultaneidade dos acontecimentos no tempo e no espaço. (BRASIL, 2007, p. 10).

As diferenças significativas entre esses dois blocos residem no tratamento temporal e espacial entre as sociedades no que se refere a integrar os conteúdos em uma dimensão contextualizada ou privilegiar o tratamento separado dessas sociedades com base no aspecto cronológico. Desse modo, podemos perceber que, na metodologia de apresentação de conteúdo dos dois blocos, há variantes, porém eles se igualam quanto à concepção histórica, que, diga-se de passagem, é eurocêntrica e quadripartite³¹.

Segue abaixo o quadro das cinco coleções do PNLD de 2011.

Quadro 4 - Demonstrativo das cinco coleções de livro didático indicadas no PNLD de 2011 mais adotadas pelas escolas estaduais do Mato Grosso do Sul.

Título da coleção	Autor(es)	Editora	N. de escolas	Porcentagem das coleções adotadas pelas escolas do MS
Projeto Araribá – História	Maria Raquel Apolinário	Moderna S/A	118	35,32%
História Sociedade e Cidadania – Nova Edição	Alfredo Boulos Júnior	FTD S/A	61	18,26%

31 Segundo Chesneaux (1995, p. 97), “o quadripartismo ainda dificulta o estudo dos fenômenos específico no tempo longo: a comunidade rústica, a utopia, a guerra não-convencional e os marginais. E, finalmente, chega-se a uma verdadeira doutrinação. Um historiador acaba por se convencer de que só é competente nas sacrossantas categorias de base: será proibida toda reflexão geral e comparada.”

História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio	Patrícia Ramos Braick Myriam Becho Mota	Moderna S/A	52	15,56%
Projeto Radix – História	Cláudio Roberto Vicentino	Scipione S/A	33	9,88%
História e Vida Integrada	Nelson Piletti Claudino Piletti Thiago Tremonte de Lemos	Ática S/A	22	6,58%

Fonte: PNLD 2011 – História, p. 106.

Elaborado por DEBONA, 2015.

Na escolha do PNLD de História de 2011, uma nova coleção teve destaque quanto à sua aprovação e aceitação no estado de Mato Grosso do Sul. A coleção Projeto Radix – História despontou com um percentual significativo, ocupando a quarta posição na preferência do professorado das escolas estaduais. As outras quatro coleções são as mesmas que estiveram entre as cinco mais bem aceitas no PNLD de 2008, a diferença é que algumas, como pode ser observado nos quadros 3 e 4, mudaram em percentuais de preferência pelas escolas.

Quanto à autoria das coleções integrantes do PNLD de 2011, podemos verificar novos autores inserindo-se no cenário da produção dos livros didáticos. A coleção História e Vida Integrada inclui Tiago Tremonte de Lemos no conjunto de autores. A coleção Projeto Araribá – História é de autoria de Maria Raquel Apolinário. Ressaltamos que esta coleção, no PNLD de 2008, não trazia indicativos de autores e, sim, se apresentava como obra coletiva, como podemos ver a seguir: “Organizadora: Editora Moderna. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.” (BRASIL, 2007, p. 60).

Outro ponto importante de ser observado refere-se ao rol de editoras que participaram do edital de seleção das obras. O rol é composto por editoras que se mantêm, predominantemente, no mercado editorial de coleções de livros didáticos. Ao compararmos os quadros 2 e 4, podemos notar a permanência de três editoras, Moderna S/A, Ática S/A e a FTD S/A, sendo que a Editora Moderna S/A se mantêm com duas coleções nos dois quadros dos PNLDs de 2008 e 2011. Esses dados tornam-se relevantes, pois possibilitam mapear o perfil ou a política editorial da editora visando à aceitação e dos projetos de autores franquizados de livros didáticos de História.

Percebemos que a história de Mato Grosso encontra-se presente em grande parte das coleções examinadas. No entanto, o que se conta sobre essa história merece um exame mais detalhado, haja vista que, além de serem poucas as inserções

de conteúdos de história regional se comparado aos conteúdos requeridos no Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, as existentes estão dispersas nos livros didáticos a ponto de, historicamente, não atenderem a demanda de ensino e nem dar a visibilidade histórica de pertencimento da região (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) aos estados federativos do Brasil.

No tocante às abordagens sobre história regional, com o objetivo de evidenciar a circulação dos temas, foram elaborados quadros que contêm a sistematização do conteúdo Guerra do Paraguai. A opção por esta forma de organização, a nosso ver, tornou possível demonstrar conteúdos referentes à história regional localizados, ou não, nos volumes das coleções. Indica-se o ano, a unidade, a seção, o capítulo e a página onde foram encontradas referências diretas (conteúdo) e/ou indiretas (notas, boxes, ilustrações sem contextualização ou discussão) que mencionam ou estão relacionados à história regional, conforme segue.

Quadro 5 – Coleção Projeto Araribá – História. Conteúdos para o ensino de História no Ensino Fundamental – 8º Ano.

Ano	Descrição da abordagem no livro didático de História	Conteúdo norteador do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul
8º Ano	<p>Tema 3: Texto didático que narra a Guerra do Paraguai (1864-1870) (p. 225). Neste texto, temos duas menções à Província de Mato Grosso: o Rio Paraguai como única via para chegar à província; e os ataques do Paraguai a Mato Grosso. Ainda, na p. 227, no <i>box</i> “Um Problema”, a coleção traz dois textos de autores que divergem na questão dos motivos que levaram ao conflito os países platinos, a saber, Chiavenato e Doratioto.</p>	<p>O Mato Grosso do Sul no contexto imperialista</p> <p>4º Bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflito com o Paraguai: causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul. • Os Afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurus na Guerra do Paraguai.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012; APOLINÁRIO, 2007.
 Elaborado por: Jackson James Debona.

No quadro do 8º ano, quanto à descrição da abordagem no livro didático de História sobre História Regional, podemos encontrar um volume de conteúdo maior do que nos outros volumes da coleção. Quanto ao tratamento dos conteúdos sobre a região, mesmo nos textos didáticos, ele é lacônico no que se limita à menção da região. O conteúdo mais frequente nos livros didáticos, a Guerra

do Paraguai, que ocorreu em terras mato-grossenses, é citado apenas pela invasão do inimigo às terras do território e pela não permissão dos navios brasileiros para navegarem pela única via que ligava Mato Grosso à capital do Império do Brasil, o Rio Paraguai. Como podemos notar, o conteúdo que está concomitantemente contemplado no Referencial Curricular do estado e no livro didático de História não trata dos acontecimentos históricos da região de uma forma mais profícua.

Quadro 6 - História Sociedade e Cidadania – Nova edição. Conteúdos para o ensino de História no Ensino Fundamental – 8º Ano.

Ano	Descrição da abordagem no livro didático de História	Conteúdo norteador do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul
8º Ano	<p>Capítulo 14 – O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração (p. 239-240).</p> <p>Texto didático que narra a Guerra do Paraguai, conflito que se estendeu por mais de cinco anos em território mato-grossense, afetando o comércio e a navegação pelos rios da região.</p>	<p>O Mato Grosso do Sul no contexto imperialista</p> <p>4º Bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflito com o Paraguai: causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul. • Os Afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurús na Guerra do Paraguai.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012; Coleção de livros didáticos História, Sociedade e Cidadania – Nova edição. Elaborado por: Jackson James Debona.

A Coleção de livros didáticos História, Sociedade e Cidadania – Nova edição (BOULOS JÚNIOR, 2009), no tocante às abordagens sobre História Regional, com o objetivo de dar visibilidade ao mapeamento, apresenta um quadro que contém os quatro volumes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, anos finais, por meio do qual é possível identificar os conteúdos localizados, ou não, acerca do temário em análise. Nela, indica-se o ano, a unidade, a seção, o capítulo e a página onde foram encontradas referências diretas (conteúdo) e/ou indiretas (notas, boxes, ilustrações sem contextualização ou discussão) que mencionam ou estão relacionadas à História Regional.

Diante do exposto, do montante de conteúdos que podem ser visualizados no quadro do 8º ano, a Guerra do Paraguai é o conteúdo que figura entre o livro didático e o referencial, sendo, porém, o texto didático informativo, pois a

narrativa relacionada à região em questão é feita de uma forma evasiva, sem detalhes nem registro de resistência ao “invasor” (Paraguai). Dessa forma, o volume do livro didático do 8º ano não oferta conteúdo de História Regional suficiente, mesmo se tomarmos o Referencial Curricular como base.

Quadro 7 – Coleção História: Das Cavernas ao Terceiro Milênio. Conteúdos para o ensino de História no Ensino Fundamental – 8º ano.

Ano	Descrição da abordagem no livro didático de História	Conteúdo norteador do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul
8º Ano	<p>Capítulo 14 – D. Pedro II e a crise do Império (p. 232 e 233). Guerra do Paraguai: o Exército nacional volta fortalecido.</p> <p>Apresenta o mapa sobre territórios pretendido pelo Paraguai ao sul de Mato Grosso (p. 232). Texto expositivo que afirma que era importante garantir o acesso, via Rio Paraguai, ao estado de Mato Grosso (p. 233).</p>	<p>O Mato Grosso do Sul no contexto imperialista</p> <p>4º Bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflito com o Paraguai: causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul. • Os Afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurús na Guerra do Paraguai.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012; BRAICK; MOTA, 2006.

Elaborado por: Jackson James Debona.

A exemplo das outras coleções, segue o quadro que contém o conteúdo do volume utilizado no 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais, que aborda a Guerra do Paraguai e a História Regional de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Para o 8º ano, a coleção Projeto Radix (VICENTINO, 2009), em relação às outras coleções examinadas, apresenta os conteúdos sobre História Regional em menor quantidade. No entanto, ela mantém o texto didático sobre a Guerra do Paraguai, o *único que faz referência direta à região de Mato Grosso em consonância com o Referencial Curricular*. O texto didático sobre a Guerra do Paraguai menciona a região sul do estado de Mato Grosso como pretendida pelo governo paraguaio e relata ainda a importância da livre navegabilidade do Rio Paraguai como via mais rápida para chegar à província de Mato Grosso. As especificidades deste evento histórico, que ocorreu em solo mato-grossense, são inexistentes nesse livro didático de História.

Quadro 8 – Coleção Projeto Radix. Conteúdos para o ensino de História no Ensino Fundamental – 8º ano.

Ano	Descrição da abordagem no livro didático de História	Conteúdo norteador do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul
8º Ano	<p>Capítulo 15 – A Guerra do Paraguai (p. 239).</p> <p>Texto central que narra a ofensiva do Paraguai em território da província de Mato Grosso.</p>	<p>O Mato Grosso do Sul no contexto imperialista</p> <p>4º Bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflito com o Paraguai: causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul. • Os Afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicururus na Guerra do Paraguai.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012; VICENTINO, 2009.

Elaborado por: Jackson James Debona.

A exemplo das outras coleções, segue o quadro que contém o conteúdo do volume utilizado no 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais.

No volume do 8º ano da coleção História e Vida Integrada (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009), a História Regional aparece relacionada a acontecimentos históricos de âmbito nacional, cujo teor de relevância fica atrelado ao de informação. Essa constatação pode ser feita nas chamadas de títulos, dos textos didáticos, exemplo: “As tensões internacionais – Bacia do Rio da Prata e a Guerra do Paraguai” (VICENTINO, 2009), “Guerra do Paraguai: o Exército nacional volta fortalecido” (BRAICK; MOTA, 2006), e “A Guerra do Paraguai” (PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009; BOULOS JÚNIOR, 2009; APO-LINÁRIO, 2007).

Quadro 9 – Coleção História e Vida Integrada. Conteúdos para o ensino de História no Ensino Fundamental – 8º ano.

Ano	Descrição da abordagem no livro didático de História	Conteúdo norteador do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul
8º Ano	<p>Capítulo 15 – Dom Pedro II no poder: transformações e conflitos (p. 178 e 179).</p> <p>A Guerra do Paraguai. Textos que informam a invasão do território brasileiro pelos paraguaios na região onde hoje é o estado de Mato Grosso do Sul e a indignação que causou no povo brasileiro.</p> <p>Principais batalhas da Guerra do Paraguai. O texto do boxe da p. 180 contém outra menção a Mato Grosso do Sul, que é a Retirada da Laguna.</p>	<p>O Mato Grosso do Sul no contexto imperialista</p> <p>4º Bimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conflito com o Paraguai: causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul. • Os Afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurús na Guerra do Paraguai.

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012; PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009.
Elaborado por: Jackson James Debona.

Nesse volume, em conformidade com o Referencial Curricular, o conflito com o Paraguai (Guerra do Paraguai) é tratado de modo superficial, trazendo dados equivocados quanto à Retirada da Laguna. O texto didático afirma que a coluna militar, em seu regresso para o Brasil, chegou à cidade de Coxim onde fora dada a dispensa aos soldados, porém essa coluna militar passou por Coxim quando ia em direção à fronteira litigiosa, e a dispensa dos soldados foi formalizada em Porto Canuto, na cidade de Anastácio, a 134 quilômetros de Campo Grande.³²

Com base nas análises realizadas até o momento, consideramos extremamente necessários a formação e o preparo dos professores para o processo de escolha de coleções que tratem, ainda que minimamente, sobre conteúdos que permitam o ensino da História Regional, pois as coleções abordadas nesta análise não dão respaldo suficiente a essa demanda.

32 Cf. DIAS, 2013.

Considerações finais

Constatamos que a temática “Guerra do Paraguai” integra, em geral, os textos didáticos das coleções examinadas e gera discussões mais extensas, ocupando várias páginas dos livros didáticos. Verificamos ainda que a forma como o tema é abordado³³ nas coleções está vinculada às ações dos chefes de estados, dos generais e das célebres batalhas.

Essa representação perpetua um estigma posto pela história contada por cronistas que passaram pela região e registraram suas impressões. Como podemos perceber, a menção feita à região é velada, pois a história dos livros didáticos de História das coleções do PNLD de 2011 passaram por foro nacional.

Quanto à região de Mato Grosso invadida pelo exército paraguaio, foram identificadas simples menções pontuais, como podemos perceber em “O ataque do Paraguai a Mato Grosso” (APOLINÁRIO, 2007); “[...] importante garantir o acesso via Rio Paraguai ao estado de Mato Grosso” (BRAICK; MOTA, 2006); “[...] destacamento militar paraguaio invadiu Mato Grosso” (VICENTINO, 2009; PILETTI; PILETTI; TREMONTE, 2009; BOULOS JÚNIOR, 2009); “Retirada da Laguna” (VICENTINO, 2009). Em nenhum momento as coleções tratam da resistência articulada pelos mato-grossenses nem narram a existência de personagens civis como José Francisco Lopes, que foi extremamente importante para a sobrevivência da coluna de soldados e chegou à região para defender e dar combate aos paraguaios no episódio conhecido como a “Retirada da Laguna”.

O tema “Guerra do Paraguai” nas coleções de livro didático é tratado mais amplamente nas coleções examinadas se comparado a outros temas. No entanto, as coleções analisadas não atendem o Referencial Curricular estadual de forma legítima e legal. Deste modo, é preciso pensar em uma produção didática que minimamente atenda o Referencial Curricular estadual e/ou proporcionar formação continuada aos professores da rede estadual.

Nesse sentido, o exame desses dois Referenciais indica elementos importantes para a análise de materiais didáticos utilizados por professores da rede pública de ensino, sobretudo com relação aos livros. Face ao exposto, constatamos que há casos em que os livros didáticos não contemplam de modo integral todos os conteúdos no que se refere à história regional conforme aponta o Referencial Curricular/MS. No entanto, é notória certa predileção por temas e regiões em

33 Ao analisar os textos sobre a Guerra do Paraguai nos livros didáticos elencados pelo PNLD 2011, Ana Paula Squinelo conclui que o “conteúdo é tendencioso e alçado de uma visão já ultrapassada pela academia. Fica o desafio de encarar as renovações historiográficas pela qual passou os estudos da Guerra em suas diferenciadas facetas e, tornar para o educando ao entendimento e à incorporação desse saber como algo significativo para o entendimento de uma parte importante da história de nosso país e de nossos países vizinhos”. (SQUINELO, 2011, p. 36).

virtude de acontecimentos considerados de maior valor na formação da identidade nacional.

Os desencontros de conteúdo entre o Referencial Curricular e o livro didático de História tornam-se um engodo difícil de ser solucionado pelos professores. Como resultado, os discentes e docentes passam pelo Ensino Fundamental com um déficit de aprendizagem de conteúdos regionais, desconhecendo sua própria história e tendo dificuldade de aprendizagem, pois não se veem inseridos no contexto histórico. Tal perspectiva leva-nos a ter em dimensão de análise e crítica da formação inicial dos professores ofertada nos curso de licenciatura em História das instituições públicas e privadas do estado.

Partimos da hipótese de que há ausência de conteúdos para o ensino da história regional nos livros didáticos adotados nas escolas públicas da rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul, o que não implica afirmar que este ensino não esteja sendo efetivado. Contudo, é perceptível o descompasso entre o referencial curricular e a escolha do livro didático de História, pois os conteúdos de História Regional norteadores do Referencial Curricular estadual não são contemplados pelos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edições de 2008 e 2011, inviabilizando, em certa medida, o ensino de História Regional. Desse modo, embora o livro didático seja um dos instrumentos de trabalho do professor, diante dessa constatação, o ensino de História Regional demanda um esforço complementar.³⁴

Em síntese, transfere-se ao professor a responsabilidade de analisar e entender os processos de produção historiográfica para além daquilo que determinam os referenciais curriculares, buscando complementar as diretrizes que guiam a escolha do livro didático, o esforço de intermediar os conhecimentos promovidos pelas coleções adotadas e a relação entre a história regional e a nacional, aliando-a à sua concepção de ensino de História e formação discente.

Bibliografia

APOLINÁRIO, M. R. et al. **Projeto Araribá: história**. Obra em 4 volumes para alunos de 6º ao 9º ano. ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

BENFICA, T. A. H. **O perfil do professor de História: representações e identidades em escolas públicas de Dourados**. 2011. Dissertação (Mestrado em História)–Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

BOULOS JÚNIOR, A. **História - Sociedade e Cidadania**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009. Coleção História – Sociedade e Cidadania, de de 6º ao 9º ano.

34 Cf. DEBONA, 2015; SOUZA, 2014; BENFICA, 2011.

BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. Obra em 4 volumes para alunos de 6º ao 9º ano. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICELE, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Guia de Livros didáticos PNLD 2011**: série/anos finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. p. 136-139.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Guia de Livros didáticos PNLD 2008**: série/anos finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC; SEF, 1998. 5ª a 8ª séries.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul**: a construção de um estado. Regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. v. 1.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Lisboa: Bertrand; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 108.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

DEBONA, J. J. **Entre o regional e o nacional**: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História – PNLD 2011. 2015. Dissertação (Mestrado em História)–Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

DIAS, A. M. Exército reconstituiu a marcha que contabilizou a morte de 2,3 mil homens. **Campo Grande News**, Campo Grande, 1 set. 2013. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/lado-b/exercito-reconstituiu-a-marcha-que-contabilizou-a-morte-de-2-3-mil-homens>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Campinas: CEDES, 2003. p. 93-123.

GRESSLER, L. A.; VASCONCELOS, L. M.; KRUGER, Z. P. de S. **História do Mato Grosso do Sul**. São Paulo: FTD, 2008.

MARTINS, M. L. História Regional. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS** – Ensino Fundamental. Campo Grande: SED-MS, 2012.

_____. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS** – Ensino Fundamental. Campo Grande: SED-MS, 2008.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002.

PILETTI, N.; PILETTI, C.; TREMONTE, T. **História e vida integrada**. Obra em 4 volumes para alunos de 6º ao 9º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

PINTO, A. A. A imprensa em Mato Grosso: subsídios para o ensino da história regional no século XIX (1880-1890). **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 343-369, 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 8. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 162.

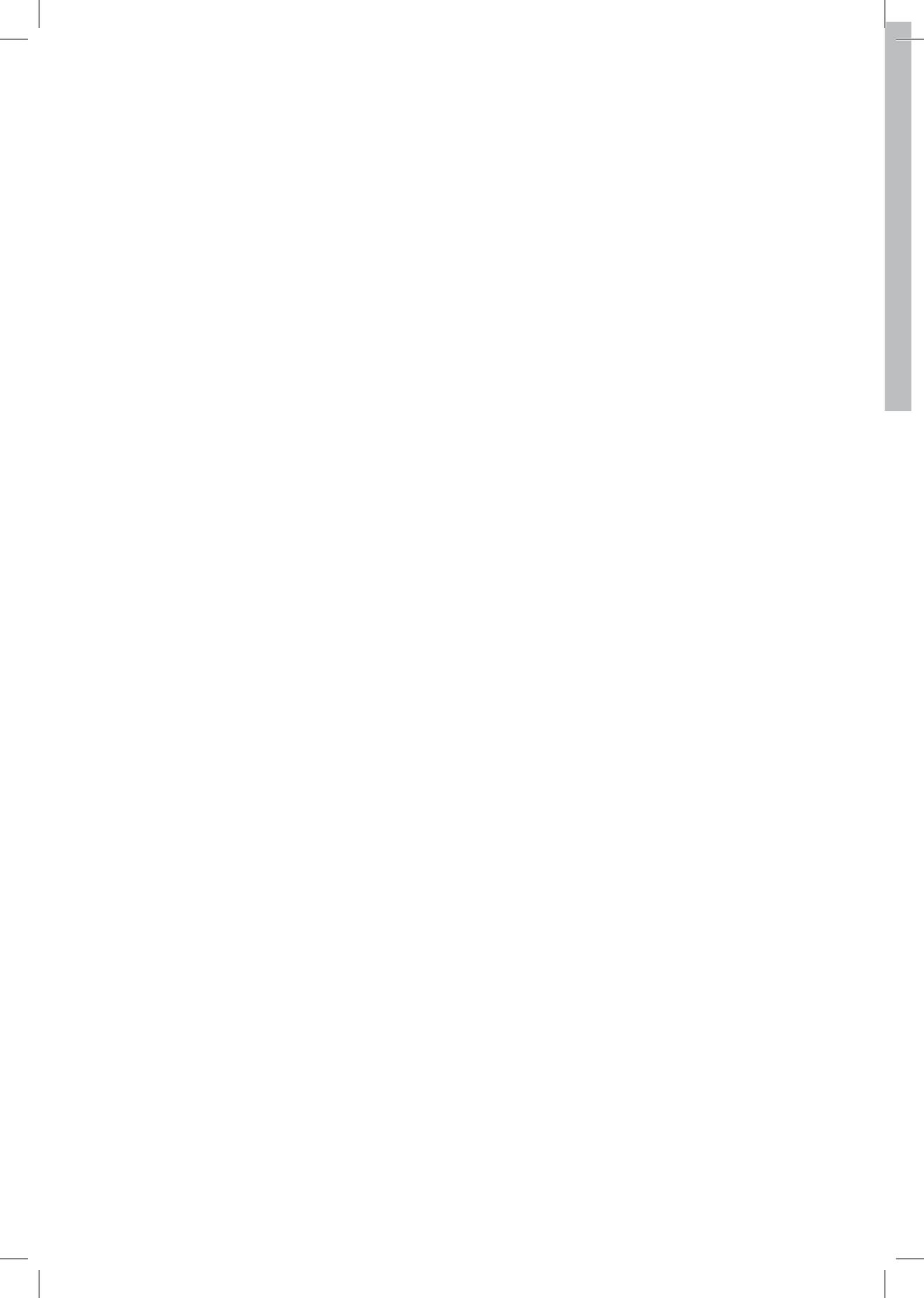
SOUZA, A. P. H. de. **Concepções do ensino da história regional no ensino médio em Mato Grosso do Sul**: práticas docentes em Dourados e Nova Andradina. 2014. Dissertação (Mestrado em História)– Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SQUINELO, A. P. Revisões historiográficas: a Guerra do Paraguai nos livros didáticos brasileiros – PNLD 2011. **Diálogos**, v. 15, n. 1, p. 19-39, 2011.

VALDEZ, D.; AMARAL, M. B. do. **História do Mato Grosso do Sul**. Curitiba: Base Editorial, 2011.

VICENTINO, C. **Projeto Radix**: História. São Paulo: Scipione, 2009. Coleção Projeto Radix, de 6º ao 9º ano.

WEINGARTNER, A. A. dos S. **Movimento divisionista em Mato Grosso do Sul**. Porto Alegre: Edições EST, 1995.



REVISTAS DE GRÊMIOS LITERÁRIOS EM MATO GROSSO NA ERA VARGAS: INDÍCIOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO³⁵

Kênia Hilda Moreira
Jaíne Massirer da Silva

Este capítulo tem o propósito de analisar os impressos que circularam em Mato Grosso durante a Era Vargas, questionando sobre o conteúdo educacional presente nessa materialidade e como esse conteúdo colabora para uma compreensão da educação não escolarizada em Mato Grosso no período de 1930 a 1945. Selecionamos três revistas de grêmios literários pertencentes ao acervo do Centro de Documentação da Universidade Federal da Grande Dourados (CDR-UFGD) para realizarmos tal análise. As considerações aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa³⁶ do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PI-BIC-UFGD), vinculada aos seguintes projetos de pesquisa: “Livros didáticos como fonte para a história da educação: catalogação e análise”³⁷ e “O Estado Novo e a educação em Mato Grosso (1937-1945)”³⁸, ambos com base nos referenciais teóricos da Nova História Cultural.

O período delimitado entre 1930 a 1945 compreende a época que Getúlio Vargas governou como chefe de governo provisório por 15 anos, sendo dividido em três fases: a primeira, do governo provisório (1930-1945); a segunda (1934-1937), marcada pela constituição de 1934; e a terceira, conhecida como o Estado Novo (1937-1945), estabelecido por meio de um golpe de estado, na qual Vargas

35 Este capítulo é uma extensão do artigo “Educação não escolarizada nas revistas de grêmios literários em Mato Grosso durante a Era Vargas”, apresentado no XII Encontro da Anpuh/MS, realizado na cidade de Aquidauna-MS, de 13 a 16 de outubro de 2014.

36 Como resultado da pesquisa, foram produzidos os artigos “Revistas de dois Grêmios Literários em Mato Grosso durante a Era Vargas: para uma educação nacionalista” e “Impressos no sul de Mato Grosso (1930 a 1945): indícios de uma história da educação”.

37 Projeto cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa (COPq) da Universidade Federal da Grande Dourados (vigência de 2011-2017).

38 Projeto com financiamento do CNPq (vigência de 2013-2016).

impôs a ditadura no Brasil. As transformações sociais da época objetivavam transformar a nação em um Estado moderno. A tentativa de industrialização refletiu-se no campo educacional, como se pode observar nas reformas educacionais de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942). Deve-se considerar ainda, no âmbito das reformas educacionais do período em questão, a disputa entre os escolanovistas³⁹ e a igreja, além da construção de uma identidade nacional, necessária a um governo centralizador.

A educação na Era Vargas é um tema bastante investigado, como afirmam os balanços feitos por Warde (1984), que, ao analisar as teses e as dissertações defendidas na área de educação entre 1970 e 1984, concluiu que a periodização adotada na maioria dos trabalhos dizia respeito à “Revolução de 1930”, entendida como fator inaugural de um novo ciclo histórico no Brasil. Catani e Faria Filho (2002), ao analisarem os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) de História da Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entre 1984 e 2000, afirmam que 72% das pesquisas investigaram o período entre 1850 e 1950, havendo necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre a educação no período getulista no estado de Mato Grosso. Por esta razão, nossa investigação em torno dos impressos que circularam nesse estado entre os anos de 1930 e 1945 justifica-se.

Objetivamos identificar os discursos presentes nessa materialidade que deem indícios das práticas de educação não escolarizada no contexto delimitado, compreendendo que as diversas formas de ler os referidos impressos e a identificação do público leitor (inábil ou letrado) também contribuem para uma história da educação naquela região. Para tanto, selecionamos as revistas de três grêmios literários que circularam no referido recorte tempo-espacial, disponíveis no Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados (CDR-UFGD).

A inserção do impresso como fonte de pesquisa para a história da educação é uma temática recente. Esta perspectiva se insere nas mudanças ancoradas nas inovações paradigmáticas postas a partir da década de 1970, que determinaram a transformação no modo de entender a história e desenvolver sua pesquisa científica, conduzida segundo os princípios metodológicos profundamente renovados,

39 A expressão advém do movimento Escola Nova e refere-se aos intelectuais que a ela se filiavam. A Escola Nova, iniciada no Brasil na década de 1920 buscava romper com a escola tradicional, com uma proposta de inovação na qual o aluno era o centro do processo de ensino e aprendizagem. Propunham ideias educacionais novas tanto na política como na economia, em prol de uma educação pública, gratuita e para todos. Sobre a Escola Nova, cf. Filho (1961), Monarcha (1989), dentre outros.

conforme explicam Catani e Faria Filho (2002), Vidal e Faria Filho (2004), entre outros. A partir das contribuições da Nova História Cultural, tais mudanças paradigmáticas ocasionaram transformações na produção de pesquisas em história da educação, inserindo novas categorias de análise, como, por exemplo, representação e apropriação cultural escolar, dentre outras.

O impresso é um instrumento valioso para a construção do conhecimento, pois permite ao “pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social” (CARVALHO, 2002, p. 74-75). No entanto, o impresso não se restringe apenas aos meios de comunicação específicos da área de educação ou aos discursos de pessoas ligadas a ela. Ele se estende a tudo o que se refere ou traz informação sobre tal área, seja oriundo de instituições privadas ou religiosas, sindicatos ou qualquer outra, pois o impresso é uma fonte que permite estudar “as crianças e os jovens, o livro e a leitura, as mulheres, a violência, entre tantos outros sujeito e objetos.” (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 34).

A imprensa nos permite compreender os diversos processos educativos por meio de seus escritos e entender as discussões e os anseios existentes no âmbito educacional. “A imprensa escrita, jornal e revista, tem atributos que a qualificam como fonte potencial para a história da educação, sobretudo porque veicula um discurso educacional e o materializa em formas *textuais*” (RIBEIRIO et al., 2014, p. 227, grifo do autor). Nóvoa (2002) alerta que a imprensa é um bom caminho para apreendermos a multiplicidade da área educacional. Por meio da análise dos escritos, podemos:

Aprender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos do futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um corpus essencial para a história da educação, mas, também para a criação de uma outra cultura pedagógica. (NÓVOA, 2002, p. 11).

Um ponto a ser considerado ao investigar um impresso é o fato de que o texto nele contido apresenta indícios do que se pretendia que fosse valorizado culturalmente. Trata-se, portanto, de representações de uma realidade e não da realidade em si mesmo. Segundo Chartier (1990, p. 127), ao escrevermos sobre “textos, impressos, leituras”,

É necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que

decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige. (CHARTIER, 1990, p. 127).

Os impressos

[...] selecionam, ordenam, estruturam o acontecido, [...] selecionando interesses, atuando num jogo desequilibrado de forças. Forjam, legitimam e retificam valores, ideias, projetos, mobilizam discursos na produção de verdades. Operam na eleição dos fatos que chegam ao público, e na forma como os mesmos devem ser percebidos. (LIMEIRA, 2012, p. 369).

As maneiras de ler o impresso devem, portanto, ser consideradas na presente investigação, reconhecendo que “o trabalho histórico deve ter em vista o reconhecimento de paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados” e que a história do impresso deve ser “uma história do ato de ler”, considerando leituras contrastantes do mesmo impresso, uma vez que os leitores o manejam de acordo com suas competências ou expectativas (CHARTIER, 1990, p. 131, 136). É nesse sentido que as revistas *O Abecê* — órgão do Grêmio Literário “José de Mesquita” —, *Revista do Grêmio Literário “Álvares de Azevedo”* e *Revista Anual do Grêmio Literário “D. Aquino Corrêa”* — revistas de grêmios literários que circulavam na cidade de Cuiabá, sendo duas delas pioneiras no estado de Mato Grosso —, serão aqui analisadas.

Sobre os grêmios literários em Mato Grosso, Nadaf (1993, p. 28) afirma que “a agremiação foi pioneira da cultura associativo no Estado, no século XX, e propulsionou o surgimento de entidades de natureza análoga à sua”.

Para ilustrarmos citamos a fundação, em 1925, do Grêmio “Castro Alves”, em 1935, do Grêmio “José de Mesquita”, em 1937, do Grêmio “Álvares de Azevedo”, e, em 1940, do Grêmio “Machado de Assis” e do Grêmio “D. Aquino Corrêa”. (NADAF, 1993, p. 28).

Dentre os impressos pedagógicos localizados no CDR que circularam no sul de Mato Grosso entre 1930 e 1945, localizamos três revistas de três diferentes grêmios literários conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 – Revistas de grêmios literários publicadas entre 1930 e 1945 e selecionadas no acervo do CDR-UFGD.

Nome do arquivo	Números/Anos
<i>O Abecê</i> – órgão do Grêmio Literário “José de Mesquita”	1936 – ano III – n. 41
<i>Revista do Grêmio Literário “Álvares de Azevedo”</i>	1938 – ano I – n. 1
<i>Revista anual do Grêmio Literário “D. Aquino Corrêa”</i>	1942 – ano III – n. 3

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no acervo do CDR-UFGD.

As revistas *O Abecê* — órgão do Grêmio Literário “José de Mesquita” —, *Revista do Grêmio Literário “Álvares de Azevedo”* e *Revista Anual do Grêmio Literário “D. Aquino Corrêa”*, que compõem a totalidade das revistas encontradas no CDR-UFGD, foram selecionadas como nosso *corpus* de análise. A análise procura compreender como a educação não escolarizada era abordada pela imprensa e quais valores morais esta pretendia reforçar na formação de um cidadão para a sociedade mato-grossense durante a Era Vargas. Para tanto, apresentamos a descrição geral das revistas e uma análise dos conteúdos com base nos referências já apresentados da Nova História Cultural.

O Abecê — órgão do Grêmio Literário “José de Mesquita”

O Abecê foi um impresso produzido pelo Grêmio Literário “José de Mesquita”. O nome do grêmio era uma homenagem ao desembargador, jurista, historiador, poeta parnasiano, jornalista, genealogista e cronista José Barnabé de Mesquita, nascido em 10 de março de 1892 e falecido em 22 de julho de 1961 em Cuiabá-MS.⁴⁰

40 Membro fundador do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, da Academia Mato-Grossense de Letras, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras, José de Mesquita formou-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de São Paulo – USP em 1913. Sua formação secundária foi no Liceu Salesiano São Gonçalo, onde concluiu o curso de Ciências e Letras em 1907 (BIOGRAFIA..., 2004).

A revista⁴¹ começou a circular em 1934 na cidade de Cuiabá e foi produzida pela Typografia Epaminondas, dirigida por João Baptista Martins de Mello, secretariada por José de Almeida Filho e gerenciada por Caracciolo Azevedo de Oliveira. *O Abecê* era escrita e assinada pelos dirigentes da tipografia, embora muitas vezes não fosse especificado o nome do responsável e trouxesse edições assinadas pela redação, conforme podemos verificar no próprio impresso.

Podemos perceber que a revista em questão teve várias edições, porém, foi encontrada no CDR da UFGD somente a edição de número 41 do ano II, datada de 28 de novembro de 1936 e contendo vinte páginas. A capa traz o logotipo da revista e no meio da página encontra-se o sumário, no qual, em ordem numérica, estão elencados os títulos de cada artigo e, logo abaixo, o nome da cidade, o mês e o ano de circulação da edição. O número analisado contém duas páginas de propaganda de comércio em geral, de médicos e de dentistas. A última página traz informações para correspondência, com o endereço especificado, e o valor mensal “para socios do gremio” e para “pessoas estranhas do gremio”⁴², e ainda a afirmação de que “os anúncios devem ser negociados com a gerência”.

Em nota, o exemplar da revista analisada trata do seu avanço: “hoje o jornalzinho que apareceu a dois anos atrás como periódico infantil e impresso em prélo de madeira com grande dificuldade, tornou-se o órgão oficial de uma sociedade de letras” (O ABECÊ, 1936, p. 3). A revista surgiu como “jornalzinho”, provavelmente em 1934, ano de criação do grêmio, e conseguiu se consolidar em Cuiabá.

O primeiro artigo do exemplar disponível, intitulado “Mais uma flor”, afirma que jornais e revistas são como flores que brotam e aos poucos vão nascendo, criando força e se solidificando. No entanto, sem zelo com o conteúdo a ser publicado, o impresso pode ficar “feio” e perder seus leitores, sendo o cuidado o meio de mantê-lo. A propósito, o artigo refere-se à revista *A Violeta*⁴³ e afirma: “Nós já temos em nossa imprensa, uma flôr de delicadeza e modesta, flor da cultura feminina” (O ABECÊ, 1936, p. 1). Em seguida, o artigo menciona o poema de Machado de Assis que fala sobre a flor da mocidade (NADAF, 1993).

41 A direção do impresso *O Abecê* em 1936 o definia como revista. Seu formato pareceu-nos, entretanto, o de jornal. Ao referirem-se ao progresso da revista, os editores afirmam que ela começou como um “jornalzinho” destinado ao público infantil (ABECÊ, 1936, p. 3).

42 Optamos por manter a grafia original de todo ou qualquer título e texto utilizado na época das publicações dos artigos. Portanto, elas serão reproduzidas em conformidade com a escrita das revistas operadas como fonte neste trabalho.

43 A revista *A Violeta* circulou em Mato Grosso entre 1916 e 1950, organizada e dirigida por mulheres da média e da alta classe mato-grossense. Sobre os estudos acerca da revista *A Violeta*, conferir SILVA, 2015, e FREIRE, 2007.

No artigo “*Labor omnia vincit improbus*”, título que traduzido para o português quer dizer “o trabalho conquista tudo”, assinado por “A Redação”, temos a informação que, após vencer várias dificuldades, o Grêmio Literário “José de Mesquita” conquistou posição de destaque graças ao trabalho constante de seus dirigentes e de todas as pessoas envolvidas com o órgão, que sempre procuraram o progresso da folha. Expõe o artigo que, “honrada e merecidamente, como premio dos denonados esforços de seus dirigentes, que nunca mediram os sacrifícios, que nunca recuaram ante o trabalho, que nunca negaram a enfrentar um qualquer obstáculo” (O ABECÊ, 1936, p. 1), a revista passou a ser reconhecida.

É verdade que hoje <<O Abecê>> se torna uma revista de maior projecção no cenário da nossa imprensa; mas também é verdade que o nosso órgão jamais elevaria a tal posto, se não tivesse á testa dos seus trabalhos um corpo redaccional experimentado e esforçado que tem. Vencemos um grande pedaço na senda do progresso. (O ABECÊ, 1936, p. 2).

No final, esse artigo fala sobre a história da revista e as dificuldades enfrentadas, porém superadas. Segundo o escrito, “o Abecê galga hoje um ponto de real destaque, tudo graças aos jovens esperançosos do Lycêu Cuiabano”, reconhecendo os esforços de todos os envolvidos com a revista, como podemos observar no seguinte trecho: “Trabalhamos, luctamos e vencemos, mas ainda havemos de trabalhar, de luctar e de vencer, apezar de ser o caminho mais iluminado pelo brilho esperança do que antes, mais recto e com menos obstáculo” (O ABECÊ, 1936, p. 3).

Ao tratar da Primeira Sessão Literária do Grêmio “José de Mesquita”, em 11 de novembro de 1936, realizada nas salas do Lycêu Cuiabano, o artigo afirma que a revista colocou em prática os seus planos de ação com o objetivo de reunir os membros do grêmio para os torneios literários, a leitura das produções dos seus associados e a divulgação do fruto de sua inteligência e esforço.

Não preciso encarecer, perante os que me ouvem, as vantagens decorrentes destes torneios intellectuaes; pois é de todos sabido que, quando nenhuma influencia exerçam ao nosso progresso intellectual, pela deficiência dos nossos trabalhos, ao mesmo servirão para estreitar as nossas relações, apurar nosso gosto e o nosso amor ao Bello, forçando nos ao estudo e aos exercí-cios que muito concorrerão para o desenvolvimento das nossas faculdades superiores. Assim, espero que não nos falte jamais o apoio carinhoso da nossa brilhante intellectualidade e da sociedade em geral, para o prosseguimento das nossas tertulias. (O ABECÊ, 1936, p. 4).

No artigo “O meu caminho de Escola”, de Caracciolo A. de Oliveira, gerente da revista, o autor relata sua experiência ao entrar para a vida escolar. Oliveira afirma que iniciou os estudos com “sete primaveras, matriculado na Escola Modelo Barão de Melgaço”⁴⁴ (O ABÊCE, 1936, p. 5).

O autor explica como era o caminho até a escola e que sempre ia acompanhado da “professora senhorita Eroudes Botelho” (O ABECÊ, 1936, p. 5), pois a mesma morava próximo de sua casa e tinha grande afeição por ele devido à amizade com sua família. Certo dia, a professora ficou doente e não foi para a escola. Por esta razão, Oliveira teve que ir só. Ele conta que tinha muito medo de um sobrado velho que havia no caminho, onde funcionava o posto policial e o qual, segundo boatos, era assombrado. Com medo de passar por lá sozinho, desviou o caminho mesmo tendo que andar mais. O autor relata que, “apesar de gostar bastante da escola, aspirava ao tempo das férias e constituía para mim uma grande alegria o encerramento das aulas. Estava eu livre de tanto passeios de mau gosto” (O ABECÊ, 1936, p. 7). Oliveira recorda com saudades de seu tempo de menino, afirmando que ficaram as recordações de um tempo que não mais voltaria e cada vez mais distante.

O artigo intitulado “A Bandeira” discorre sobre a bandeira brasileira e seus significados, enaltecendo os princípios difundidos na Era Vargas: liberdade, igualdade e fraternidade. Ao falar sobre as cores da bandeira, o artigo traz o seguinte:

A nossa bandeira é histórica também.

O branco traz-no á memoria o periodo colonial; o verde e amarello, o regimen monarchico e o conjunto, a Republica que trouxe para nossa Patria atraves da legenda — “ordem e progresso”, — os principios soberanos da Liberdade, Igualdade e Fraternidade. (O ABECÊ, 1936, p. 12).

Ainda sobre as cores da bandeira, o verde representa as grandes florestas e matas, o amarelo lembra o sol, que ilumina a terra, e as riquezas do subsolo, e o azul representa o céu estrelado do Brasil. Ao falar sobre a representação da bandeira, o artigo afirma que ela “é reprodução mais perfeita e fiel desta grande e opulenta nação” (O ABECÊ, 1936, p. 12).

44 A Escola Modelo de Primeiro Distrito da Capital de Mato Grosso foi inaugurada em agosto de 1914 e passou a se chamar, posteriormente, Escola Modelo Barão de Melgaço. A estrutura da escola era constituída por um andar térreo e um superior, no qual aconteciam as aulas do curso normal (aulas pedagógicas, teóricas e práticas para a formação do Magistério Primário) e as dos cursos de Letras e Ciências Preparatórias. Já no térreo, funcionava a biblioteca pública e a Escola Modelo Barão de Melgaço.

Em “Força de Vontade”, sobre uma palestra lida na sessão literária do dia 11 de novembro de 1936, seu autor, João Baptista, relembra um fato ocorrido entre ele e seu amigo Ruy Bodstein, episódio no qual ele chegou à sua casa com o jornal *O Independente*, publicado em Aquidauana sob a orientação de inteligentes rapazes. Tratava-se de um jornal de estilo infantil e que serviria de base para eles lançarem um jornal na cidade de Cuiabá. Bodstein, no início, não aceitou a ideia, mas de tanto seu amigo insistir concordou em começar a escrever. Apesar das dificuldades, permaneceram esperançosos e em “17 de Junho de 1934, surgiu o número inicial d’ *O Abecê*, foi o domingo em que vivi o mais alegre na minha existência, por ver o meu nome aparecer no cabeçalho de um periodico, com seu Director” (O ABECÊ, 1936, p. 7). Apesar de todos os obstáculos, “trabalhávamos e o nosso jornal ia galhardamente vencendo todas as dificuldades, aumentando não só o tamanho como também a sua tiragem” (O ABECÊ, 1936, p. 7). Ao longo do artigo, o autor evidencia que *O Abecê* surgiu da iniciativa dos dois amigos.

Hoje, o jornalzinho que apareceu a dois anos atrás como periódico infantil e impresso em prélo de madeira com grande dificuldade, tornou-se o órgão oficial de uma sociedade de letras, o que constitui para nós redactores seu, uma grande honra: *O Abecê* é órgão do Grêmio Literário “José de Mesquita”! E quando, alguém ler as coleções do nosso jornal, perguntar me onde se acha o artigo de fundo do seu número inicial, responder-lhe-hei: UM JORNAL SEM FUNDO NÃO PODERIA APPARECER COM ARTIGOS DE FUNDO. Era impossível... (O ABECÊ, 1936, p. 7).

Revista Anual do Grêmio Literário “D. Aquino Corrêa”

A *Revista Anual do Grêmio Literário “D. Aquino Corrêa”* foi uma revista de circulação na cidade de Cuiabá, sendo aqui apresentada a edição de número 3, ano III, de 1942, com 47 páginas⁴⁵.

A capa traz o nome da revista em negrito e em letras maiúsculas, e, logo abaixo, uma figura das margens do rio Ipiranga, fazendo referência ao sublime grito de “independência ou morte” e também ao poema escrito por D. Aquino Corrêa. Com as mais diversas notícias e artigos, a edição analisada não contém publicidade ou qualquer tipo de propaganda ao contrário da maioria das revistas da época.

45 Duas das 47 páginas, as de número 44 e 45, estão sem condições de serem analisadas.

As primeiras páginas são dedicadas a mostrar algumas partes do estatuto do Grêmio Literário “D. Aquino Corrêa”. A revista lista o nome de todos os sócios, apresenta artigos que mostram as ações feitas pelos membros, como um discurso ao presidente Getúlio Vargas, e os bailes beneficentes para arrecadar fundos para o próprio grêmio literário e para a Cruz Vermelha Brasileira. Também publicavam cartas de agradecimentos de pessoas importantes, que recebiam os cumprimentos da revista pelo aniversário ou por alguma benfeitoria. Os artigos contam a história do grêmio, de como ele surgiu e o porquê, afirmando que ele nascera havia dois anos. Seu nome tinha por objetivo homenagear o “príncipe das letras pátrias Sua Excia. Revma. Dom Aquino Côrrea” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 7), sendo essa escolha feita pelos seus membros.

Dom Francisco Aquino Corrêa foi Arcebispo de Cuiabá e governador de Mato Grosso. Nasceu em Cuiabá em 1885 e faleceu em 1956. Era escritor e foi o único mato-grossense a fazer parte do quadro da Academia Brasileira de Letras devido ao seu grande talento e a vários livros escritos. Dom Aquino foi um grande incentivador da criação da Academia de Letras Mato-Grossense e também do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso.

A ideia de formar um grêmio literário surgiu de uma conversa entre jovens que jogavam bilhar em um bar após terem feito suas obrigações escolares. Como não havia atividades alternativas na cidade a serem realizadas após os estudos, o jogo de bilhar acabava sendo o passatempo preferido. Sendo assim:

O Grêmio, além de vos distrair e ocupar, vos há de proporcionar tudo o que um moço correto possa desejar. Pelas reuniões, pela organização de festas cívicas e literárias haveis de amenizar e perfumar a vossa juventude e a vossa vida colegial, dando largas aos nobres ideais! Prova eloquente de meus dizeres aqui está a festa de hoje, que tenho a honra de abrir. (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 8).

O trecho acima demonstra que o Grêmio era uma atividade complementar à escola, pois também estaria contribuindo para a formação “de um moço correto”, fazendo com que o seu tempo livre fosse destinado a criar e desfrutar “aquele fogo sagrado, que Deus acendeu em vossa mente e o seu coração” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 7). Percebemos, assim, indícios de uma educação de cunho moral e que estava voltada para a formação cívica e religiosa do indivíduo.

Dentre os artigos apresentados na página 47 da revista, selecionamos seis artigos para uma análise empreendida neste capítulo, que apresentam indícios de uma vinculação à uma educação não-escolarizada. São eles: “Dia do Presidente”,

“Curso de Língua Guarani”, “Salve Ó Grande Duque de Caxias”, “Respeito aos Símbolos Nacionais”, “O Presidente Getúlio Vargas e o Continente Americano” e “A Guerra e as Letras”. O artigo “Dia do Presidente” é a escrita

[...] do discurso de abertura pronunciado pelo Padre Antonio Wasik, diretor do Grêmio “Dom Aquino Corrêa”, na festa organizada pelo próprio Grêmio dedicado ao referido sodalício ao Sr. Presidente Getulio Vargas, no dia 18 de Abril de 1942. (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 6).

Dando continuidade e exaltando o presidente e as autoridades presentes, o artigo “exulta ao receber tão altas autoridades civis” no velho salão onde acontecia a festa e homenageia “o Grêmio Literário Dom Aquino Corrêa composto por alunos” daquele educandário, prestando homenagem ainda “ao EXMO. Presidente da República, por ocasião do seu aniversário natalício” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 6).

O artigo “Curso de Língua Guarani” discorre sobre a inauguração do curso de língua guarani na cidade de Campo Grande (MT). O curso era destinado aos oficiais que serviam na 9ª Região Militar. Durante a abertura solene feita pelo professor Bernardo More, foi apresentado “um completo histórico da vida dos índios guaranis” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 15).

O conteúdo do artigo “Salve Ó Grande Duque de Caxias”, de Amorésio Oliveira, lembra que o dia 25 de agosto é o dia de “cultuar a memória do grande herói nacional, Luiz Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias, defensor e pacificador da Terra do Cruzeiro” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 18). O que nos remete a Moreira (2011), quando a autora refere-se à necessidade, tão marcada nos livros didáticos a partir da proclamação da República, de se criar um herói republicano.

Exaltando e glorificando as ações que aquele “valoroso e bravo soldado” realizou em vida, em todo o artigo há indícios do civismo próprio também da Era Vargas, que enfatizava a importância de uma história nacional. O artigo agradece e eleva os feitos de Duque de Caxias, soldado tão “importante para a história do país” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 19).

Podemos perceber o discurso patriótico também em “Respeito aos símbolos nacionais”, o qual fala sobre a “regulamentação, a forma e apresentação dos Símbolos Nacionais” em ocasiões como o “içamento” ou “arraiamento” da Bandeira Nacional e a execução do Hino Nacional (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 18). O comportamento diante de tais símbolos deveria ser o seguinte de acordo com o artigo:

É obrigatório a atitude de respeito, conservando-se todos em silêncio e de pé. Os militares farão a continência regulamentar. Os civis do sexo masculino, descobrir-se-ão. Poderão os civis, de ambos os sexos, colocar a mão espalmada ou o chapéu sobre o coração. Os estrangeiros não poderão eximir-se do comportamento prescrito aos nacionais. E vedado qualquer outra forma de saudação que são acima citadas. (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 33).

E ainda todas as bandeiras nacionais em mal estado de conservação deveriam ser recolhidas e entregues a qualquer unidade militar para serem incineradas. Entretanto, caso alguma delas tivesse ligação a algum fato relevante da história do país, ela seria encaminhada ao Museu Histórico Nacional, sendo a data para incineração fixada para o dia 19 de novembro de cada ano. Tais exemplares da Bandeira Nacional eram incinerados em uma pira no pátio do quartel, exaltando que “as providências do Snr. Getúlio Vargas foram úteis quão necessárias e inadiáveis” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 33).

No artigo “O Presidente Getúlio Vargas e o Continente Americano”, é apresentada uma oração pronunciada pelo sócio fundador do Grêmio Literário Dom Aquino Côrrea, Bel. de José de Carvalho, em homenagem ao “aniversário natalício do ínclito Chefe da Nação” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 21). O artigo evidencia o respeito e a admiração pelo trabalho exercido por Vargas em sua gestão.

Pelas manifestações cristalinas de sua elevada mentalidade americanista, êle se afirma o sincero paladino da colaboração real e eficiente, entre todos os países do Continente! Na defeza de povos, livres e soberanos, ele tem hipotecado o concurso do Brasil e conta com o apôio de tôdas as nações do Continente! Para o Presidente Getúlio Vargas, a unidade continental, deve basear-se no mútuo respeito das soberanias nacionais e na liberdade de nós organizarmos politicamente segundo as próprias tendências, interesses e necessidades. [...] O chanceler Ostria Gutierrez, intérprete do Presidente Peñaranda, conferiu ao Srn. Getúlio Vargas o titulo de “Cidadão da América”. [...] Como cidadão da América, tem realmente trabalhado pelo ideal coletivo. (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 21).

O artigo “A guerra e as Letras”, assinado pelo professor Major Firmino Rodrigues, presidente de honra do Grêmio, comenta sobre a importância das letras em qualquer tempo. Ao falar sobre as guerras, o autor diz que elas só tra-

zem destruição e arrasam os patrimônios e as cidades. Ao passo “a guerra passa e a literatura fica perpetuando o heroísmo de um povo e as glórias de uma nação”, vemos que a literatura torna-se parte fundamental da vida, pois ela “estimula o patriotismo e depois canta os feitos dos heróis com as narrativas e os poemas que têm celebrizado tantos nomes” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 30). Ao citar vários exemplos de alguns soldados poetas durante a guerra, o autor lembra-se de Taunay, soldado do exército brasileiro que descreveu a Retirada da Laguna, “essa notável epopéia do exercito brasileiro, na guerra do Paraguai”. Por meio desse exemplo, o artigo chama a atenção para a importância da literatura na vida dos jovens, uma vez que ela “inflama as virtudes humanas” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 30).

Há ainda uma pequena homenagem redigida pela revista a Dom Francisco de Aquino Côrrea, personalidade que nomeia o grêmio literário. D. Aquino Côrrea era “membro brasileiro da academia, brilhante poeta e admirável orador”, natural de Cuiabá e “Arcebispo Metropolitano” daquela cidade, “Presidente de honra da Academia Matogrossense e Presidente efetivo do Instituto Histórico de Mato-Grosso”. Ao longo de suas páginas, o artigo cita os grandes feitos de D. Aquino Côrrea como orador e principalmente como poeta, apresentando todas as obras escritas por ele e afirmando que ele “é considerado o príncipe dos poetas matogrossenses” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 34).

A revista traz também uma segunda homenagem, esta feita ao desembargador José de Mesquita e intitulada “A obra literária do desembargador José de Mesquita”. Sem indicação de autoria, o texto diz que não seria justo iniciar as homenagens sem enaltecer os principais poetas e escritores de Mato Grosso e pessoas de destaque da literatura brasileira, D. Aquino Côrrea e José de Mesquita.

O texto avalia que José de Mesquita perpetuou “a alma cuiabana nos seus preciosos contos regionais” e ainda ressaltou “as qualidades artísticas e os seus méritos perante as letras matogrossenses” (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 35). Avaliando as obras escritas pelo autor, o texto discorre da seguinte maneira:

Nos contos, como nos primeiros ao lado do espíritos sumamente, otimistas, alunas dolorosas e situações angustiosas do espírito humano. O colorido do seu estilo faz nos sentir tôdas aquelas sensações e emoções que constituem o fundo doa seus contos.

Também nas suas crônicas oferece o seu estilo o mesmo agradável e são de-leito ao leitor. Não é só como prosador que se distingue José de Mesquita, mas também como poeta. No campo da poesia nada direi a seu respeito, pois, aí sou um ponto nulo. (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 43).

Na seção de poemas, “Bandeira do Brasil” eleva o “grande símbolo nacional” e evidencia o respeito, o amor e a admiração a este símbolo, conforme podemos constatar no trecho abaixo.

Bandeira do Brasil!

Pões em minh'alma a flama, dum grande, extraordinário, imenso, entusiasmo!

Teu pano engrandecido, é voz que o peito chama A'liça estrangulando a força do marasmo. Havemos de vencer, ao rufo dos tambores. E, de morrer ouvindo os clarins militares, envôltos, no calor, das tuas grandes côres! (REVISTA ANUAL..., 1942, p. 40)

Revista do Grêmio Literário “Álvares de Azevedo”

A *Revista do Grêmio Literário “Álvares de Azevedo”* foi apresentada ao público como uma modesta revista que teve várias dificuldades até conseguir entrar em circulação. O número analisado expõe o motivo pelo qual a revista foi criada, a saber, com o objetivo de contribuir e aumentar a grandeza intelectual do estado de Mato Grosso. A edição critica a política implantada até aquele momento, que deixava o estado de fora do grande circuito e apoiava a política do patriotismo, por meio da qual o espírito do civismo e do amor deveriam ser os maiores sentimentos em relação à pátria.

A primeira página da revista apresenta seu nome em letras maiúsculas e, logo abaixo, o nome do presidente do grêmio, Rubens de Mendonça, e a comissão de redação, composta por João Baptista de Mello, diretor da revista *O Abecê*, Benedito de Figueiredo, Bello Ribeiro, Clarindo Brandão e Lenine Paivas, responsável pela revisão. No final da página, aparece o nome da cidade, o ano e o número de edição.

A página seguinte apresenta o sumário em ordem numérica, trazendo os títulos dos artigos, a carta de apresentação da revista, seu objetivo e as dificuldades encontradas para a criação deste periódico. A revista surgiu “como um astro novo que se acende na esperança de quem a cria, nos desejos de quem a recebe”, indicando que ela poderia iluminar e dar novas inspirações aos seus leitores (REVISTA DO GRÊMIO..., 1938, p. 19).

As páginas são escritas da seguinte forma: uma página dedicada à saudade de pessoas que já se foram, algumas falando sobre as cidades de Cuiabá e do Rio de Janeiro e sobre a língua portuguesa, e as restantes dedicadas a poemas de to-

dos os estilos, que versavam sobre os mais diversos temas, como amor, saudade, solidão, cidades, rio, religião, entre outros. Os poemas totalizam 80% da revista, que contém 94 páginas.

No artigo “Nossa Revista”, escrito por Rubens de Mendonça, o autor expressa que a *Revista do Grêmio Literário “Alvares de Azevedo”* é resultado de esforços empreendidos ao longo de dois anos, anos de lutas e muitas críticas que não fizeram seus idealizadores desistirem diante das dificuldades porque sempre desejaram “a grandeza intelectual” de seu estado e porque sempre sonharam “com sua estabilidade econômica” (REVISTA DO GRÊMIO..., 1938, p. 5).

Rubens de Mendonça fala com grande felicidade do Golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, que conferiu novos rumos à política brasileira, fazendo assim com que o estado de Mato Grosso ressurgisse como uma fênix, unido e forte (REVISTA DO GRÊMIO..., 1938). Tal valorização se deve ao interventor Júlio Müller. Segundo Costa (2009), devido à sua influência, Júlio Müller teve oportunidade e recursos à disposição durante sua gestão, realizando grandes obras administrativas e de construção civil, como a Avenida Getúlio Vargas, o Grande Hotel, o Liceu Cuiabano, dentre outras.

A revista procura mostrar o que é a nova geração de intelectuais da época, inspirados pelos sentimentos de civismo e amor à pátria que o brilhante e dinâmico governo de Getúlio Vargas tinha difundido.

Na seção de “notas e comentários”, o artigo redigido por Nilo Póvoas, membro da Academia Mato-grossense de Letras, intitulado “A Língua Brasileira”, versa sobre as diferenciações entre as falas das gentes lusa e brasileira. O autor mostra a discussão travada na Academia de Letras sobre a língua brasileira e suas variações e coloca que “ora não é com objurgatórias que se discutem fatos da linguagem” (REVISTA DO GRÊMIO..., 1938, p. 35).

A revista traz uma análise do professor Cândido Juca Filho, profundo conhecedor da língua, que a coloca como algo em constante transformação, “um organismo vivo” cuja “vitalidade se manifesta precipuamente, pelo movimento” (REVISTA DO GRÊMIO..., 1938, p. 36). Discorrendo sobre o porquê das diferenciações, o autor afirma que a língua se dá “aí, nessa província da linguagem, reconhece ele, e nem poderia deixar de o fazer, a existência de certos fenômenos de corrupção desinencial, que sofrem os vocábulos, na boca da gente inculta” (REVISTA DO GRÊMIO..., 1938, p. 37).

Concluindo, o autor do artigo ressalta:

Fora isso, o que nos afeia a língua, é um número inumerável de solecismos e de barbarismos, de vícios grosseiros e condenáveis, que o bom estilo repele e que felizmente tendem a desaparecer, graças à ação conservadora de nossa pujante literatura, da uniformização ortográfica, fator dos de maior valia para a fixação da prosódia nos dois países, e, sobretudo, ao esforço dos mestres conscienciosos. Quando o português foi transplantado para o nosso meio físico, era já uma língua plenamente constituída, rica, disciplinada e firmada definitivamente, no bronze dos seus imperituros monumentos literários. Defender com ardor, esse precioso legado, é o mais sagrado dos nossos deveres. Atentar contra essa unidade, é um crime. (ALVARES DE AZEVEDO, 1938, p. 39).

O artigo sobre “A Língua Brasileira” apresenta a discussão em torno da valorização da língua portuguesa, tão em voga durante a Era Vargas, período em que a nacionalização do país era valorizada e, para tal, a língua portuguesa era considerada a língua nacional, sendo proibido o uso de qualquer outra língua que não fosse a língua pátria. Nesse período, as escolas de imigrantes foram fechadas.

Considerações finais

As revistas dos três grêmios literários circularam entre os anos de 1936 e 1942 na cidade de Cuiabá, período este correspondente ao governo de Getúlio Vargas, estando, assim, o seu conteúdo em consonância com os ideais e valores propagados durante a Era Vargas, tais como o amor à pátria, o respeito aos símbolos nacionais e o apoio às ações políticas do governo.

A partir da análise do conteúdo das revistas dos grêmios literários, podemos afirmar que tais grêmios tinham como objetivo contribuir para enobrecer a juventude mato-grossense, com o desenvolvimento intelectual e para o melhor conhecimento das letras. Percebemos que as associações de grêmios eram uma extensão ou complemento da escola, pois, com a participação nas reuniões dos grêmios e a colaboração na escrita dos artigos para as revistas, os jovens aproveitavam o seu tempo para se dedicarem aos estudos e às letras, exercitando, principalmente, a escrita e a leitura com base no conteúdo expresso nas revistas. Esse era o meio para atingir melhores resultados nos estudos.

O público alvo das revistas era o público letrado, uma vez que os artigos e poemas se encaixavam no padrão de norma culta da língua portuguesa. Em outras palavras, as revistas eram destinadas a pessoas com certo nível de escolaridade e letradas, dificultando o acesso e a leitura pelas pessoas menos escolarizadas e com menor poder aquisitivo. As revistas cobravam uma taxa que poderia ser mensal, semestral ou anual dependendo da periodicidade da revista. Concluimos que somente pessoas de poder aquisitivo elevado e com um domínio de leitura e da língua portuguesa tinham condições de acessar e manejar tais revistas. Os colaboradores dos artigos e poemas publicados nas três revistas eram jornalistas, professores e alunos que participavam ou não dos grêmios literários.

Levando em conta a análise de seus conteúdos, podemos afirmar que as três revistas se autovalorizavam, pois todas elas trazem a informação de que começaram como um jornal ou revista pequenos, mas atingiram grande importância, visibilidade e circulação com o passar do tempo, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do estado conforme afirma um dos artigos da revista *O Abecê*. Em virtude do que foi mencionado, percebemos que grande parte dos conteúdos veiculados apresenta a base para uma educação não escolarizada e com a finalidade de conscientizar e inculcar certas normas e valores sociais.

Dessa forma, os valores e normas propagados pelas revistas fazem referência aos princípios nacionalistas de igualdade e fraternidade, ao respeito aos símbolos nacionais e ao modo de se portar em cerimônias cívicas. Em suma, as revistas propagavam um discurso patriótico e de total apoio às ações políticas e ideológicas do governo de Getúlio Vargas. Percebemos indícios, nos conteúdos, de que o estado de Mato Grosso só recebeu a devida atenção do governo federal e passou a ser visto como um estado de grandes oportunidades quando Vargas chegou ao poder, conforme podemos notar a partir do projeto “Marcha para o Oeste”. Portanto, os conteúdos valorizavam e faziam apologia à figura e ao governo de Getúlio Vargas apoiados no argumento de que, finalmente, o estado de Mato Grosso encontraria seu caminho para o avanço intelectual e econômico por meio dos novos rumos políticos que o país tomava.

Bibliografia

- BIOGRAFIA do desembargador José de Mesquita. [S.l.]: Biblioteca virtual José de Mesquita, 2004. Disponível em: <http://www.jmesquita.brtdata.com.br/2004_Biografia.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.
- CARVALHO, C. H. de; Discutindo a História da Educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica. In: ARAUJO, J. C. S.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Novos temas em História da Educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.
- CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 113-128, jan./fev./mar./abr. 2002.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1990.
- CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. Obra original publicada em 1975.
- _____. A operação histórica. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). **História**: novos problemas. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- COSTA, J. S. O Brasil em Marcha: a vista de Getúlio Vargas a capital de Mato Grosso, imagens e representações. In: Congresso Nacional, 2.; Regional de História da UFG, 3., 2009, Jataí. **Anais...** Jataí: UFG, 2009. Disponível em: <<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%29%2829%29%.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.
- FAUSTO, B. **A revolução de 1930**: história e historiografia. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FREIRE, O. B. de L. **Revista A Violeta**: um estudo da mídia impressa e gênero. 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Comunicação)–Programa de Mestrado em Comunicação, Cultura Midiática e Grupos Sociais, Universidade Paulista, São Paulo, 2007.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- LIMEIRA, A. de M. Impressos: veículos de publicidades, fontes para a história da educação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 367-388, jul./dez. 2012.
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.
- MOREIRA, K. H. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos**: análise historiográfica e didático-pedagógica. 2011. 236f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.
- NADAF, Y. J. **Sob o signo de uma flor**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1993.
- NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: BASTOS, M. H. C.; CATANI, D. (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.
- O ABÊCE: órgão do Grêmio Literário “José de Mesquita”. Cuiabá: Typografia Epaminondas, 1936.
- REVISTA ANUAL do Grêmio Literário “D. Aquino Corrêa”. Cuiabá: [s.n.], 1942.

REVISTA DO GRÊMIO Literário “Álvares de Azevedo”. Cuiabá: Typografia Calháo, 1938.

RIBEIRO, B. de O. L. et al. Jornal como fonte: uma das pontas do *iceberg* nas narrativas em História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 219-231, jan./jun. 2014.

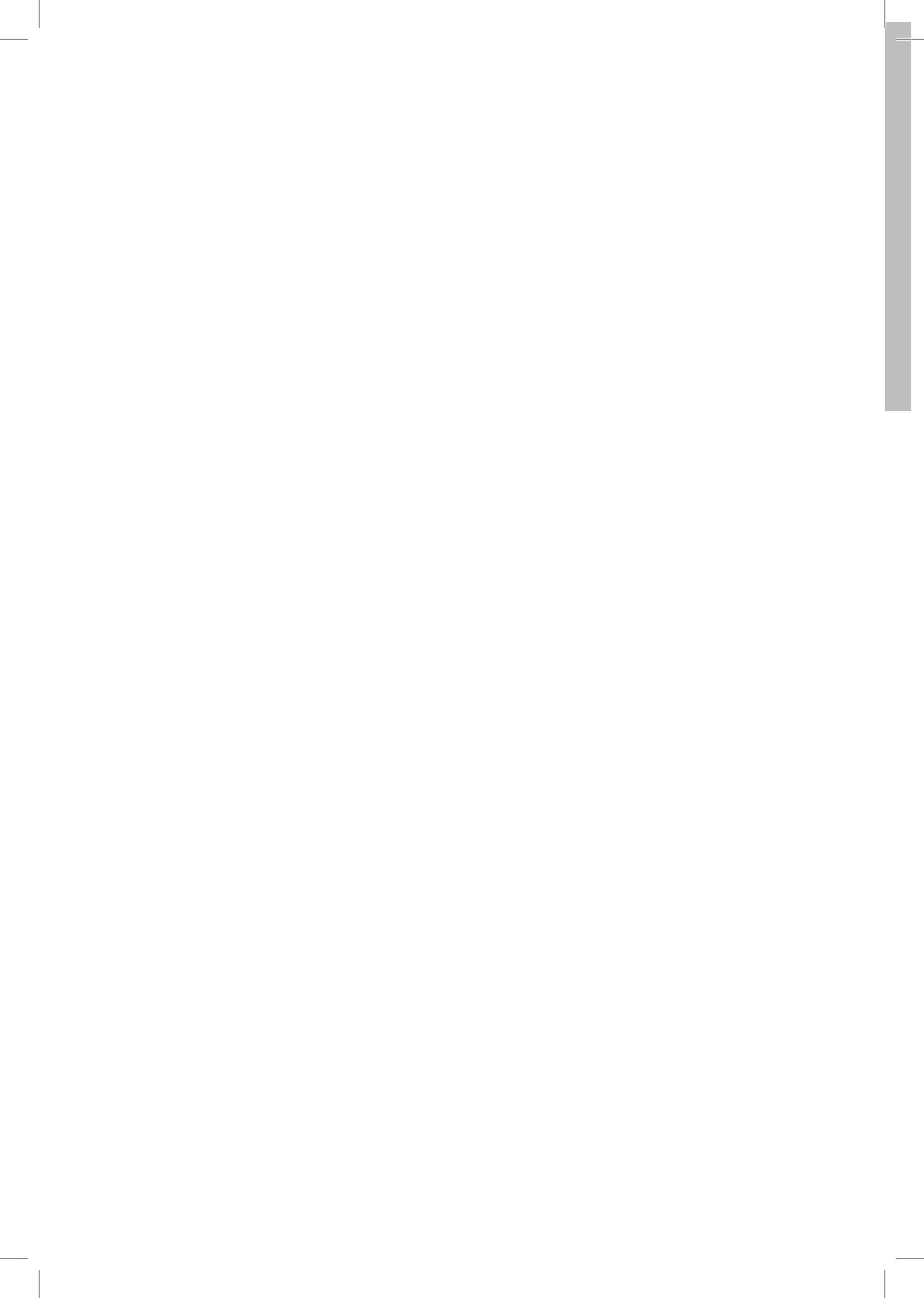
SILVA, G. C. A revista *A Violeta* e a educação feminina em Cuiabá. **Caderno de Publicações**, Várzea Grande, v. 1, n. 2, p. 39-51, 2015.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1890-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jul. 2004.

WARDE, M. J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, set./out. 1984.



*Eixo temático:
Aspectos históricos da profissão docente*



HISTÓRIA DO SINDICATO DOCENTE: VALORIZAÇÃO SALARIAL DO MAGISTÉRIO DE MATO GROSSO DO SUL⁴⁶

Margarita Victoria Rodríguez
Paolla Rolon Rocha
Hellen Caroline Valdez

O presente capítulo analisa a história do movimento sindical docente a partir da criação do estado de Mato Grosso do Sul concomitante à formação de lideranças municipais que emergiram no momento histórico marcado pelas instabilidades políticas da divisão do estado, em prol do magistério público, para arrostar pelos seus direitos trabalhistas e por melhores condições de trabalho. Um dos temas da agenda das lutas sindicais era a questão salarial, considerada indispensável para a valorização do magistério. Assim, para entender o processo, daremos foco aos debates travados entre o sindicato e as autoridades governamentais que implicam consensos e enfrentamentos políticos.

Num primeiro momento, analisaremos fontes documentais como leis, decretos e resoluções, entre outras normas que regulamentam a questão salarial. Apresentaremos ainda uma investigação bibliográfica acerca dos estudos sobre o sindicalismo docente e a formação do estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, recorreremos às publicações de Biasotto e Tétila (1991) e de Ferreira Jr. (2003), que discorrem sobre as greves dos professores e a criação dos sindicatos municipais, além de outros fatos pertinentes ao tema. Dentre as fontes consultadas, fazemos uso da obra de Bittar (2009a, 2009b), que analisa os aspectos concernentes à composição política e social do estado de Mato Grosso do Sul.

Num segundo momento, examinaremos as atas das assembleias gerais da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) referentes ao período de 1979 até agosto de 2014, conforme seguem: Atas do

46 A primeira versão deste texto foi apresentada e publicada nos anais do XII Encontro da Associação Nacional de História – Seção Mato Grosso do Sul, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Aquidauana, em 2014. A ele foram incorporadas novas informações a respeito da história da formação do sindicalismo docente brasileiro e sul-mato-grossense.

Livro 06 (09/11/99 a 01/08/2001); Livro 07 (01/08/2001 a 18/06/2003); Livro 08 (18/06/2003 a 04/08/2005); Livro 09 (04/08/05 a 09/10/07); Livro 10 (09/10/2007 a 08/07/2011) e Livro 11 (08/07/2011 até 2014). Na sequência, discutiremos o processo histórico da organização sindical sul-mato-grossense (FETEMS), suas lutas a respeito do piso salarial e os desdobramentos plasmados nas atas das assembleias gerais.

A organização do movimento sindical brasileiro e a emergência dos sindicatos docentes

Os sindicatos docentes emergiram em tempo e espaço diferentes daqueles das organizações sindicais operárias. De acordo com Cruz (2008), o sindicalismo docente surgiu posteriormente e trata-se de uma instituição que se instalou recentemente na sociedade contemporânea.

Muitas dessas organizações iniciaram suas atividades como associações que se propunham a atender às necessidades dos seus membros. Com base em trocas mútuas, defendiam os interesses dos associados como uma tarefa coletiva, fundada na autoproteção. Embora os sindicatos também desempenhem tal papel, pressupõem-se ainda o reconhecimento do Estado em defesa da categoria. São associações de assalariados que visam à melhoria das condições de vida dos integrantes da entidade.

Verificamos a existência de uma vasta literatura⁴⁷ que discute a origem e a função dos sindicatos e das associações de trabalhadores. As instituições associativas surgiram na Europa durante a Idade Média, quando os artesãos se reuniam em corporações de ofícios em defesa dos seus interesses. Aqueles trabalhadores lutavam contra os donos das oficinas, que posteriormente deram origem às primeiras empresas de caráter capitalista e passaram a ser detentores dos meios de produção.

As instituições associativas de trabalhadores se organizaram antes do sistema industrial. O sindicalismo e o sistema de produção baseado na indústria não têm relação direta, pois o primeiro é derivado de um processo histórico que gerou as instituições de ajuda mútua e autodefesa oriunda

47 Entre outras, destacam-se as seguintes obras: ANTUNES, 1982; ANTUNES; CARVALHO, 2008; ARAÚJO, 2002; BOITO, 1991; BUONICORE, 2000; e CATTANI et al., 2006.

das organizações associativas. A concentração dos meios de produção e a fragilização do trabalhador produziram a necessidade de autodefesa de meios coletivos de resistência e de auxílio. (SILVA, 2013, p. 76).

À medida que se intensificou o processo de industrialização nos países ocidentais, especialmente na Europa, no final do século XVIII e durante o XIX, os operários que vendiam sua força de trabalho e recebiam um salário se organizaram e constituíram associações sindicais por categoria laboral e em defesa dos interesses comuns e dos direitos conquistados⁴⁸.

Na América Latina, a instalação e a expansão dos sindicatos modernos tiveram lugar no final do século XIX, a partir das mudanças na produção capitalista, que passou do modo agroexportador para uma incipiente industrialização acompanhada por uma intensa mobilização de imigrantes de origem europeia. Esses trabalhadores estrangeiros encarregaram-se de divulgar as diferentes concepções políticas e ideológicas (anarquismo, comunismo, sindicalismo) que influenciaram as recentes instituições sindicais criadas pelos operários latino-americanos.

No Brasil, durante os anos 1870, a classe operária começou a se organizar devido às transformações ocasionadas pelas mudanças efetivadas na produção agrária e pecuária, que deram origem às primeiras indústrias diretamente vinculadas a esse setor produtivo (vestuário, alimentos, calçado, frigoríficos, entre outras) e ao crescimento do mercado interno, impulsionado pela substituição do trabalho escravo pelo assalariado e pela crescente urbanização (CRUZ, 2008).

A intensificação da instalação de sindicatos esteve fundamentalmente relacionada à expansão da indústria brasileira, que passou por diversas fases durante o século XX. Um momento histórico significativo ocorreu durante o período dos enfrentamentos bélicos europeus (Primeira Guerra Mundial), que contribuíram para a criação de diversas indústrias a fim de substituir as importações, dado que os países capitalistas centrais estavam envolvidos com a contenda.

Porém, devido à crise mundial capitalista de 1929, houve um retrocesso econômico global, que afetou diretamente a economia brasileira. Muitas empresas foram fechadas e seus operários, demitidos. A indústria brasileira, localizada basicamente no estado de São Paulo, teve novo impulso durante a Segunda Guerra Mundial, na qual se envolveram as grandes potências da época (Alemanha, Inglaterra e França), especialmente com a entrada dos Estados Unidos no conflito.

48 A presença dos sindicatos na Europa foi registrada a partir de 1824, mediante a lei de livre associação promulgada pelo Parlamento Inglês, apesar de tais instituições existirem desde muito antes desta data (CRUZ, 2008).

A expansão e a diversificação da produção industrial foram acompanhadas pela criação de novos sindicatos vinculados às diferentes áreas da produção.

Durante a presidência de Getúlio Vargas (1930-1945), teve lugar uma importante transformação nas relações trabalhistas. O governo procurou organizar e subordinar os sindicatos ao poder central estatal com o intuito de disciplinar a classe operária e consolidar a industrialização conforme os novos modos capitalistas de acumulação. Para tanto, imediatamente após assumir como presidente do país, Vargas criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 26 de novembro de 1930, e promulgou o Decreto n. 19.770, de 19 de março de 1931, que regulou a sindicalização das classes patronais e operárias. O artigo 11 desse decreto proibia que os funcionários públicos se organizassem em sindicatos.

Art. 11. Na tecnologia jurídica do presente decreto, não há distinção entre empregados e operários, nem entre operários manuais e operários intelectuais, incluindo-se, entre estes, artistas, escritores e jornalistas que não forem comercialmente interessados em empresas teatrais e de publicidade. Parágrafo único. Não entraram na classe de empregados:

- a) os empregados ou funcionários públicos, para os quais, em virtude da natureza de suas funções, subordinadas a princípios de hierarquia administrativa, decretará o Governo um estatuto legal;
- b) os que prestam serviços domésticos, o qual obedecerá a regulamentação à parte. (BRASIL, 1931).

Ressalta-se que o impedimento do funcionalismo público em constituir sindicatos, sob o ponto de vista trabalhista, cerceou a sua atuação profissional e condicionou a defesa de direitos dos trabalhadores por vários anos. Entretanto, durante os anos 1930, os trabalhadores brasileiros conseguiram que as novas leis reguladoras do trabalho incorporassem muitas das suas demandas, como a jornada de oito horas, férias, descanso semanal remunerado, regulação do trabalho infantil e feminino, entre outras.

Porém, enquanto se consolidavam as organizações sindicais e a indústria se expandia de forma significativa, apesar da legislação vigente, muitos trabalhadores enfrentavam de forma maciça a exploração patronal, o que motivou inúmeras greves. O governo reprimiu as greves e lidou com as lutas dos trabalhadores como um caso de polícia. Essa situação intensificou-se em 1935 após a criação da Aliança Nacional Libertadora em março de 1934, dirigida pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), que visava a mudanças econômicas e políticas com o apoio de parte da classe operária. Para combater as greves e a mobilização social, em 1935,

o Congresso aprovou a Lei de Segurança Nacional. Em 1936, foi decretado o Estado de Sítio e criada a Comissão de Repressão ao Comunismo. Muitos dos líderes do movimento foram presos e os trabalhadores sofreram uma derrota sob o ponto de vista organizacional e político (ANTUNES, 2007).

De 1945 a 1964, assistiu-se ao ressurgimento do sindicalismo brasileiro como consequência do declínio do denominado Estado Novo, além do avanço político da oposição. Em 1945, foi legalizado o Partido Comunista Brasileiro, os presos políticos foram anistiados e deu-se início à movimentação para as eleições para presidente e para a Assembleia Nacional Constituinte. Vargas nacionalizou as empresas estrangeiras mediante a chamada Lei de Antitrustes, o Decreto-lei n. 7.666, de 22 de junho de 1945, elaborado pelo ministro da justiça Agamenon Magalhães. O objetivo dessa lei era intervir e reprimir os abusos econômicos ocasionados pelas empresas. Foram revogadas as leis que restringiam e enquadravam a organização de sindicatos, favorecendo um expressivo progresso no campo trabalhista.

No mesmo ano, foi criado o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT), que visava romper com as relações verticais da estrutura sindical implantada pelo varguismo e retomar o programa de luta política da classe operária baseada na liberdade sindical. Em setembro de 1946, na cidade do Rio de Janeiro, foi organizado o Congresso Sindical dos Trabalhadores do Brasil, que culminou com a instituição da Confederação Geral dos Trabalhadores (ANTUNES, 1982).

No entanto, o golpe militar de outubro de 1945, que despôs Getúlio Vargas⁴⁹, teve consequências negativas, pois originou o avanço das forças reacionárias e antipopulares que condicionaram a mobilização dos trabalhadores. Nas eleições desse mesmo ano, tornou-se presidente da República o general Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), candidato do Partido Social Democrático. O Partido Comunista conseguiu eleger quatorze deputados e um senador, Luís Carlos Prestes. As forças conservadoras, porém, mantinham o controle do poder parlamentar, dado que contavam com 70% dos representantes. Após as eleições, o PCB configurou-se como o maior partido comunista da América Latina pelo número de filiados.

Durante a gestão do presidente Dutra, foi implementada uma série de medidas restritivas para o movimento de trabalhadores. Em 1946, o MUT foi proibido, as eleições nos sindicatos foram suspensas, o PCB foi declarado ilegal

49 Como na Constituição de 1937 não constava a figura de vice-presidente e o Estado Novo não contava com Câmara de Deputados e/ou Senadores, quem ocupou o cargo de presidente do Supremo Tribunal Eleitoral foi José Linhares, que governou o Brasil entre 30 de outubro de 1945 e 31 de janeiro de 1946.

e os mandatos de todos os parlamentares do partido foram cassados. Entretanto, a partir do último governo de Getúlio Vargas (1951-1954), mais uma vez o movimento organizado da classe trabalhadora foi revitalizado e adquiriu grande dimensão tanto no tocante ao número de sindicatos quanto à força que alcançaram as suas demandas, que culminaram em inúmeras paralisações e greves em todo o país com a intensa participação do PCB. Por outro lado, também se consolidaram as Leis do Trabalho, que haviam começado a ser discutidas durante o Estado Novo. Voltou-se a reivindicar a liberdade sindical, bem como a luta contra as forças imperialistas, no momento histórico em que se defendiam os interesses e as empresas nacionais e se criava a Petrobras. Além disso, estava em processo a aplicação do Acordo Militar Brasil – EUA.

Em 1954, intensificaram-se diversos movimentos sociais e trabalhistas que deram origem a organizações sindicais, dentre os quais mais se destacaram a União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e a 1ª Liga Camponesa, no Engenho Galileia, fundada em 1955, que posteriormente originou o Sindicato de Trabalhadores Rurais em defesa da Reforma Agrária. O movimento culminou em 1963 com a fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG).

De acordo com Cruz (2008), nos anos de 1960, o movimento sindical alcançou um dos momentos mais altos na sua organização e atuação política. A retomada das lutas sindicais foram promovidas e, em 1962, a organização intersindical Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) foi criada na cidade de São Paulo, no contexto do IV Congresso Sindical Nacional dos Trabalhadores, com vistas a unificar e coordenar o movimento sindical. Porém, essa instituição não foi reconhecida pelo Ministério do Trabalho e, em 1964, após o golpe cívico-militar, foi desarticulada.

Com efeito, a partir de 31 de março de 1964, iniciou-se uma profunda deterioração dos direitos políticos e sindicais dos cidadãos brasileiros. Em 1966, a estabilidade no emprego foi extinta. Em 13 de setembro do mesmo ano, foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) com base na Lei n. 5.107 (BRASIL, 1966), norma somente revogada pela Lei n. 7.839, de 1989. Perante esse embate, os trabalhadores fundaram, em 1967, o Movimento Intersindical Antiarrocho (MIA), que contava com a vigorosa participação dos sindicatos dos metalúrgicos paulistas.

Naquele momento histórico, caracterizado pelo arrocho salarial e pela limitação dos direitos trabalhistas, aconteceram as primeiras resistências dos operários à política econômica do regime. No dia 16 de abril de 1968, foi deflagrada a greve na Siderurgia Belgo-Mineira em Contagem-MG, que se estendeu para

outras fábricas. O movimento, porém, foi reprimido violentamente. No dia 16 de julho de 1968, registrou-se a greve de Osasco, que culminou com a ocupação da fábrica metalúrgica Companhia Brasileira de Materiais Ferroviários (Cobrasma). O Ministério de Trabalho declarou esta greve ilegal e interveio junto ao sindicato.

No final dos anos 1970 e durante os anos 1980, intensificou-se a luta operária. Em 1978, votou-se pela greve na fábrica Scania, do Grande ABC, no estado de São Paulo. E no dia 10 de março de 1979, os metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, depois de várias assembleias, rejeitaram a proposta patronal e iniciaram uma greve que se estendeu a todos os trabalhadores do ABC paulista. Tais greves contribuíram para o enfraquecimento do poder do governo militar, além de enfatizar que a administração política autoritária já não era mais coerente com as necessidades postas pelo grande capital internacional para enfrentar a reestruturação produtiva.

Para superar a crise capitalista mundial de meados dos anos 1970, as forças produtivas reorganizaram-se de forma diferente nos países. A partir da hegemonia do capital financeiro, caracterizado pela acumulação flexível, “inovadoras” formas societárias foram adotadas, por meio das quais se originou uma nova distribuição entre os países centrais e periféricos em relação à participação no mercado mundial.

Durante os anos 1980 e 1990, os trabalhadores enfrentaram as políticas de arrocho salarial implementadas pelos governos neoliberais, fato que motivou um número significativo de greves setoriais e nacionais.

Os sindicatos docentes, no entanto, participavam do processo de organização sindical de forma diferenciada. Eles se distinguiam dos sindicatos operários, que pressupunham uma ideologia determinada, o sentido de pertença, o princípio de cooperação e a consciência de classe como aspectos fundamentais da organização.

Em relação ao sindicalismo docente, entretanto, não basta afirmar a existência de ideologias prontas vindas de fora, porquanto existem elementos específicos do trabalho docente que podem constituir trunfos ou obstáculos à organização sindical. Os professores constituem um grupo social com elevado grau de formação, o que permite o desenvolvimento do pensamento crítico. Mas também são confrontados por inúmeros mecanismos de controle social, político e ideológico, a começar pela própria noção de identidade profissional (ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011, p. 116).

No Brasil, não se pode afirmar precisamente quando teve início o movimento organizado dos professores. Segundo Gouveia e Ferraz (2012, p. 89),

[...] esta origem não é localizável em nenhuma data precisa, mas se encontra ao longo do processo de universalização do ensino fundamental, com a consequente massificação do profissional da educação.

Mas, de acordo com Rosso, Cruz e Rêses (2011), a primeira organização sindical de professores do país aconteceu na cidade do Rio de Janeiro. Tal organização foi fundada no ano de 1931 e reunia docentes de escolas secundárias privadas, pois Getúlio Vargas havia proibido os sindicatos que reunissem trabalhadores públicos.

O sindicalismo docente emerge de dois segmentos de trabalhadores assalariados: do magistério público e do magistério privado. Como a legislação sindical vedou sistematicamente a organização sindical em toda a história brasileira para os funcionários públicos, a primeira organização de docentes que se organizou segundo as regras ditadas pelo Governo de Getúlio Vargas e se mantém pujante até os dias de hoje é o Sinpro-Rio, que iniciou congregando assalariados do setor privado — especialmente do Ensino Médio — em 1931, na cidade do Rio de Janeiro (Rêses, 2008). (ROSSO; CRUZ; RÊSES, 2011, p. 114).

No Brasil, o início do sindicalismo docente esteve vinculado ao associacionismo, caracterizado pelas relações de índole mutualista, de auxílio recíproco. Posteriormente, as lutas dos professores foram incorporadas, porém ainda eram demandas conduzidas de forma isolada. Depois, as associações sindicais empreenderam ações de forma conjunta e ampliaram o raio de demandas e a sua atuação institucional, além de admitir questões de caráter econômico, trabalhista, político e de índole pedagógica com vistas à melhoria da oferta do ensino.

Silva (2013, p. 98) menciona a periodização elaborada por Dal Rosso e Lúcio:

O estudo apresentado por Dal Rosso & Lúcio, em 2005, periodiza, de maneira específica, o sindicalismo docente da educação básica no Brasil em três momentos distintos. O primeiro período é o pré-associativo e pré-sindical (até 1945), o segundo é o associativo (entre 1945 e 1975) e terceiro é o sindical (após 1975).

Percebemos, assim, que a sindicalização docente é relativamente recente, embora os professores, desde há muito tempo, se interessassem em se organizar. Em 1901, por exemplo, foi instituída a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, uma agremiação que reunia professores públicos paulistas. Segundo Silva (2007, p. 2),

[...] seus fundadores tinham como finalidade, conforme os seus Estatutos, de atuar em três direções: amparar o professorado através da concessão de benefícios; defender os interesses da categoria tanto no que diz respeito à constituição de um corpo de saberes e técnicas e de um conjunto de normas próprios ao magistério, quanto às condições do trabalho docente.

Ressaltamos que, nos anos 1920, a profissionalização dos professores impôs-se como um tema central no contexto da incipiente expansão do ensino público primário e secundário público. Os docentes começaram a ser tratados como uma categoria profissional que fazia parte da classe trabalhadora. Tal entendimento estava vinculado às transformações sociais, políticas e econômicas ocasionadas pela eclosão do mercado capitalista moderno no Brasil.

Naquele momento histórico, os intelectuais liberais, denominados pela historiografia de pioneiros da educação nova, fundaram, em 1924, a Associação Brasileira da Educação e foram responsáveis pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros (1932). O documento fazia um apelo à relevância da profissionalização docente sob o ponto de vista técnico e pedagógico. Fundamentados nas concepções da Escola Nova, aqueles intelectuais centraram-se na formação pedagógica dos professores sem levar em conta as questões econômicas e políticas. Entretanto, os sindicatos, especialmente os que contavam com a condução de membros anarquistas e socialistas, promoviam a organização política dos professores em defesa dos direitos dos trabalhadores docentes e da educação pública.

Após a Revolução de 1930, num contexto marcado pela convulsão política e social, foi criada a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG) em 27 de agosto de 1931, que logo passou a se chamar Associação de Professores Públicos de Minas Gerais. Posteriormente, em oposição a esta associação, em 1979, foi fundada a União dos Trabalhadores do Ensino (UTE). E, em agosto de 1990, foi estabelecido o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), que unificou várias entidades de trabalhadores da educação.

A valorização do magistério continuou vigente após a promulgação da Constituição de 1946 apesar da influência dos escolanovistas na definição das

políticas educacionais. A questão docente foi, dessa forma, revitalizada. Intensificou-se a organização sindical do magistério dada a maior participação do Estado na definição e na materialização da expansão do ensino público e na consequente necessidade de formação e contratação de professores.

Assim, foram instituídas, em vários estados da federação, entidades sindicais docentes. Por exemplo, no estado de Paraná, em julho de 1943, foi fundada a Associação Profissional dos Professores do Paraná, contando com 38 professores associados que reivindicavam “o pagamento dos salários durante o período de recesso escolar” (SINPROPAR, [201-]). No ano 1985, a organização abarcou todo o território do estado e passou a denominar-se Sindicato dos Professores no Estado do Paraná (Sinpropar), ficando de fora de sua influência a cidade de Londrina e região somente. Em 21 de abril de 1945, o Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul (CPPERGS) foi fundado em defesa do “[...] ingresso das professoras normalistas nas Faculdades de Filosofia e reajustes salariais” (CORREA, 2006, p. 2).

Em 13 de janeiro de 1945, foram constituídos o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), na cidade de São Carlos, e a Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APESNOESP), com sede na cidade de São Paulo. O sindicato opunha-se, ideologicamente, ao Centro do Professorado Paulista (CPP), que havia sido formado em 1930 e representava os professores das escolas públicas estaduais. No Maranhão, foi estatuído, em 1945, o sindicato do magistério denominado Associação de Professores Secundários e Primários de São Luís, que reunia professores do ensino particular. Nos anos 1960, os sindicatos docentes continuaram aumentando e, nos anos 1980, aproximaram-se das centrais operárias.

A seguir, analisaremos as origens do sindicato docente em Mato Grosso do Sul e seu envolvimento com a defesa dos direitos dos educadores que atuam na educação básica do estado.

Organização do movimento sindical em Mato Grosso do Sul

Em 1977, o estado de Mato Grosso foi dividido territorialmente com base na Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro, assinada pelo presidente Geisel, dando origem ao estado de Mato Grosso do Sul. Em 1979, o novo estado estruturou-se político-administrativamente e seu primeiro governador foi nomeado, Harry Amorim Costa.

A divisão do estado foi silenciosa, resolvida arbitrariamente e em sigilo. A população não foi informada da decisão, nem consultada mediante um plebiscito com participação democrática. Os habitantes do norte não concordaram com a medida porque, economicamente, ela os prejudicava. Na época da divisão, o militar e político de Cuiabá Filinto Müller, que era antidivisionista, já havia falecido (1972), o que facilitou o projeto diversionista das facções dominantes. Marisa Bittar explicita a falta de consulta às populações interessadas:

[...] a divisão foi um ato traumático para o norte e ilustra melhor o fato de ela ter sido fruto de um ato autoritário do que a sua recepção no sul. Isto porque, obviamente, quem mais perdeu foi o norte. Mas a sua elite política, tal como a do sul, não estava preocupada com o fato de a população ser excluída do processo [...]. (BITTAR, 2009a, p. 319).

Nesse cenário instável do novo estado, a insegurança jurídica colaborou, durante os anos 1980, para a organização do movimento dos professores, que visavam à estabilidade em seus cargos. A instabilidade deixava-os em condições de fragilidade laboral e

[...] impedia qualquer previsão ou regularidade na vida futura dos professores. É nestes termos que a instabilidade jurídica se torna importante para o debate. Em relação à instabilidade política estadual, entre 1º de janeiro de 1979 e 15 de março de 1983, ou seja, no período de apenas um mandato, o Mato Grosso do Sul teve três governadores oficiais (Harry Amorim Costa, Marcelo Miranda e Pedro Pedrossian), além do duas vezes interino Londres Machado. A ausência de uma liderança capaz de constituir uma hegemonia no interior da elite do estado nascente criou possibilidades de ações para os professores (GOUVEIA; FERRAZ, 2012, p. 94-95).

Em 1977, já existiam associações municipais de professores da rede estadual de ensino. Eram elas a Associação Campo-grandense de Professores (ACP) (1952), a Associação de Professores de Aquidauana (APA) (1963), a Associação de Professores de Corumbá (APC), a Associação Pontaporanense de Professores (APP) (1970) e a Associação Douradense de Professores (ADP) (1978) (BIA-SOTTO; TETILA, 1991). A Associação Três-lagoense de Professores teve início, aproximadamente, em 1975.

No dia 03 de março de 1979, foi criada a FEPOSUL (Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul), a atual FETEMS (Federação dos Trabalhadores

em Educação de Mato Grosso do Sul). Naquele momento histórico, quando as associações sindicais do interior do estado foram fundadas, existiam muitos entraves políticos na categoria funcional e nas representações políticas dessas organizações do magistério, o que impedia que as associações municipais se unificassem e conformassem um sindicato único de trabalhadores da educação. Era óbvia a primordialidade de conglorar o movimento e organizar uma instituição sindical que representasse os professores do estado para unir as ações e ter mais poder. As associações docentes dos municípios isolados careciam de força para enfrentar o embate contra as autoridades do estado em defesa dos seus direitos trabalhistas.

No decorrer das reuniões programadas para discutir a formação de uma força sindical de abrangência estadual, constatou-se que as representações de alguns municípios contavam com associações docentes organizadas e consolidadas. Por isso, em vez de criar uma associação sul-mato-grossense de professores que congregasse todos os docentes em um único sindicato, optou-se por constituir uma federação que integrasse e respeitasse as identidades das instituições existentes. O projeto da ACP, que até então era a base diretora, foi descartado. Mesmo após a reunião de decisão para a criação de uma nova entidade que reunisse as forças locais, a ACP viabilizou alguns trâmites para se tornar uma associação estadual à revelia da decisão anterior.

Em 1989, a FEPROSUL filiou-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e os professores e funcionários administrativos das escolas passaram a ser reconhecidos como trabalhadores em educação. A associação mudou de nome e passou a se chamar Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). Na história da FETEMS, atuaram oito presidentes: Eusébio Garcia Barrio, o primeiro presidente da FETEMS, de 1979 a 1980 e de 1981 a 1982; Antônio Carlos Biffi, presidente da Federação por três mandatos, de 1983 a 1984, de 1985 a 1986 e de 1990 a 1992; Elza Maria Jorge, presidente de 1987 a 1989; François de Oliveira Vasconcelos, presidente de 1993 a 1995; Fátima Aparecida da Silva, presidente da entidade nos períodos de 1996 a 1998 e de 1999 a 2002; Mara Eulália Carrara da Silva, presidente de 2002 a 2004; Jaime Teixeira, à frente da organização de 2005 a 2008 e de 2009 a 2012; e Roberto Magno Botareli Cesar, presidente da Federação por dois mandatos, de 2012 a 2014 e de 2015 a 2017.

No devir histórico, a FETEMS envolveu-se em diversas contendas e lutas sindicais e enfrentou o poder local, em distintos momentos, em defesa dos interesses dos trabalhadores em educação. A seguir, de forma breve, comentamos sobre as circunstâncias que refletem a trajetória de luta da instituição em prol de melhores condições de trabalho e salários.

Disputas salariais dos professores sul-mato-grossenses (1980-2014)

O primeiro grande movimento dos professores sul-mato-grossenses ocorreu em março de 1980, durante o governo de Marcelo Miranda Soares (de 30 de junho de 1979 até 28 de outubro de 1980). A mudança da Secretaria de Desenvolvimento e Recursos Humanos para a Secretaria de Educação e Saúde implicou grandes transformações na área do magistério público devido à falta de definição nas formas contratuais dos professores. Alguns contratos eram regidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Além disso, os docentes reclamavam porque seus salários eram insuficientes para as despesas do magistério e denunciavam que, no cenário educativo da época, não havia condições de oferecer um ensino de qualidade social.

Em fevereiro de 1980, o então Secretário de Educação, Juvêncio César da Fonseca, prometeu que, até o final daquele ano, aumentaria o salário dos professores de 3.300,00 cruzeiros para 9.000,00 cruzeiros, referente à carga horária de 20 horas semanais. Os professores, descontentes pelo não cumprimento das inúmeras promessas feitas, organizaram em todo o estado uma passeata de protesto.

Finalmente chegou o grande dia, o dia D para a FEPROSUL. A organização da concentração em Campo Grande era até aquela data o maior evento promovido pela categoria. [...] Na madrugada do dia 27.03 os professores do interior do Estado acordaram mais cedo, prepararam seus lanches e se encaminharam para os pontos pré-fixados em suas respectivas cidades, a fim de tomarem o ônibus que os conduziria até Campo Grande. Na entrada da capital, observados atentamente por um aparato policial muito bem organizado, os ônibus foram parando um após outro, formando uma fila enorme. Quando se imaginou que todos os veículos, já haviam chegado, a caravana pôs-se em marcha, dirigindo-se ao Ginásio da UCE (União Campograndense de Estudantes). Na passagem, atraídos pelas buzinas e pelas cantigas que os professores iam ensaiando, os campograndenses saíram às ruas e muitos acenavam ou faziam o sinal de positivo com o polegar. (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 97).

Os docentes ameaçaram iniciar uma greve, caso não houvesse propostas sérias por parte do governo. Na capital do estado, os professores locomoveram-se do ginásio da UCE para o ginásio Dom Bosco, que ficou lotado. No final da reunião, o governador propôs um “[...] piso salarial de Cr\$9.000,00 a partir de maio, para os normalistas classificados como P4 e 25% a partir de março e mais 25% a partir de maio para os demais professores.” (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 116).

Apesar de a categoria não ter deflagrado uma greve, o acordo aceito não satisfaz as demandas. Como resultado desse processo, as forças do magistério ficaram cada vez mais unidas e acumularam poder para discutir com o governo e apresentar a sua agenda de reivindicações. Além disso, até aquele momento, o acordo era o maior acerto salarial já definido para o magistério na região.

Depois desta, [...] mais três passeatas se realizaram — maio de 81, abril de 84 e novembro de 87. Todavia nenhuma se equiparou à primeira, nem em termos de objetivos e nem em termos de sucesso. O objetivo da primeira passeata foi demonstrar força para evitar a greve; o objetivo das outras três foi mostrar união para não terminar as greves. (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 119).

Pedro Pedrossian, último governador nomeado do estado, cujo primeiro mandato foi de 1980-1983 e o segundo, de 1991-1994, nas palavras de Bittar (2009b, p. 200), “se notabilizou pelo estilo centralizador e autoritário, pelo arrocho salarial e arbitrariedades contra os servidores públicos de modo geral e os professores em particular.” Em 1981, os professores demandavam um aumento salarial de 108%, dada a inflação do período de 12 meses, para poderem enfrentar o custo de vida na época. A categoria havia conseguido 15%, mas ainda lutava pelos 93% restantes.

Naquele ano, o movimento foi truncado pela ação repressora dos diretores de escolas que, por orientação do governo, advertiam os professores que aderiam à greve sobre a possível demissão dos docentes que se envolvessem com os movimentos reivindicatórios. Assim, a ADP de Dourados, inicialmente, colocou-se à frente do movimento com o apoio das Associações de Pais e Mestres de Dourados. A ação resultou em uma proposta governamental de aumento, dividida em duas etapas: 15% para março e 35% para maio de 1982. Entretanto, a proposta foi recusada.

As representações sindicais de outras cidades — Campo Grande, Três Lagoas e Corumbá — aderiram ao movimento grevista. A mobilização foi a primeira greve dos professores em Mato Grosso do Sul. Diante disto, o governo mudou a sua tática e aprofundou a sua postura coercitiva, como relatam Biasotto e Tetila:

Reconhecendo que suas promessas — ínfimas, diga-se de passagem para o ano de 82, não haviam convencido os professores a retomarem às aulas, ao contrário, haviam provocado a primeira grande greve geral no Estado, o governo resolveu apelar para outros expedientes, menos democráticos,

mais persuasivos: as ameaças. A primeira ameaça foi a de corte dos salários e a segunda, remoção em massa. A primeira ameaça em muitos casos se concretizou; a segunda não, talvez não somente pela força demonstrada pelos professores mas também, pelo equilíbrio de forças políticas existentes na Assembleia Legislativa. (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 141).

O mais prejudicado, segundo os autores, foi o governador, pois seu candidato a sucessor, José Elias Moreira, foi derrotado nas eleições de 1982 por Wilson Barbosa Martins (1983-1986), o primeiro a ser eleito de forma democrática e que teve grande apoio do professorado.

A FEPROSUL continuou lutando pelos direitos dos professores. Ocorreram, assim, negociações com os governos, passeatas e greves até que as partes chegassem a acordos. Um dos logros que marcaram a atuação sindical foi o Decreto n. 3.004, de 3 de maio de 1985, que implementou as eleições para os diretores da rede escolar pública estadual. A medida, no entanto, somente se materializou em 1991, no governo de Pedro Pedrossian (1991-1994).

A luta histórica dos professores em defesa de melhores condições de trabalho e salário continua sendo uma questão atual nos debates do sindicato. O movimento docente tem bandeiras reivindicatórias que se mantêm vigentes apesar das mudanças de gestão e autoridades governamentais.

Para acompanhar a atuação do sindicato de professores de Mato Grosso do Sul referente à questão salarial, foram coletadas e analisadas as atas das assembleias gerais da FETEMS realizadas de 1979 até agosto de 2014. Nessas fontes, observamos que a luta por melhores salários não se restringe apenas aos professores, ela estende-se a todos os trabalhadores que atuam na escola.

Um momento de destaque dessa luta foi registrada na Ata da Assembleia Geral da FETEMS do dia 30 de maio de 2000 (FETEMS, 2000, p. 29), na qual os professores defendiam para a categoria um piso mínimo e manifestavam que “[...] o objetivo era que ninguém recebesse menos de R\$302,00.” De acordo com a ata, o propósito foi alcançado.

De 1999 a 2006, governou o Mato Grosso do Sul José Orcírio Miranda dos Santos, popularmente conhecido como Zeca do PT, do Partido dos Trabalhadores (PT), que exerceu dois mandatos. Ele contou com o apoio dos professores que, nos primeiros anos da sua gestão, tiveram uma aproximação com a administração. Porém, dada a crise das contas do estado e a política nacional, que impunha o arrocho fiscal para os entes federados, os professores sofreram as consequências da falta de recursos para a educação e, mais especificamente, para atender às demandas de melhoria salarial. Esses fatos contribuíram para que o

movimento sindical lentamente adotasse uma posição crítica quanto à gestão do então governador. A tensão daquela época pode ser identificada por meio das atas das assembleias do sindicato, como verificamos a seguir.

Na Assembleia do dia 25 de março de 2003 (FETEMS, 2003a, p. 73), os docentes deliberaram a respeito da fala do governador, que dizia não haver condições de discutir o aumento de salário

[...] por aumentar a folha de pagamento. [...] Eles disseram que na LDO (Lei de Diretrizes Orçamentárias) haverá uma proposta para o ano de 2004, mas, dentre o percentual dos cargos, congelando os melhores salários, e melhorando gradativamente os menores salários.

Na Ata da Assembleia Geral da FETEMS do dia 3 de dezembro de 2003 (FETEMS, 2003b, p. 24), evidencia-se que, nas negociações com o governo, os professores chegavam a alguns acordos de aumento, embora estes não atendessem às demandas de melhoria salarial: “A nível de Brasil salários não estão tão ruins, em menos de 01 (um) ano conseguimos 25%.” Apesar do salário baixo, os professores do estado conseguiram um aumento de 25% em um ano, o que era muito se comparado ao salário nacional.

No dia 15 de março de 2004, foram publicadas, no Diário Oficial n. 6204, as regras da política salarial aprovadas pela Lei n. 2781, de 19 de dezembro de 2003, que dispôs sobre a fixação de subsídios e vencimentos do Plano de Cargos, Empregos e Carreiras do Poder Executivo. O texto regulamentou o reajuste conquistado no ano anterior como consequência da greve da categoria — 15% para professores e especialistas, divididos em janeiro, fevereiro e março, e 27%, em média, para funcionários administrativos a partir de fevereiro.

De acordo com a Ata da Assembleia realizada no dia 29 de novembro de 2005, houve nova tentativa de acordo salarial com o governo. A FETEMS expôs a fala do governador:

O governo já deu o realinhamento dos salários dos administrativos e professores, e já estabeleceu a política para os servidores até 2007, portanto não tem disposição de mudar a política salarial. Vai pagar o 13º salário em dia, mas não muda a política. (FETEMS, 2005, p. 17).

Nos anos de 2006 e 2007, as discussões concentraram-se na reposição do índice de inflação e na incorporação da porcentagem adicional de regência para os professores. Na Assembleia do dia 09 de maio de 2007 (FETEMS, 2007a, p. 82),

a direção da FETEMS coordenou a discussão de duas propostas: a primeira, de incorporar 100% de regência de uma só vez, não havendo praticamente reajuste; a segunda, de incorporar 30% em 2008, 70% em 2009 e 40% em 2010. Esta segunda proposta, de acordo com o registro em ata, “dá ao salário um reajuste de mais ou menos 18,5 por cento ao final da aplicação política de reposição ao longo prazo”.

No final do mês de julho de 2007, o governador André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), apresentou uma proposta. No dia 08 de agosto de 2007, o acordo sobre a política salarial para os servidores da educação do estado foi assinado pelo governador. (FETEMS, 2007c).

1- Calendário de Pagamento [...]; 2- Política salarial magistério: a) Incorporação da regência da classe da seguinte forma: 20% em 2008 a partir de janeiro ou maio; 20% em 2009 à partir de janeiro ou maio; 20% em 2010 — a partir de janeiro ou maio; Permanecerá uma regência de 40%; b) Mais a inflação do período; c) Mais um ganho real; [...] 4- O governo compromete-se por escrito e enviará mensagem à Assembleia Legislativa em novembro de 2007, transformando o compromisso em Lei. (FETEMS, 2007b).

No ano de 2008, densos debates foram travados em relação ao salário dos profissionais da educação. Apenas naquele ano, houve 12 assembleias gerais sobre o assunto. Em 16 de julho de 2008, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi promulgada. Em sua defesa, diversas ações foram organizadas: mobilização da categoria, paralisação das atividades, palestras, publicação de informativos na imprensa e a criação de uma Frente Parlamentar em defesa do Piso, formada por representantes dos partidos políticos, pelos deputados estaduais Pedro Kemp e Amarildo Cruz, pelos deputados federais Antônio Carlos Biffi e Wander Loubet, todos do Partido dos Trabalhadores, e por vários prefeitos e deputados que apoiavam a causa.

Nos meses de janeiro, fevereiro e março, o acordo do ano de 2007 e sua efetiva implementação foram discutidos. Na Assembleia de 04 de abril de 2008, alguns encaminhamentos ficaram definidos:

1- Exigir o cumprimento do acordo assinado em 8 de agosto de 2007; 2- Reabertura de discussão do índice de ganho real; 3- Colocar a categoria em estado de alerta para qualquer mobilização necessária caso não seja respeitada as posições da categoria e que na necessidade de paralisação não haja obrigatoriedade de realização de assembleia. (FETEMS, 2008a, p. 20).

Duas semanas depois, no dia 17 de abril de 2008, houve uma reunião na FETEMS, em caráter de urgência, para firmar a posição para a audiência marcada no mesmo dia com o governador a fim de discutir sobre a dificuldade em relação aos valores da tabela salarial dos professores. A FETEMS informou que, em reunião anterior, o governo havia reconhecido que a Federação estava correta em seus cálculos e que cumpriria a determinação do acordo de 2007, mas não haveria a reposição com relação à inflação.

[...] a categoria resolveu que no não cumprimento do acordo haveria paralisação das atividades [...]. Decidiu-se então que a Comissão iria na reunião com o governo dizer que a direção e o conselho de Presidentes [das Sinteds — Sindicato dos trabalhadores em educação] querem que o governo cumpra o que foi proposto na última audiência com o governador. (FETEMS, 2008b, p. 21).

Participaram da audiência: uma comissão da FETEMS, o governador André Puccinelli, secretários e técnicos da administração. Foi comunicado que o governo não poderia cumprir o acordo de 2007, mas pagaria a incorporação de 20% da regência no salário-base e da inflação referente aos 12 meses de 2007 e janeiro e fevereiro de 2008. O presidente da Federação respondeu que repassaria a proposta para a categoria tomar posição. Na Assembleia do dia 24 de abril de 2008, os representantes docentes das associações municipais do estado aceitaram a proposta do governo com ampla maioria dos votos.

[...] apurou-se que cinquenta Sinteds trouxeram resposta que a aceita a proposta e cinco Sinteds rejeitaram a proposta, considerando a ressalva que a inflação remanescente, referente aos meses de março e abril, seja pauta da próxima negociação salarial. (FETEMS, 2008c, p. 26).

Na Assembleia da FETEMS do dia 04 de julho de 2008, o professor Roberto Franklin Leão, presidente da Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), discorreu sobre o piso salarial que o Senado Federal havia aprovado. Ressaltou a luta do CNTE para que o PSPN fosse instituído para todos os trabalhadores em educação da rede pública do Brasil. Disse que teriam que batalhar para que os estados e os municípios implementassem a lei. O professor Jaime Teixeira, presidente da FETEMS, enfatizou a importância da participação dos deputados e senadores favoráveis ao PSPN. Falou que o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva se interessava pelo valor do piso para os trabalhadores da educação (FETEMS, 2008d, p. 26).

Na Assembleia do dia 30 de outubro de 2008, a informação da imprensa sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade assinada pelo governador do estado de Mato Grosso do Sul foi veiculada.⁵⁰ A ação questionava o aumento da carga horária destinada ao planejamento de aula para os professores, bem como o fato de o valor do PSPN ser o total das remunerações e não o salário-base. Quanto à questão da carga horária, a Federação fez algumas simulações para avaliar o impacto na folha de pagamento do estado e salientou que, de acordo com o orçamento previsto para a área de educação, era evidente que haveria problemas para conseguir que o governo cumprisse com o pagamento do piso salarial.

Na simulação feita com a aplicação do piso pela carga horária de 40 horas, o impacto na folha de pagamento será de cinco milhões de reais. Na simulação com 20 horas, esse impacto será de trinta e três milhões de reais, agora em janeiro de dois mil e nove. Com relação ao orçamento, também foi feito um levantamento de quantos por cento da verba da educação fica comprometido com o pagamento da implantação do piso. [...] Pela análise dos números fica inviável a aplicação do piso por 20 horas a partir de janeiro de dois mil e nove, no entanto, é bandeira de luta da categoria que busquemos, para o futuro, chegar ao pagamento do valor do piso por vinte horas [...]. (FETEMS, 2008f, p. 34-35).

A professora representante da CUT opinou que o valor estipulado para o pagamento de salários não era condizente com as exigências e responsabilidades dos educadores.

A prof^{ta} Sueli entende que o valor estipulado, mesmo para vinte horas, ainda é pouco para toda a responsabilidade que nossa profissão exige, mas que temos que ter o pé no chão e analisarmos os dados apresentados para não criar expectativas que não serão alcançadas num futuro tão próximo. Que temos que lutar pela implantação imediata pelas quarenta horas mas que seja meta para os próximos quatro anos que esse valor seja pago pela carga horária de vinte horas. (FETEMS, 2008f, p. 35).

50 Quando a Lei do Piso Salarial foi sancionada, seis estados, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Ceará e Piauí, entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI n. 4167) no Supremo Tribunal Federal contra essa lei. O STF considerou a Lei do Piso constitucional.

Em Mato Grosso do Sul, a luta principal em relação ao piso estava relacionada ao cumprimento da determinação quanto à carga horária de planejamento. No mês de dezembro de 2008, o governador informou à FETEMS que não voltaria atrás em suas decisões contra a Lei do Piso, mas que cumpriria o que o Supremo Tribunal Federal determinasse.

Cabe ressaltar que o Plano Estadual de Educação (2004) previa a carga horária para planejamento, mas o governo era contrário a este direito trabalhista. Na Assembleia do dia 09 de dezembro de 2008, foi acatada por unanimidade a posição da professora Sueli, que considerava que não se devia permitir a eliminação do tempo de planejamento do Plano Estadual de Educação:

O encaminhamento proposto pela prof^a Sueli é que a categoria se manifeste contrária à retirada do artigo do Plano Estadual de Educação que prevê o aumento da carga horária para planejamento, procurando os deputados estaduais para que não votem agora esse artigo e, caso este vá à votação que haja manifestações na Assembleia Legislativa. (FETEMS, 2008g, p. 40).

A FETEMS decidiu divulgar sua posição nas rádios e nos jornais a fim de esclarecer a sociedade sobre a importância das horas de planejamento para a categoria docente. Na Ata da Assembleia Geral da FETEMS do dia 27 de outubro de 2009, livro 10, comentou-se sobre a Ação Direta de Incondicionalidade com relação à implantação do Piso Salarial.

Iniciou-se a pauta pelo ponto: Participação dos Trabalhadores em Brasília no dia 11 de novembro de 2009 que estará reivindicando a aprovação da PEC que trata da redução da jornada do trabalhador para 40 horas semanais e a CNTE aprovou no último CNE que os trabalhadores em Educação participem engrossando o movimento e também reivindique o julgamento da ADI que contesta a implantação da Lei do Piso Salarial Nacional na sua integralidade, propôs (FETEMS, 2009b, p. 64).

Na Assembleia Geral da FETEMS do dia 27 de novembro de 2009 (FETEMS, 2009c), foi debatido o Projeto de Reajuste Salarial. Salientou-se que o governo não havia aceitado a participação de representantes sindicais para agilizar os processos administrativos e discutir a legislação dos técnicos administrativos.

Passou para o ponto: encaminhamento do Projeto de Reajuste Salarial o presidente Jaime fez uma retrospectiva da última negociação salarial e que

o governador cumpriu todos os pontos do acordo com exceção do ponto: participação de recursos humanos da Fetems na equipe da Secretaria de Estado de Educação para agilização de processos administrativos e na discussão da legislação dos técnicos administrativos. Apresentou a tabela como proposta para o reajuste salarial a partir de 1º de janeiro contendo a última etapa do acordo assinado em 2007, que é a implantação de 20% da regência mais o índice da inflação de 4,16% e que quando iniciamos a negociação em 2007 éramos o 6º salário do país e a partir de janeiro de 2010 seremos o 3º melhor salário no ranking nacional e de acordo com essa implantação o reajuste será de 9,87% e que deverá ser maior pois ainda debateremos o ganho real com o governador. (FETEMS, 2009c, p. 68).

Desde a criação da Federação, em 1979, houve muitas conquistas pelo movimento sindical docente de Mato Grosso do Sul. A última foi obtida no final de 2013. O sindicato logrou o cumprimento da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial para os profissionais do magistério público da educação básica e ainda conseguiu que o valor do piso fosse de R\$ 950,00 por 20 horas, o dobro do estipulado pela PSPN.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008).

A Lei do PSPN começou a vigorar de forma integral em 2011, quando o STF a considerou constitucional e determinou a reserva de um terço da carga

horária para as atividades extraclases — planejamento e outras ações. O professor com jornada de 40 horas semanais conta com pelo menos 13 horas para as atividades fora da sala de aula.

A última conquista sindical da FETEMS, até o presente momento, foi a fixação do índice de reajuste para a rede estadual de ensino. Em 2014, o índice foi estabelecido em 8,5%, com incorporação de 20% de regência ao vencimento base, o que significa que, em quatro anos, o aumento será de 100%.

Considerações finais

Em 1979, a FEPROSUL foi criada com o objetivo de valorizar o magistério público, unindo forças municipais para alcançar reivindicações de índole trabalhista. Em 1989, a instituição mudou de nome e de caráter, e passou a ser denominada FETEMS, abrangendo todos os profissionais da educação. A Federação tem trabalhado para garantir a qualidade do ensino público por meio de muitas lutas, debates, greves e reuniões com os governantes do estado a fim de melhorar a educação, fundamentada no princípio da valorização do magistério.

O salário sempre foi um problema para os professores. Estes profissionais, muitas vezes, tiveram os seus direitos violados devido a atrasos no pagamento. Desde a primeira greve de 1981, a principal questão foi o salário. Com o decorrer do tempo, a questão dos pagamentos atrasados foi resolvida, iniciando-se o longo caminho da valorização salarial da categoria funcional de professores.

No final de 2013, a FETEMS conseguiu a efetivação da Lei do Piso para 20 horas semanais. Com isso, desde dezembro de 2013, Mato Grosso do Sul é o terceiro estado que melhor paga os professores, consequência das lutas dos docentes por uma educação de qualidade, voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, em prol da autonomia social e da formação política dos alunos.

As conquistas são realizadas num campo de forças opostas. De um lado, o poder sindical em busca da qualidade da educação, tendo como um dos pontos de luta a valorização do magistério; de outro lado, o poder dos administradores do estado que, em seus discursos, justificam o financiamento da educação em função dos recursos orçamentários que a União deve repassar para os entes federados. Para determinar as suas reivindicações, a FETEMS parte de parâmetros nacionais e fixa metas. Muitas das propostas não são aceitas na íntegra, mas, à medida que os acordos anuais vão sendo definidos entre os dois poderes — o sindical e o estatal —, surgem novas demandas trabalhistas, pautadas em função das experiências anteriores.

Bibliografia

ANTUNES, P.; CARVALHO, P. de C. **A trajetória do sindicalismo**: uma análise da história, conceitos e as perspectivas sindicais. Campinas: Alínea, 2008.

ANTUNES, R. Uma breve radiografia das lutas sindicais no Brasil recente e alguns de seus principais desafios. In: INÁCIO, J. R. (Org.). **Sindicalismo no Brasil**: os primeiros 100 anos? Belo Horizonte: Crisálida, 2007.

_____. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil**: da Revolução de 30 até a Aliança Nacional Libertadora. São Paulo: Cortez, 1982.

ARAÚJO, A. **Do corporativismo ao neoliberalismo**: estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002.

BOITO, A. **O sindicalismo de Estado no Brasil**: uma análise crítica da estrutura sindical. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

BUONICORE, A. C. Sindicalismo vermelho: a política sindical do PCB entre 1948 e 1952. **CADERNOS AEL**, Campinas, v. 7, n. 12/13, p.13-46, 2000.

CATTANI, A. D. et al. Sindicatos – sindicalismos. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

BIASOTTO, W.; TETILA, L. **O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul**: 1978-1988. Campo Grande: UFMS, 1991.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul**: a construção de um estado. Regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande: UFMS, 2009a. v. 1.

_____. **Mato Grosso do Sul**: a construção de um estado. Poder político e elites dirigentes sul-mato-grossenses. Campo Grande: UFMS, 2009b. v. 2.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Lei n. 5.107, de 13 de setembro de 1966. Cria o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 set. 1966. Seção 1, p. 10587. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5107-13-setembro-1966-368498-exposicao-demotivos-1-pl.html>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. Decreto-lei n. 7.666, de 22 de junho de 1945. Dispõe sobre os atos contrários à ordem moral e econômica. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 22 jun. 1945. Seção 1, p. 11033. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del7666.htm>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. Decreto n. 19.770, de 19 de março de 1931. Regula a sindicalização das classes patronais e operárias. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 29 mar. 1931. Seção 1, p. 4801. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

CAMPOS, J. C. P. de. **Políticas de educação pública na cidade do Rio de Janeiro (1870-1939)**: relações entre o público e o privado na construção da rede de escolas públicas. 2010. 455f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CORREA, J. J. A história do CPERS/Sindicato e a construção da sua presença no debate das políticas educacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – HISTEDBR, 7., 2006, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2006. p. 1-24.

CRUZ, H. L. **Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica**. 2008. 301f. Tese (Doutorado em Sociologia)–Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FERREIRA Jr., A. **Professores e sindicalismo em Mato Grosso do Sul: 1979-1986**. Campo Grande: UFMS, 2003.

FETEMS. Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul. **Ata da assembleia realizada no dia 24 de abril de 2009**. Campo Grande, 2009a. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 27 de outubro de 2009**. Campo Grande, 2009b. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 27 de novembro de 2009**. Campo Grande, 2009c. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 04 de abril de 2008**. Campo Grande, 2008a. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 17 de abril de 2008**. Campo Grande, 2008b. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 24 de abril de 2008**. Campo Grande, 2008c. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 04 de julho de 2008**. Campo Grande, 2008d. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 27 de agosto de 2008**. Campo Grande, 2008e. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 30 de outubro de 2008**. Campo Grande, 2008f. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 09 de dezembro de 2008**. Campo Grande, 2008g. Livro 10.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 09 de maio de 2007**. Campo Grande, 2007a. Livro 09.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 01 de agosto de 2007**. Campo Grande, 2007b. Livro 09.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 08 de agosto de 2007**. Campo Grande, 2007c. Livro 09.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 29 de novembro de 2005**. Campo Grande, 2005. Livro 09.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 25 de março de 2003**. Campo Grande, 2003a. Livro 07.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 03 de dezembro de 2003**. Campo Grande, 2003b. Livro 08.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 28 de fevereiro de 2002**. Campo Grande, 2002. Livro 07.

_____. **Ata da assembleia realizada no dia 30 de maio de 2000**. Campo Grande, 2000. Livro 06.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. Estrutura sindical e cenário político: o sindicalismo docente no Mato Grosso do Sul e no Paraná. **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**, ano 17, n. 27, p. 87-111, 2012. Disponível em: <http://relet.iesp.uerj.br/Relet_27/Cap%C3%ADtulo%2004%20-%20Estrutura%20sindical%20e%20cen%C3%A1rio%20pol%C3%ADrico%20RELET%2027%20-%20SE.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

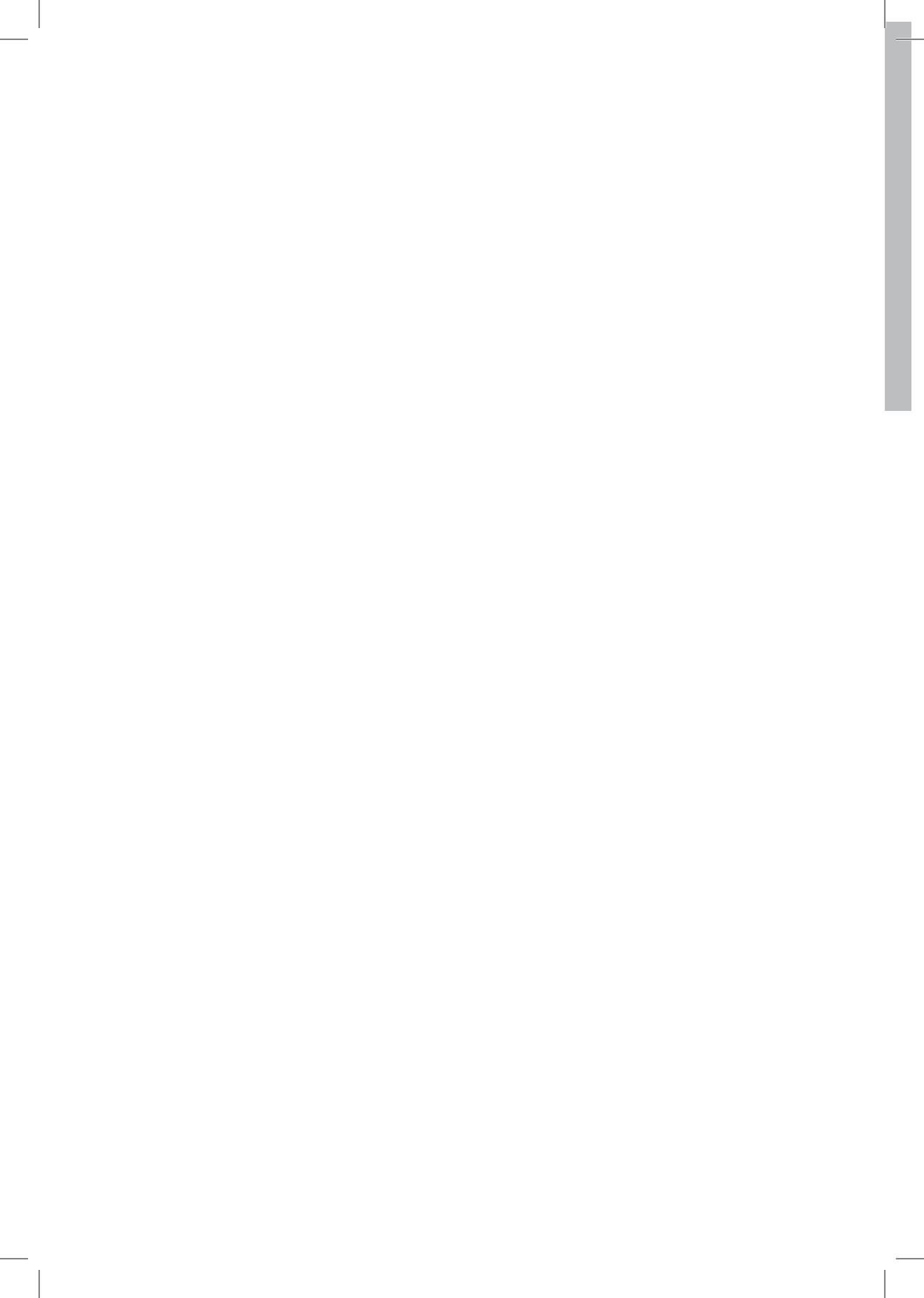
MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 2.781, de 19 de dezembro de 2003. Fixa regras para implantação da política salarial aprovada pela Lei n. 2.781, de 19 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a fixação de subsídios e vencimentos do Plano de Cargos, Empregos e Carreiras do Poder Executivo, e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, n. 6204, 15 mar. 2004. p. 1-84.

ROSSO, S. D.; CRUZ, H. L.; RÊSES, E. da S. Condições de emergência do sindicalismo docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 111-131, maio/ago. 2011.

SILVA, I. P. da. Associativismo docente e a construção de uma identidade profissional: 1901-1910. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: ANPUH; UNISINOS, 2007. p. 1-9.

SILVA, R. S. C. **O sindicalismo docente da educação básica no Maranhão**: da associação à emergência do sindicato. 2013. 258f. Tese (Doutorado em Sociologia)–Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SINPROPAR. Sindicato dos Professores no Estado do Paraná. **Sobre o Sinpropar**. Curitiba, [201-]. Disponível em: <<http://sinpropar.org.br/sinpropar/>>. Acesso em: 8 mar. 2015.



HISTÓRIA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA DE UMA NORMALISTA NO SUL DE MATO GROSSO⁵¹

Gilberto Abreu de Oliveira

*“Não importa se só tocam
O primeiro acorde da canção
A gente escreve o resto em linhas tortas
Nas portas da percepção
Em paredes de banheiro
Nas folhas que o outono leva ao chão
Em livros de histórias seremos a memória dos dias que virão
Se é que eles virão*

*Não importa se só tocam
O primeiro verso da canção
A gente escreve o resto sem muita pressa
Com muita precisão
Nos interessa o que não foi impresso
E continua sendo escrito à mão
Escrito à luz de velas quase na escuridão
Longe da multidão”*

Humberto Gessinger e Augusto Licks,
Exército de um homem só.

51 Este texto é resultado do minicurso ministrado pelo autor em 2014 no Encontro Regional de História de Mato Grosso do Sul organizado pela ANPUH-MS, intitulado “História e História da Educação: diálogos possíveis”. Grande parte das reflexões aqui apresentadas resulta dos debates levantados no Grupo de Estudos em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba.

A epígrafe que abre este capítulo é um fragmento da música *Exército de um homem só*, da banda Engenheiros do Hawai. A letra, composta pelos músicos Humberto Gessinger e Augusto Licks (1990), demonstra um olhar sobre os indícios, sinais e pistas que são muito úteis à pesquisa histórica. No contraponto das versões sobre os fatos do passado, essa letra pode ser, assim, entendida como fonte para a história, bem como as demais fontes usadas para se entender um trabalho historiográfico. Pensada como produto de um tempo, tal letra mostra-se instigante nas reflexões do pesquisador. Seus dizeres apontam para um caminho que ousamos trilhar: a produção histórica por meio das fontes escritas e da memória com as fontes orais a fim de compreender o processo educacional em determinado momento histórico. A epígrafe escolhida provoca uma reflexão para além do que “estava escrito, impresso” e auxilia a partir das “portas da percepção” a problematizar as fontes encontradas no decorrer das pesquisas.

Nesse caminho, para “escrever o resto em linhas tortas”, Michel de Certeau (2002), em seu trabalho *A escrita da história*, apresenta-nos, logo no início de suas reflexões, a seguinte questão: “O que fabrica o historiador quando ‘faz história’? Para quem trabalha?” Tais questões auxiliam a pensar nas relações estabelecidas entre as produções recentes no campo da História da Educação e as concepções historiográficas existentes. O que fabrica o historiador da educação? Qual é a função das pesquisas históricas no campo educacional? Quais fontes utilizar para análise? Como as trajetórias pessoais de professores e alunos podem ser utilizadas como fontes para pesquisa em História da Educação? Tais questionamentos cumprem o papel fundamental de provocar nos pesquisadores a reflexão inerente ao processo de pesquisa, o qual prima pelo aprofundamento teórico-metodológico e pela reflexão crítica sobre a sociedade com a qual dialoga a partir de seu lugar social.

A escolha pela temática da História da Educação emergiu das discussões acerca da trajetória de professores propostas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). No presente capítulo, o objetivo é abordar aspectos das influências oriundas de algumas vertentes históricas produzidas em História da Educação para compreender a importância das trajetórias de vida como fundamentais no processo de formação educacional de um determinado momento histórico.

Notamos uma franca expansão da produção sobre a História da Educação no Brasil. Uma parcela razoável de pesquisadores da educação oferece suas contribuições sob as lentes de concepções historiográficas, buscando, por meio dos

indícios, compreender a formação de professores, suas trajetórias, o processo de escolarização na infância, a cultura escolar, entre outros temas.

Nesse sentido, este texto está organizado em quatro momentos. Inicialmente, apresentamos breves **contribuições historiográficas** para o campo de pesquisas em História da Educação e seus desdobramentos teóricos e metodológicos. No segundo momento, de forma sucinta, levantamos os **aspectos históricos** referentes à pesquisa em História da Educação no Brasil, seus campos de observação e análise. No terceiro momento, abordamos reflexões referentes à **oralidade e à memória** como parte integrante das análises em História da Educação. Por fim, apresentamos as **contribuições de pesquisas sobre a trajetória de professor** a partir da atuação de Maria Constança Barros Machado.

História da Educação e Historiografia: reflexões pertinentes

Para que possamos elucidar e melhor compreender o processo de escolha de temas vinculados à pesquisa histórica em Educação, é necessário entender alguns caminhos trilhados pela historiografia ocidental no decorrer dos anos. Assim podemos delinear argumentos que identifiquem nossa proposta como uma pesquisa de História da Educação a partir dos conceitos suscitados pela Nova História Cultural (BURKE, 2008).

Nesse sentido, entendemos que para proceder às análises e às produções acerca desses temas, o historiador realizará um trabalho a partir de fontes e documentos históricos produzidos em um determinado momento, carregando em si aspectos que, muitas vezes, fazem referência ao período no qual eles foram produzidos e o qual se analisa.

Tais considerações, se pensadas no âmbito da pesquisa positivista, apontam para uma necessidade de construção oficial e factual do processo histórico, impondo, muitas vezes, à história uma investigação objetiva, concreta, de fatos e verdades muito evidentes no cenário histórico de construção das ciências sociais e humanas, ou seja, entre o final do século XIX e início do XX. Notamos tais propostas em alguns autores considerados precursores das Ciências Sociais, os quais definiram, criaram e difundiram a chamada “Física Social” como meio de utilizar fatos da sociedade e as relações nela existentes como objetos de estudos para a recém criada ciência. Comte (1973) é um dos precursores deste pensamento, defendendo que a filosofia e o conhecimento humano perpassam por três estados.

A filosofia positivista de Comte foi base, durante um determinado período de tempo, para os estudos históricos realizados pelos historiadores da Escola

Metódica, que buscaram fornecer contribuições em um cenário social, político e histórico de organização das ciências sociais como campo “científico” de atuação. Tais historiadores procuraram também fornecer à História um caráter “positivo” e de consolidação no rol das ciências. Tendo como foco um posicionamento das humanidades neste processo, eles consideravam, como objeto de estudo, a utilização de documentos escritos em seus trabalhos, pois, para eles, a “história se faz a partir de documentos escritos”⁵². Sobre esta vertente, Martin e Bourd  (1983) afirmam:

A Escola Histórica, a que chamamos “metódica”, ou mais freqüentemente, mais abusivamente, “positivista”, aparece, manifesta-se, prolonga-se durante o período da Terceira República em França. Os seus princípios fundamentais estão expostos em dois textos-programas: o manifesto, escrito por G. Monod, para lançar *A Revista Histórica* em 1876; e o guia, redigido em inten o dos estudantes por Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos em 1898. A escola metódica quer impor uma investiga o científica afastando qualquer especula o filosófica e visando a objetividade absoluta no domínio da história; pensa atingir os seus fins aplicando técnicas rigorosas respeitantes no inventário das fontes,   critica dos documentos,   organiza o das tarefas na profissão. [...] Portanto, esta corrente de pensamento funda simultaneamente uma disciplina científica e segrega um discurso ideológico. (MARTIN; BOURDÉ, 1983, p. 97).

Os historiadores da Escola Metódica reconheciam que a história deveria ser produzida por meio de documentos escritos, porém, estes deveriam ser oficiais e plausíveis de críticas, ressaltando muitas vezes discursos oficiais e tomando tais fontes como verdades. Com o advento da Escola dos Annales, na França, nas décadas 1930 e 1940,   possível notar três grandes altera es nos modos de se olhar e analisar o processo histórico: novas fontes para a história e a no o de tempo, relacionando o passado ao presente, para a pesquisa e a problematiza o historiográfica conhecida como história-problema. Ressalta-se ainda que o foco da história não seria apenas os homens, mas suas a es ao longo dos tempos (BLOCH, 2001). H , agora, uma diversidade de fontes e uma história pensada a partir das continuidades e das mudanças através de uma nova representa o temporal,

52 Sobre o assunto, consultar LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946. H  que se considerar que eles reconheciam a arte como documento quando na falta dos documentos oficiais.

o que, de acordo com Reis (2000), seria o que diferencia estes pesquisadores dos anteriores:

[...] a principal proposta do programa dos Annales foi a interdisciplinaridade e as suas três gerações, apesar de suas divergências e descontinuidades, fizeram uma história sob a influência das ciências sociais. Entretanto, esta aliança entre história e ciências sociais seria uma proposta inexecutável se não fosse sustentada por um novo olhar temporal. Esta interdisciplinaridade seria incompatível com a temporalidade “acontecimental”, do único, singular e irrepetível, linear, progressista e teleológico da dita história tradicional. Nós consideramos, portanto, que não foi propriamente a interdisciplinaridade a grande mudança epistemológica produzida pelos Annales, mas aquilo que a tornou possível: a nova representação do tempo. (REIS, 2000, p. 15).

Esta corrente histórica influenciou e continua a influenciar muitos historiadores até nossos dias, pois compreende e sugere a utilização de outras fontes, considerando a infinidade de testemunhos históricos como válida na pesquisa e produção do conhecimento. Tais considerações tornam-se mais evidentes na terceira geração dos Annales. Nessa geração, nota-se pesquisadores empenhados em observar e analisar, além das práticas econômicas e políticas, as práticas sociais e culturais, estas que se configuram como um rico espaço de reflexão sobre as ações do homem no tempo.

As propostas da terceira geração da Escola dos Annales ganham espaço não apenas na Europa, mas em todo o mundo, inclusive no Brasil, e redirecionam os olhares dos historiadores para outras fontes de pesquisa, como filmes, músicas, peças teatrais, pesquisas com fontes orais e memórias, fotografias, imagens, história em quadrinhos. Desse modo, os olhares sobre as pesquisas em História da Educação são reformulados e temáticas como práticas de leitura, alfabetização, história de vida e trajetória de intelectuais da educação, o papel das mulheres no processo educacional, a infância e a escolarização começam a ganhar espaço nos estudos realizados. Nestes casos, vale ressaltar que, além das atas e documentos oficiais, busca-se perceber outros indícios em determinados tempo e espaço por meio dos sinais, sintomas que, nas palavras de Ginzburg (1989), são inerentes ao homem.

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos,

plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (GINZBURG, 1989, p. 151).

Esse crescente movimento por revisões na produção historiográfica e seus desdobramentos sobre as pesquisas em História da Educação Brasileira, que compõe não apenas uma revisão de ordem teórica como também metodológica, contribui para as recentes pesquisas realizadas nesse campo de conhecimento. Essas tendências provocam mudanças na seleção de novos objetos, uma vez que,

[...] a cultura e o cotidiano escolares, a organização e o funcionamento interno das escolas, a construção do conhecimento, o currículo e as disciplinas, os agentes educacionais (professores e professoras, mas também alunos e alunas), a imprensa pedagógica, os livros didáticos, a infância, a educação rural, a educação anarquista etc. têm sido estudados e valorizados. Os pesquisadores deslocam seu interesse das ideias e políticas educacionais para as práticas, os usos e as apropriações dos diferentes objetos. Os grandes modelos de explicação histórica têm perdido força nos últimos anos entre os historiadores da educação. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 35).

Diante dessas considerações, uma das contribuições desses pesquisadores é a crítica às fontes, pois se faz necessário a seleção de determinadas obras, fontes e documentos. Diante disso, a noção de documento/fonte de pesquisa é assim compreendida por Le Goff (1984, p. 103): “Documento não é inócuo. É antes de mais o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu [...]”.

Diante de tal premissa, compreendemos que inúmeras são as fontes históricas possíveis para o estudo de um determinado momento histórico. A utilização das fontes na construção de trabalhos que versam sobre História da Educação não visa encontrar a verdade sobre o cenário que se estuda, mas, ao ocupar-se das práticas culturais do cotidiano, busca atingir, no máximo, a verossimilhança e perceber outros sujeitos como sendo parte integrante da história.

A pesquisa em História da Educação no Brasil: breve trajetória

A produção acadêmica e as discussões que envolvem a História da Educação têm se avolumado no Brasil nos últimos anos. As dissertações e teses produzidas e a realização de eventos científicos com o intuito de divulgar as pesquisas na área têm crescido vertiginosamente, sobretudo nos programas de pós-graduação. Atualmente, inúmeros são os programas de pós-graduação que, preocupados com as questões historiográficas, contemplam, em suas linhas de pesquisa, produções e projetos nesse campo do saber. Cabe lembrar ainda que, nas décadas de 1960 e 1970, com a criação dos programas de pós-graduação em Educação no país, os trabalhos referentes à história e à historiografia da educação brasileira⁵³ foram iniciados. Estes estudos, em meados de 1980, foram expandidos

[...] com a criação do Grupo de Trabalho “História da Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em 1984, e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), em 1986, cresceu substantivamente a produção de trabalhos em História da Educação no Brasil. Ao mesmo tempo foi-se constituindo uma certa identidade, ainda que multifaceta e plural do *historiador da educação* (FARIA FILHO; VIDAL, 2003, p. 1, grifo dos autores).

Assim, ganhou espaço e “visibilidade um movimento de discussão e revisão historiográfica que põe em questão os padrões então dominantes na produção sobre História da Educação brasileira [...]” (SAVIANI et al., 2011, p. 14), movimento este que, uma vez iniciado, tem buscado, nas mais variadas tendências historiográficas, as possibilidades e os limites existentes nesse tipo de pesquisa.

Foi possível perceber a amplitude tomada pelas discussões sobre História da Educação por meio da realização e publicação, no ano de 1984, de um seminário sobre essa temática, organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no qual foi apresentando um grande número de trabalhos. A maior parte desses trabalhos

53 Cabe lembrar que as primeiras iniciativas do processo de organização do campo da Educação ocorreram no ano de 1924 por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE), a qual teve suas atividades interrompidas com o advento do Estado Novo e retomadas em 1945, sendo novamente interrompidas pelo regime militar (SAVIANI et al., 2011).

[...] permite perceber que a insatisfação com os padrões historiográficos então dominantes era partilhada pelos expositores, apesar das discrepâncias existentes, tanto no que diz respeito aos aspectos criticados quanto às expectativas acerca das diretrizes que deveriam nortear o processo de reconfiguração da disciplina. (SAVIANI et al., 2011, p. 14).

Nesse sentido, tais historiadores da Educação buscaram um processo de reconfiguração da disciplina e do campo de pesquisa. O Grupo de Trabalho (GT) criado junto à Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), intitulado “História da Educação”, contribuiu para fomentar e promover as discussões sobre as pesquisas desenvolvidas nesse campo do conhecimento histórico. A criação do GT fortaleceu o processo de reconfiguração iniciado naquele período, pois além da finalidade de “rever, articular e incentivar a produção historiográfica sobre educação [...]” (SAVIANI et al., 2011, p. 15), o grupo e suas reuniões expandiram

[...] o movimento de revisão crítica dos padrões historiográficos dominantes, funcionando como espécie de caixa de ressonância desse movimento e ampliando a interlocução entre os pesquisadores da área. Ao mesmo tempo, o GT funcionou como núcleo difusor da nova produção historiográfica que vinha sendo gestada nos centros universitários de pós-graduação mais dinâmicos do país, irradiando-a para outros centros de ensino e pesquisa [...]. (SAVIANI et al., 2011, p. 15).

Os pesquisadores Faria Filho e Vidal (2003) apresentam um balanço sobre as produções dos encontros promovidos pelo Congresso Brasileiro de História da Educação, o qual propunha uma problematização, por meio de quadros e de um levantamento realizado na década de 1980, sobre a temática. No mesmo período, houve a realização do seminário do Inep e a organização do GT da Anped, o que contribuiu para as reflexões sobre o movimento de revisão crítica que permeava a pesquisa em História da Educação.

Foi no seminário promovido pelo Inep que Warde (1984) apresentou algumas anotações para a historiografia da educação brasileira. Suas reflexões forneciam notas sobre este tema com base em um levantamento de fontes e materiais utilizados naquele momento histórico. Em suas consultas, notamos que muitos dos trabalhos sobre História da Educação Brasileira não se encontravam vinculados a uma tradição historiográfica e sim a tendências filosóficas. No referido estudo, observamos a seguinte ponderação:

A maioria dos programas de pós-graduação arrolados, via lista de dissertações e teses, não nasceu com uma tradição de estudos historiográficos já constituída. Muito ao contrário, esses programas nasceram ou dentro da tradição de estudos filosóficos que marcavam uma linha de investigação das ideias filosóficas no âmbito da educação e de proposição de modelos pedagógicos, ou nasceram com a marca da tendência tecnicista e economicista que vinha influenciando o pensamento pedagógico brasileiro. (WARDE, 1984, p. 3).

A criação, em 1986, do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), organizado na Universidade de Campinas pelo pesquisador Dermeval Saviani, proporcionou, juntamente com o GT da Anped e diante do cenário de propostas e anseios de reorganização, o fortalecimento das investigações referentes à História da Educação. Assim, a partir da década de 1980, tornou-se crescente o anseio por mudanças e as inúmeras produções que partilhavam deste movimento de reorganização e reestruturação teórica e metodológica do campo de atuação do historiador da Educação fomentaram a ampliação do espaço e do debate entre os pesquisadores com perspectivas e projetos em comum, tendo como aporte as reflexões baseadas nos estudos historiográficos. Desse modo, abriu-se espaço para os estudos biográficos ou de trajetórias a fim de compreender determinadas realidades e tempos distintos.

Oralidade, memória e educação: reflexões teóricas e metodológicas

Conceber a linguagem como atributo humano que constitui os sujeitos, sendo ainda uma ferramenta de interação, é compreender que toda produção humana é mediada pela linguagem. A pesquisa em História da Educação tem, nos últimos anos, voltado olhares para além dos registros escritos como fonte de compreensão do passado, buscando nas memórias, por meio das fontes orais e, muitas vezes, dos pressupostos da História Oral⁵⁴, as inúmeras representações para os fatos. Nesse sentido, apresentamos aqui alguns posicionamentos iniciais sobre a

54 É importante destacar as diferenças entre fontes orais e História Oral. A primeira pode ser considerada como o produto originário da gravação de entrevista. A segunda pressupõe determinadas regras e métodos de análise para as fontes orais. Vários autores trabalham com essas perspectivas. A título de sugestão, vale a pena consultar: MEIHY; HOLANDA, 2010, e ALBERTI, 2004b.

validade da oralidade e da escrita, entendidas como habilidades da linguagem, para, em seguida, emprendermos breves considerações sobre as fontes, sobretudo as orais, nos procedimentos historiográficos. Compreender a linguagem como prática social contribui para o entendimento da validade das pesquisas que se utilizam da oralidade e da escrita como objetos de estudo, pois entendemos tanto a oralidade como a escrita enquanto habilidades complementares.

Os pesquisadores Goody e Watt (2006), em suas reflexões, proporcionam uma abordagem sobre a tradição cultural em sociedades não letradas e problematizam os tipos de escrita e seus efeitos sociais para auxiliar na compreensão da cultura alfabética a partir do pensamento grego e, assim, fornecer considerações gerais sobre uma cultura letrada. Os teóricos entendem que:

Foi a linguagem que habilitou o homem a estabelecer uma forma de organização social cuja variação e complexidade eram diferentes daquelas dos animais: enquanto a organização social dos animais é principalmente instintiva e transmitida geneticamente, a do homem é aprendida e transmitida verbalmente por meio da herança cultural [...]. (GOODY; WATT, 2006, p. 11).

Tal afirmação contribui para as reflexões aqui propostas, pois compreendemos que é por meio da linguagem, entendida como atributo humano, que se transmite e se aprende determinadas tradições culturais, principalmente a maior para as tradições orais, que se perpetuam por meio da linguagem falada. No que se refere às tradições culturais em sociedades não letradas, Good e Watt (2006, p. 14) discorrem que, ao longo dos tempos, cada geração assegura seus traços culturais por meio da linguagem e da expressão social do grupo, que acontece por meio oral entre os seus membros. As “lembranças individuais tendem a ter uma importância crítica em sua experiência do relacionamento social principal. Em cada geração, portanto, a memória individual será mediada pela herança cultural.” (GOODY; WATT, 2006, p. 16).

Tais lembranças individuais são de suma importância para a compreensão de fatos do passado que, valorizando as experiências de vida e a atuação dos grupos sociais e de indivíduos, contribuem tanto para a produção acadêmica como para a construção de fontes históricas, como bem nota Walter Benjamin:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato — no campo, no mar e na cidade — é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro

em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir [...]. (BENJAMIM, 1987, p. 205).

O fato de as narrativas carregarem em si as marcas do narrador é, com certeza, algo primordial na pesquisa em História da Educação, na qual se busca, por meio das lembranças dos indivíduos, compreender suas representações sobre o passado a partir da habilidade oral da linguagem.

Nesse sentido, no campo das questões de oralidade, de heranças culturais que são deixadas de geração em geração, é possível referir-se ainda à memória como relevante socialmente, uma vez que “a função social da memória — e do esquecimento — pode, então, ser vista como o estágio final do que foi chamado de organização homeostática da tradição cultural em sociedades não-letradas” (GOODY; WATT, 2006, p. 17).

No que se refere aos tipos de escrita e suas implicações sociais, podemos observar que as práticas de escrita inserem mudanças semelhantes na forma de transmissão cultural. Enquanto nas sociedades não letradas há a transmissão cultural por meio da oralidade, com o advento da escrita, ocorre o registro permanente de conhecimentos que antes eram transmitidos oralmente. Ainda assim,

[...] o que continua a ser de relevância social é armazenado na memória, enquanto o resto é normalmente esquecido: e a linguagem — sobretudo, o vocabulário — é o meio efetivo desse processo crucial de digestão e eliminação social que pode ser visto como análogo à organização homeostática do corpo humano por meio da qual ele tenta manter sua condição de vida presente. (GOODY; WATT, 2006, p. 17).

Outro pesquisador que auxilia nas reflexões sobre oralidade e escrita é Ong (1996), que ainda busca compreender como a escrita reestrutura a consciência humana De acordo com o pesquisador,

[...] a escrita, ou registro, como tal, difere da fala pelo fato de que não brota inevitavelmente do inconsciente. O processo de registrar a linguagem falada é governado por regras conscientemente planejadas e inter-relacionadas [...]. (ONG, 1996, p. 97).

Notamos, nessas reflexões, definições acerca da oralidade e da escrita, visto que “a escrita nunca pode prescindir da oralidade [...]” (ONG, 1996, p. 16), tanto que a oralidade os seres humanos aprendem pela prática, pois seu aprendizado não é desvinculado ao da fala e nem separável da consciência. A oralidade é, na mesma medida da escrita, considerada uma habilidade da linguagem e, por meio dela, podemos compreender e aprender sobre determinados temas de pesquisa. A escrita, nesse caso, faz com que as palavras se assemelhem às coisas, pois quando pensamos em palavras logo, nos remetemos às coisas que elas representam. As palavras escritas são resíduos que permitem “uma articulação crescente da introspecção, abrindo a psique como nunca antes ao mundo objetivo externo [...]”. (ONG, 1996, p. 122).

Observamos que a escrita possibilita mudanças na transmissão cultural, sendo que:

A confirmação do passado, então, depende de uma sensibilidade histórica que dificilmente começa a operar sem registros escritos permanentes; e a escrita introduz mudanças similares na transmissão de outros itens do repertório cultural. Mas a extensão dessas mudanças varia com a natureza e a distribuição social dos sistemas de escrita, isto é, varia segundo a eficácia intrínseca do sistema como um meio de comunicação e de acordo com as restrições sociais impostas a ele, ou seja, segundo o grau de difusão do seu uso na sociedade. (GOODY; WATT, 2006, p. 23).

Afinal, qual é a validade dos documentos escritos na pesquisa em História da Educação? E as fontes orais, elas são válidas para compreender o passado? De fato, oralidade e escrita são habilidades da linguagem que possuem suas especificidades. A necessidade do registro escrito em nossa sociedade aponta para a utilização de determinadas fontes, o que não invalida as pesquisas com fontes orais. Entretanto, é necessário compreender que tanto um tipo de fonte como o outro se torna capaz de contribuir para as pesquisas, uma vez que ambos partem do homem e são historicamente construídos.

A partir de tais posicionamentos, breves, porém instigantes, podemos considerar a oralidade e a escrita como importantes habilidades que fornecem subsídios para a compreensão de determinados aspectos históricos da sociedade e ainda contribuem para a organização e problematização das fontes na pesquisa em História da Educação. Nesse sentido, cabe aqui retomar as palavras de Michel de Certeau (2002) sobre o processo da pesquisa, considerado pelo pesquisador como uma dinâmica árdua e infinita, devendo, porém, este tipo de pesquisa seguir um caminho, um estabelecimento de fontes que se configura como necessário à compreensão do trajeto a ser percorrido.

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto *a priori*. (CERTEAU, 2002, p. 81, grifo do autor).

Os procedimentos de pesquisas acadêmicas levantados por Certeau (2002) contribuem para o entendimento de nossa proposta, uma vez que, em História, o gesto de selecionar as fontes e documentos é fundamental para se realizar estudos sobre fatos do passado⁵⁵. O estabelecimento de fontes e a utilização destas no processo de escrita requerem do pesquisador um olhar atento e cuidadoso, como já ressaltado por Le Goff (1984), pois o documento não diz tudo o que imaginamos. No silêncio do documento escrito, encontramos as fontes orais, e nos pressupostos da História Oral, as vozes de um passado muitas vezes esquecido. Sujeitos históricos, que deram suas contribuições, hoje são chamados de volta pela História não como meros coadjuvantes, mas como colaboradores e construtores da própria história, esta que se revela por meio de lembranças e vozes do passado.

Nossa proposta insere-se nesse cenário de renovação de uma história dita tradicional para uma que valorize as muitas práticas do cotidiano, buscando uma reflexão teórica e um diálogo entre história e memória por meio da História Oral. Para tanto, tornam-se necessárias a validação e a construção do tema aqui proposto. Le Goff (1990) lembra o seguinte:

O historiador não pode concluir que deve evitar uma reflexão *teórica*, necessária ao trabalho histórico. É fácil ver que os historiadores mais inclinados a reclamarem-se dos fatos não só ignoram que um fato histórico resulta duma montagem e que estabelecê-lo exige um trabalho técnico e teórico, mas também estão, acima de tudo, cegos por uma filosofia da história inconsciente, muitas vezes sumária e incoerente. (LE GOFF, 1990, p. 20).

Como sabemos, as técnicas e os métodos de utilização das fontes orais para a compreensão das memórias coletivas proporcionam ao pesquisador um encon-

55 Sobre o assunto, cf. PROST, 2014.

tro com sujeitos da história muitas vezes esquecidos em favor de uma memória oficial. São professores, alunos, trabalhadores em educação, inúmeras pessoas que, várias vezes, são colocadas à margem da história dita oficial sobre determinado momento educacional.

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia com os grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. (POLLAK, 1992, p. 4).

O trabalho com tais minorias, muitas vezes marginalizadas, contribui também para a construção de uma história dos excluídos. O historiador Thompson (1992, p. 44), pioneiro no que diz respeito à utilização das fontes orais para os trabalhos historiográficos, salienta que o trabalho com entrevistas proporciona a construção de um discurso histórico em torno de pessoas, uma vez que ele

[...] lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. (THOMPSON, 1992, p. 44).

Assim, as relações com a comunidade com a qual se busca dialogar devem ter um sentido duplo de contribuição entre os entrevistados e o pesquisador, uma vez que a preocupação nesses estudos são as memórias dos entrevistados, marcadas por um processo de permanência e esquecimento. Sobre isso, Le Goff (1990) ressalta que:

Memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1990, p. 423).

Sendo assim, lidar com entrevistas e com a subjetividade que marca as muitas memórias na produção das fontes orais configura-se como uma tarefa instigante aos pesquisadores de História Oral e Memória, pois eles entram em contato com outras vozes da história que, recorrentemente, nos vêm sob a égide de uma visão linear e tradicionalista, elevando alguns e desmerecendo todo um processo. A história oral contribui como forma de compreensão dessas memórias muitas vezes esquecidas no tempo.

Há, nesse debate, uma presença marcante das questões sobre memória, esta que, por sua vez, nos é apresentada por meio das narrativas e da experiência dos entrevistados. Tais memórias são, de fato, narrativas que emergem das lembranças de cada um. Lembrar configura-se como possibilidade de ressignificações dos fatos acontecidos. Nesse sentido, Pesavento (2005) defende a ressignificação dos fatos rememorados e a reflexão de todo um processo pelo qual o entrevistado passou ao longo do tempo.

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato já há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o lembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível de uma memória social, partilhada ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por jogo de lembrar e esquecer. (PESAVENTO, 2005, p. 95).

Pesavento (2005) alerta que esse jogo de lembrar e esquecer está pautado nos diálogos mais que frutíferos entre Memória e Historiografia, os quais são representações narrativas, uma vez que possibilitam a reconstrução do passado e ainda buscam preservar memórias pessoais que interagem com uma memória social, enfatizando que o historiador deve compreender que há uma nova conjuntura no presente que proporciona tais ressignificações.

Bosi (1994) faz considerações interessantes para o encaminhamento de nossas discussões e contribui com conceitos sobre memória e sua importância na sociedade, valendo-se da experiência e da vivência dos entrevistados para a construção social da memória em contraposição a uma visão progressista e, na maioria das vezes, excludente da sociedade.

Um dos aspectos mais instigantes do tema é o da construção social da memória. Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros

“universos de discurso”, “universos de significado”, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para história. Este é, como se pode supor, o momento áureo da ideologia com todos os seus estereótipos e mitos. (BOSI, 1994, p. 66-67, grifo da autora).

O grupo, ao construir e fixar seu ponto de vista para a história, coloca, por vezes, suas vaidades individuais ou coletivas acima dos outros. A história oral, por meio das entrevistas, vai ao encontro desses “universos de discursos e de significados”, pois prioriza as versões dos fatos presentes na memória coletiva ou no imaginário popular que escapam aos documentos escritos ou não estão ali estabelecidos enquanto uma prática do dia a dia.

Ao buscar, nas fontes orais, subsídios para sua pesquisa, cabe ao pesquisador proceder a crítica aos documentos, fundamental para os procedimentos e métodos da pesquisa em História, sem poder confiar e nem crer fielmente no que as fontes trazem, sendo preciso fazer as escolhas e as leituras históricas cabíveis e necessárias.

Tendo em vista os posicionamentos aqui apresentados, reiteramos que as relações existentes entre Memória e Historiografia são de fundamental importância na elucidação dos trabalhos em História da Educação, uma vez que, por meio da produção de fontes orais e do contato com outros sujeitos da história, é possível perceber e reconsiderar o passado em suas múltiplas vias de interpretações históricas.

Assim, saber ouvir é característica fundamental em pesquisas desse gênero, já que é da fala do entrevistado que surgirão inúmeras questões para a produção de fontes históricas válidas não só enquanto documento oficial, mas ainda como um relato de vida. Nas palavras de Pesavento (2005, p. 97):

“[...] uma ideia na cabeça, uma pergunta suspensa nos lábios, o mundo dos arquivos diante dos olhos e das mãos. Nessa medida, tudo pode vir a tornar-se fonte ou documento para História, dependendo da pergunta que seja formulada [...]”

E é essa pergunta que direciona todo o *trabalho do historiador da educação*.

Os “tempos de Constança”: atuação de uma normalista no sul de Mato Grosso

Em se tratando de formação e atuação de professores, há uma gama de autores que se propuseram a trabalhar neste intrigante campo de investigação. Alguns deles por meio de linhas teóricas mais tradicionalistas e outros incorporando a Nova História Cultural em seu campo de atuação por compreenderem a importância das práticas culturais e sociais no decorrer do processo histórico.

No caso específico da formação e atuação de professores no Brasil, é relevante apresentarmos e compreendermos o que tem sido produzido pelos historiadores da educação para que, dialogando com tais referenciais, possamos elucidar e entender a problemática da formação docente por meio de estudos bibliográficos capazes de evidenciar aspectos teóricos e históricos quanto à temática.

O debate sobre a formação de professores tem ocupado um espaço amplo nas últimas décadas, desde a revitalização das escolas normais, indo ao encontro da atual situação brasileira. Tanuri (2000) faz uma breve síntese do processo do ensino normal a partir da perspectiva da ação do Estado e da política educacional desenvolvida ao longo das décadas. E como compreender estas práticas? Quais fontes utilizar? Os objetos históricos usados em pesquisas educacionais caracterizam-se por uma amplitude documental que muitas vezes escapa ao escrito, devendo o pesquisador partir para o campo. Uma pergunta e uma boa história: o relato de vida dos professores, alunos, funcionários, considerados fontes valiosas na medida em que são a representação do humano, este que lembra, esquece, narra.

Em consulta a banco de teses e de dissertações de diversas universidades, podemos destacar pesquisas que trabalham sob a mesma perspectiva de trajetória de professores. Dentre as produções, ressaltamos a escrita por Carvalho (2007), que apresenta a vida, a formação e a religiosidade de uma professora e religiosa na cidade de Uberlândia-MG. Em seus estudos, a autora registra a trajetória de vida da professora Ilar Garotti utilizando as interfaces do cotidiano, dos aspectos simbólicos e de elementos singulares que contribuíram para a construção da história de vida da referida professora. Carvalho também aborda aspectos não totais, porém significativos, da vida de Ilar Garotti.

No mesmo sentido, Souza (2009) fornece uma contribuição sobre o ser e fazer-se professora no estado do Piauí no século XX. Por meio da história de vida de uma normalista, a pesquisadora dialoga com autores e referenciais teóricos fundamentais na construção de sua narrativa, apresentando, por meio das inúmeras fontes pesquisadas, as experiências de Maria das Neves, ou simplesmente “Nevinha”, no interior daquele estado.

Desta feita, a escolha pela trajetória de normalistas que atuaram em Mato Grosso (ainda uno) contribui para compreendermos os aspectos de uma sociedade de épocas distintas. Este capítulo está pautado na coleta, seleção, análise e crítica das fontes referentes à professora normalista Maria Constança Barros Machado⁵⁶. Cuiabana, nascida em 12 de dezembro de 1889, filha de Joana Costa Barros e Israel de Arruda Barros, Maria Constança foi criada pela avó materna desde seus primeiros anos, figura que a incentivou nos estudos desde cedo. Formada pela Escola Normal “Pedro Celestino” no ano de 1917, Maria Constança mudou-se para Campo Grande no ano seguinte, onde iniciou suas atividades de magistério e permaneceu até o seu falecimento em 1996. Casou-se no ano de 1926 com Sebastião José Machado, com quem teve dois filhos. Na cidade de Campo Grande, realizou seu trabalho ora na função de docente, ora na função de diretora escolar.

As fontes utilizadas neste capítulo foram as mais variadas. Inicialmente, como fonte principal, utilizamos o livro *Memória da educação e cultura de Mato Grosso do Sul*, contendo vários relatos de professores aposentados na década de 1980 e organizado pela professora Maria da Glória Sá Rosa (1990). Partindo do relato de Constança presente nesse livro, iniciamos as reflexões sobre a necessidade de utilizar entrevistas com ex-alunos e familiares da professora e decidimos, então, realizar um total de seis entrevistas com ex-alunos e colegas de trabalho da normalista tendo, como foco, os pressupostos da coleta das fontes orais.

Em cada encontro com os colaboradores, nos foi possível coletar fontes como correspondências, fotografias, discursos e matérias publicadas em jornais, além dos documentos oficiais localizados nas instituições em que Maria Constança atuou. A utilização dessas fontes foi importante para realizarmos o recorte temporal de nossa análise, pensada da seguinte maneira: os tempos de formação, os tempos de atuação e os tempos de aposentada. Neste texto, apresentamos breves aspectos de sua trajetória como intelectual da educação e mediadora cultural (SIRINELLI, 2003) em seus tempos quando estava na ativa e depois como aposentada.

Pensar na trajetória de Maria Constança, entendendo-a como uma mulher de seu tempo, nos ajuda a compreender que sua atuação é marcada, em grande

56 Em todas as fontes que tivemos acesso, o nome de Maria Constança é apresentado da seguinte forma: Maria Constança Barros Machado. Há muitos textos, trabalhos, e obras memorialistas que trazem a seguinte grafia: Maria Constança de Barros Machado. Entretanto, em consulta a fontes e atos oficiais e em conversa com familiares da professora, notamos que não existe em seu nome a preposição “de”.

parte, pela formação recebida na Escola Normal de Cuiabá⁵⁷, esta que, possuindo um viés voltado para a moral e o civismo, foi, por muito tempo, o lócus de formação docente no estado de Mato Grosso. O ingresso de Maria Constança na Escola Normal ocorreu no momento da efetivação da reforma e renovação promovidas pelos professores paulistas contratados pelo governador da época para a modernização do ensino em Mato Grosso. Em suas memórias, notamos que Constança relembra os motivos que a levaram a escolher a profissão de docente:

A vida era relativamente fácil, de modo que ninguém trabalhava para pagar os estudos. O ideal dos pais era que os filhos estudassem, para ter vida melhor que a deles. A única saída das mulheres era o magistério — moça que quisesse trabalhar tinha que ser professora — naquele tempo não me lembro de nenhuma colega que falasse em ser médica, ou ir para o Rio de Janeiro ou São Paulo tentar outra profissão. (ROSA, 1990, p. 63).

A formação recebida da Escola Normal Pedro Celestino contribui para que, em sua atuação, Constança exercesse um papel de destaque no cenário educacional local. Sua relação com a educação iniciou-se na Escola Modelo, localizada na cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso, onde aprendeu a ler por meio do método moderno⁵⁸, introduzido no governo de Pedro Celestino Correa da Costa. Sua instrução primária foi marcada ainda pela utilização da palmatória por parte professor. Em suas lembranças, podemos notar uma descrição das práticas educativas de seus primeiros tempos de escola.

Quando o aluno errava, não queria estudar, não fazia tarefas, ou rasgava cadernos, a professora apelava para a palmatória: um círculo de madeira, cheio de furinhos, mais ou menos do tamanho da mão da criança, com um cabo que era segurado com raiva. Não só os professores manejavam a palmatória, também os bons alunos, aqueles que sempre acertavam as respostas, tinham o direito de bater nos colegas, o que faziam com muita competência. (ROSA, 1990, p. 62).

57 Sobre o assunto, cf. SÁ, 2006.

58 O método ao qual Maria Constança refere-se é o “método intuitivo”, inserido pela reforma educacional de 1910, com a vinda dos educadores paulistas.

Com as reformas implementadas nos anos 1910 e a criação dos grupos escolares, que reuniam, em um único estabelecimento, várias escolas isoladas, foi inaugurado, no ano de 1914, o Palácio da Instrução, local que contava, em suas instalações, com a Escola Modelo do Primeiro Distrito da Capital de Mato Grosso⁵⁹, a qual, em 1924, recebeu o nome do Barão do Melgaço em homenagem a Augusto Leverger; com a Escola Normal de Cuiabá e com o Liceu Cuiabano. De acordo com Reis e Sá (2006), a Escola Modelo apresentava-se como um lócus de instrução primária nos primeiros anos do século XX, onde as mulheres lecionavam apenas nas primeiras séries do ensino primário, sendo a escola dividida em seções masculina e feminina. Tratava-se de

[...] uma instituição de ensino primário que serviu de “oficina pedagógica” para os alunos da Escola Normal, além de ser o “modelo” para as demais escolas primárias do estado. Algumas normas administrativas e pedagógicas foram criadas a fim de regulamentar essa instituição de ensino, que representava a inovação pedagógica e tinha dupla função: lecionar as primeiras letras aos alunos do ensino primário e destinar-se à prática pedagógica obrigatória dos alunos do 2º e 3º anos normais, além de servir como “espelho” para os demais grupos e escolas do estado. (REIS; SÁ, 2006, p. 43).

Após quatro anos de estudos nesse espaço, onde realizou o chamado ensino elementar, Maria Constança prestou exame para o curso complementar, sendo este um preparatório para a Escola Normal. Para ingressar na Escola Normal, os alunos deveriam ter, no mínimo, 14 anos para o sexo feminino, 16 para o sexo masculino e passar por um exame inicial. A Escola Normal havia sido reinaugurada no ano de 1910, durante o governo de Pedro Celestino Correa da Costa.

A partir de suas memórias, Constança apresenta-nos indícios dos motivos que a levaram a escolher a profissão de normalista. O ingresso na Escola Normal deu-se após uma visita do professor Leovigildo Martins de Melo, normalista paulista nomeado diretor da Escola Normal e Modelo, que, sabendo de sua desistência dos estudos, buscou convencê-la a continuar estudando, uma vez que era uma aluna aplicada. O curso oferecido na Escola Normal forneceu à Constança base para toda a vida. Por meio de suas memórias, é possível perceber o empenho do então governador, Pedro Celestino, em realizar melhorias no ensino e na formação de professores para o estado de Mato Grosso.

59 Reis e Sá (2006) lembram que só a partir de 1922 a Escola Modelo passou a ter a mesma estrutura do Grupo Escolar, com a redução do curso para apenas quatro anos.

Ao longo de sua trajetória, a normalista não exerceu apenas atividades ligadas ao magistério, mas também atuou como “mediadora cultural” frente à educação da cidade. Essa duplicidade de atuação lhe era inerente. Revisitando Sirinelli (2003), depreendemos que, em sua formação, Maria Constança Barros Machado pode ser considerada uma intelectual pertencente às duas acepções apresentadas pelo teórico. Devido à importância de suas referências políticas, podemos entendê-la ainda como uma intelectual engajada no trabalho educacional que ganhou certa notoriedade no seu lugar social de atuação⁶⁰.

Suas ações educacionais, permeadas de engajamentos políticos, mostram que Constança agia como uma intelectual de seu tempo. A esse respeito, Sirinelli (2003) considera que os intelectuais podem ser caracterizados por duas acepções: uma ampla, como mediadores culturais, e outra mais específica, baseada na sua postura de engajamento cotidiano. Nesse sentido, o autor alerta que:

[...] podem ser reunidos em torno de uma segunda definição, mais estreita e baseada na noção de engajamento na vida da cidade como ator — mas segundo modalidades específicas, como por exemplo a assinatura de manifestos — testemunha ou consciência. Uma tal acepção não é, no fundo, autônoma da anterior, já que são dois elementos da natureza sociocultural, sua notoriedade eventual ou sua “especialização”, reconhecida pela sociedade em que ele vive — especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade —, que o intelectual põe a serviço da causa que defende. (SIRINELLI, 2003, p. 243).

Tais considerações apresentam-se frutíferas no sentido de contribuir para a compreensão das atividades da normalista em sua trajetória, visto que seu engajamento educacional foi além dos muros das escolas onde atuou, sendo complementado por suas ligações políticas.

Maria Constança lembra que, ainda em Cuiabá, ao anunciar que pretendia se mudar para Campo Grande, foi alertada pelos amigos e familiares para tomar

60 Na concepção de Sirinelli (2003), com o crescimento do grupo social dos intelectuais, podemos perceber neste grupo uma definição a partir de duas acepções básicas: uma ampla e sociocultural, na qual se inserem os professores, jornalistas e eruditos, denominados por Sirinelli como “mediadores culturais”; e a outra mais estreita, partindo da noção de engajamento. Esta, porém, encontra-se relacionada à primeira, já que os tipos citados por Sirinelli não apenas atuam em suas funções específicas, mas também se colocam a serviço dos elementos socioculturais de uma realidade espacial e temporal.

cuidado, pois havia comentários de que em Campo Grande pessoas eram mortas nas ruas. Mesmo assim, ela respondia:

[...] não vou para Campo Grande para andar na rua. Vou para lecionar crianças numa escola. É verdade que depois tomei conhecimento de muitas mortes, assassinatos por questões de família, por problemas políticos. Na década de 20, vivia fechada em casa, com medo de sair à rua e ser atingida por uma bala escapada de algum tiroteio, resultante de briga. A violência na rua 7, no começo do século era terrível: todas as manhãs aparecia alguém morto por lá. (ROSA, 1990, p. 63).

Nos primeiros anos de residência na cidade de Campo Grande, Constança morou com sua prima Etelvina até a chegada de seus irmãos de Cuiabá. Ela lembra que

Campo Grande era um matagal. Ruas enlameadas, casas isoladas, calçamento só na 14 de julho. Para ir-se por exemplo ao Quartel General (onde hoje é a cadeia), atravessava-se um caminho estreito, cercado de um mato perigoso, de onde podia de repente surgir uma cobra, um malfeitor qualquer. (ROSA, 1990, p. 63).

O início de seus trabalhos na cidade de Campo Grande ocorreu na primeira escola pública exclusiva para o sexo feminino, na qual Constança substituiu a professora leiga Henriqueta da Silva, atuando como diretora, secretária e professora. Para essas funções, havia sido “designada através do Ato 163 do Interventor do estado de Mato Grosso, General Dr. Cipriano da Costa Ferreira [...]” (ROSA, 1990, p. 63). No ano de 1922, foi designada para atuar no Grupo Escolar de Campo Grande, instalado na Avenida Afonso Pena e cuja arquitetura remete à organização dos Grupos Escolares da época.

No ano de 1930, funcionando no mesmo prédio do Grupo Escolar, foi criada a Escola Normal de Campo Grande⁶¹ por intermédio do governador Aníbal de Toledo, o qual contratou de oito a dez professores normalistas de Cuiabá para atuarem na formação de outros normalistas. Sobre a Escola Normal, Constança pondera:

61 A mudança para Escola Normal “Joaquim Murtinho” ocorreu aos 5 dias do mês de junho de 1924, com o Decreto n. 669, assinado pelo então governador de Mato Grosso, Pedro Celestino Corrêa da Costa. (MATO GROSSO, 1924).

Ao longo do tempo, muitas turmas de professores saíram dos bancos daquela escola, a maioria mulheres, devido ao preconceito que sempre existiu no Brasil quanto à profissão, considerada essencialmente feminina [...]. (ROSA, 1990, p. 63).

A confiança política depositada em Maria Constança desde a sua indicação quando chegou à Campo Grande, passando por sua nomeação como diretora do Grupo Escolar, iniciou todo um processo de fortalecimento da normalista como uma pessoa que, além de fornecer uma formação educativa aos alunos, apresentava o lado político entremeadado em suas práticas e em seu fazer cotidiano. Isto lhe proporcionou, no ano de 1939, a oportunidade de propor ao interventor do estado de Mato Grosso, Júlio Müller, e ao Secretário de Fazenda, João Ponce de Arruda, a implantação de um ginásio público que resolvesse os problemas dos mais carentes. Após a autorização, a professora normalista instalou o Liceu Campo-Grandense, que viria a se transformar no Ginásio Estadual Campo-Grandense. Suas ações educacionais, permeadas de engajamentos políticos, mostram que Constança agia como uma intelectual de seu tempo.

Apesar de declararem que pouco participavam de política, indícios mostram que era por meio da política local que os docentes ingressavam na carreira do magistério, iniciando suas trajetórias.

Os professores daquelas longínquas décadas de 30, 40, 50 participavam pouco ou nada de política. Os movimentos de 30 e 32 passaram por nós sem deixar marcas em nossa lembrança. Também a vida do professor era feita de insegurança: financeira, política e emocional. Entrava-se no magistério através da influência de algum pistolão, mais tarde, se mudava o governo, quem era contra, lia no jornal sua exoneração. Todo mundo era interino — não se falava em concurso de efetivação, nem tampouco em aumento. (ROSA, 1990, p. 66).

O argumento de Maria Constança sobre as indicações políticas na década de 1930 não se restringia apenas àquele período. Em décadas anteriores, principalmente nos anos de formação, o corpo docente também se mostrava como meios de indicação e interferência política, conforme alertava o então presidente do estado, Caetano Manoel de Faria e Albuquerque, em suas mensagens da época.

No ano de 1948, no governo de Arnaldo Estevão de Figueiredo, novamente foi possível perceber a influência das questões políticas na educação, visto que a professora Maria Constança foi demitida do cargo de diretora do Ginásio

Estadual e da Escola Normal, sendo aposentada por tempo de serviço. Em seu lugar, assumiu a direção da Escola Normal e do Colégio Estadual o professor Múcio Teixeira Júnior, que já havia sido seu diretor por ocasião da criação da Escola Normal.

Em consulta ao acervo pessoal de uma das netas de Constança, foi possível encontrar algumas fontes preciosas sobre a atuação da normalista. Dentre estas, a cópia de uma carta enviada, no ano de 1948, ao Sr. Arnaldo Estevão de Figueiredo, governador do estado de Mato Grosso, na qual constava, ao final, o registro de um número, 1.214, o qual representava o total de assinaturas de pessoas que reivindicavam o cargo de diretora à normalista. Como justificativa, essas pessoas expunham a dedicação e a competência de Constança, conforme podemos ver a seguir.

V. Ex^a. não encontrará outra pessoa com maior dedicação e competência para substituí-la e é em benefício de seus filhos e principalmente dos estudantes de Campo Grande que os signatários fazem este pedido, pois ninguém mais do que V. Ex^a, tendo residido durante tantos anos nesta cidade, conhece os relevantes serviços prestados por D. CONSTANÇA em benefício da nossa juventude e, portanto, da nossa Pátria [...]. (ABAIXO ASSINADO..., 1948).

O texto deixa clara a preferência pela professora Constança para assumir novamente o cargo de diretora do Ginásio Campo-Grandense. Entretanto, não encontramos vestígios das assinaturas nesse documento, apenas o texto justificando a escolha da educadora. As pistas e os indícios sempre apontam para a mesma vereda: a dedicação da normalista para com a educação no estado e sua influência política.

No dia 2 de março de 1951, seu nome constava da lista de nomeações do Diário Oficial de Mato Grosso como diretora do Colégio Estadual Campo-Grandense, resultado de uma árdua campanha a favor de Fernando Corrêa da Costa em prol do governo do estado. Sua nomeação foi a primeira apresentada no Diário Oficial daquele dia e apareceu com os seguintes dizeres: “NOMEAR MARIA CONSTANÇA DE BARROS MACHADO para exercer em comissão, o cargo de diretor, padrão Z1, do Colégio Estadual Campo-Grandense” (MATO GROSSO, 1951).

A nomeação da normalista, após sua aposentadoria por tempo de trabalho, foi resultado da campanha política do ano de 1950, na qual Maria Constança trabalhou em prol do então candidato Fernando Corrêa da Costa, político que

depositava muita confiança no trabalho e nas indicações da normalista. A partir disso, a normalista passou a articular, junto à comunidade, os processos eleitorais seguintes, como bem faziam os filiados à União Democrática Nacional (UDN). Nos momentos em que este partido não se encontrava no poder, Constança era novamente exonerada devido aos seus posicionamentos políticos e à forte campanha por ela realizada a favor de Fernando Corrêa da Costa nos anos de 1950 a 1960.

Dr. Fernando sempre me deu o maior apoio, respeitou minhas decisões, nunca nomeou ninguém sem me consultar, nem deixou de nomear os que eu indicava. Também eu fazia o maior esforço, para só colocar à frente do ensino pessoas de reconhecida competência. O Estadual e a Escola Normal funcionavam de março a dezembro, sem interrupção das aulas. Se um professor se afastava, eu arranjava logo um substituto, que aguardava a nomeação dando aulas. (ROSA, 1990, p. 67).

Sob sua direção naquele momento histórico de democracia política, notamos que o Colégio Estadual Campo-Grandense permanecia ativo com suas práticas educativas e possuía amplo reconhecimento pelo trabalho de seu corpo docente da época. Apesar das precárias condições de trabalho, o Colégio Estadual era disputado por grande parte das famílias de Campo Grande. Mesmo como aposentada, Constança mostrava-se não só como uma simples professora ou diretora. Ela era uma militante política que exercia influência nos rumos da política local. Na entrevista por ela concedida à Rosa (1990, p. 69), Constança deixa claro o seu engajamento político, lembrando que era partidária da UDN.

Analisando a época de Constança, podemos perceber que a educadora demonstrava tanto sua capacidade de lidar com questões relacionadas à educação como também de participar ativamente das questões de cunho político que existiam em Mato Grosso. Militante de partido conservador, a normalista carregava consigo o referencial de um tempo no qual a justiça do estado era a violência e o desmando dos coronéis. Enquanto professora, Constança soube conferir respeito à sua profissão de professora sem perder a credibilidade política que alcançara. Suas práticas marcaram gerações e imprimiram representações sobre os tempos de escolarização no sul de Mato Grosso.

Considerações finais

Embora de modo sucinto, buscamos apresentar neste capítulo alguns dados referentes à pesquisa e à produção em História da Educação. Expomos ainda os novos objetos apresentados pela história e as possibilidades de fontes existentes usando os registros escritos, sem nos esquecermos de que eles não dizem tudo, mas apontam para muitas direções, e as fontes orais, que contribuem para elucidar as inúmeras memórias da educação.

A História da Educação vêm se destacando como um campo rico para a realização de análises e a compreensão de sociedades específicas mediante leituras, vozes, visões e narrativas presentes tanto em documentos escritos quanto em fontes orais que, por meio das lembranças trancadas nas muitas memórias dos sujeitos históricos, fornecem uma contribuição mais que válida às pesquisas, recuperando não o passado tal como ele aconteceu, mas apresentando, muitas vezes, uma nova possibilidade para as representações dos fatos. A utilização das fontes orais e da memória pelos estudos em Educação e principalmente pelas pesquisas em História da Educação é de fundamental importância na produção do conhecimento histórico. Desse modo, a análise e a compreensão da trajetória de educadores por meio das lentes da Historiografia tornam-se relevante, uma vez que possibilitam aos pesquisadores um olhar mais apurado e crítico sobre o seu objeto de estudo ao priorizar a interpretação das fontes históricas em tempos diversos.

Bibliografia

ABAIXO ASSINADO encaminhado ao Exmo. Sr. Arnaldo Estevam de Figueiredo. Campo Grande: [s.n.], 1948.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004a.

_____. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004b.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica**. Arte e política. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras escolhidas.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURKE, P. **O que é História Cultural?** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARVALHO, C. F. **Ilar Garotti**: vida, formação e religiosidade. 2007. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

- CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- COMTE, A. Primeira Lição. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 1-20, set. 2002/fev. 2003. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/artigo-Luciano-Mendes.doc>. Acesso em: 29 jul. 2013.
- GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. S. T. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- GESSINGER, H.; LICKS, A. Exército de um homem só. Intérprete: Engenheiros do Hawaii. In: ENGENHEIROS DO HAWAII. **O papa é pop**. Rio de Janeiro: BMG, 1990. 1 CD. Faixa 3.
- GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras 1989. p. 143-179.
- GOODY, J.; WATT, I. **As consequências do letramento**. São Paulo: Paulistana, 2006.
- LANGLOIS, V. C.; SEIGNOBOS, C. **Introdução aos estudos históricos**. São Paulo: Renascença, 1946.
- LE GOFF, J. **História e memória**. São Paulo: UNICAMP. 1990.
- _____. Documento/monumento. In: ENCICLOPÉDIA Enaudi: memória e história. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. v. 1, p. 95-106.
- MARTIN, H.; BOURDÉ, G. Capítulo VI: a Escola Metódica. In: _____; _____. **As escolas históricas**. Portugal: Publicação Europa-América, 1983.
- MATO GROSSO. Governo do estado. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 2 mar. 1951.
- _____. Governo do estado. Decreto n. 669, de 5 de junho de 1924. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, 2 jun. 1924.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.
- ONG, W. A oralidade da linguagem. In: _____. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-24.
- _____. A escrita reestrutura a consciência. In: _____. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1996. p. 93-134.
- PESAVENTO, S. J. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.
- POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- PROST, A. **Doze lições sobre a história**. São Paulo: Autêntica, 2014.
- REIS, J. C. **Escola dos Annales: a inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- REIS, R. M.; SÁ, N. P. **Palácios da instrução: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT/Central do Texto, 2006.

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

SÁ, E. F. de. **Escola Normal de Cuiabá**: história da formação de professores em Mato Grosso. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT; Central do Texto, 2006.

SAVIANI, D. et al. Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 13-45, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/286/294>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 213-270.

SOUZA, J. B. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX**: a história de vida de Nevinha Santos. 2009. 236f. Tese (Doutorado em Educação)–Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf> Acesso em: 18 abr. 2015.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.

WARDE, M. J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, set./out. 1984. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2199/1468>>. Acesso em: 29 jul. 2012.

SOBRE OS AUTORES

Clovis Irala

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2014) — Linha de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade — e ex-bolsista CAPES. É graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) (2004), instituição na qual é professor do curso presencial de Pedagogia, e professor efetivo (20 horas) da Rede Municipal de Educação de Dourados-MS, lotado na Escola Municipal Geraldino Neves Correa. É membro dos seguintes grupos de pesquisa da UFGD: Grupo de Estudos da Infância (GEINFAN) e Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMS). Atua ainda como membro do conselho fiscal da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) em Dourados-MS desde 2014.

E-mail: clovisirala@gmail.com

Eurize Caldas Pessanha

Licenciada em Letras e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Campos, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (1976), e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (1992). Realizou estágio de pós-doutorado como bolsista da CAPES no Departamento de Curriculum and Instruction da University of Wisconsin – Madison em 1999 e, em 2010, concluiu estágio de pós-doutorado na Texas A&M University em College Station, Texas, EUA. Atualmente, é professora sênior credenciada como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (2017-2020) e professora titular aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Suas pesquisas e produção focalizam as temáticas: cultura escolar, história das disciplinas escolares, currículo e professor. Coordena o Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq). Foi membro da diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação. Construiu e coordenou até maio de 2016 a linha de pesquisa “Escola, cultura e disciplinas escolares” no Programa de Pós-graduação em Educação (CCHS/UFMS). Desenvolve atualmente os seguintes projetos de pesquisa: “Identidade do ensino secundário no Brasil nos suportes materiais para ensinar disciplinas (1931-1971)” e “Ensino secundário no Brasil em perspectiva comparada (1942-1961)”. É pesquisadora bolsista do CNPq na área de História da Educação.

E-mail: eurizep@uol.com.br

Gilberto Abreu de Oliveira

Possui Licenciatura Plena em História pela Faculdade Vale do Aporé (2010) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (2014). Desenvolveu atividades como professor da Educação Básica na Escola Lauradaiane – Sistema Objetivo de Ensino, da Rede Municipal de Ensino de Costa Rica-MS. Atuou como Assistente de Assuntos Educacionais junto à Faculdade de Educação de Costa Rica (FECRA) em 2012. Em 2014, coordenou a Comissão de Trabalhos de Conclusão de Cursos e foi docente dos cursos de graduação e especialização da FECRA. Foi bolsista do Programa Demanda Social da CAPES entre os anos de 2012 e 2014, desenvolvendo estágio de docência no curso de Pedagogia da UEMS, unidade Paranaíba no ano de 2013. Atualmente, é professor convocado da UEMS, unidade de Paranaíba; professor contratado do Centro de Estudos Integrados Caminho – Sistema Anglo de Ensino de Paranaíba; docente do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Paranaíba (FIPAR); tutor de sala da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e professor convocado da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), lecionando na Escola Estadual Manoel Garcia Leal em Paranaíba. Tem experiência na área de História e Educação, desenvolvendo pesquisas no campo de formação e trajetória de professores, história e historiografia da educação brasileira, memória e pesquisa em educação.

E-mail: oliveira.gilbertoabreu@gmail.com

Hellen Caroline Valdez

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2016). Foi bolsista de Iniciação Científica da CNPq no período de 2014 a 2015, desenvolvendo o plano de trabalho: Implantação do PARFOR na UEMS. Atualmente Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc/UFMS e professora efetiva da educação básica no município de Campo Grande.

E-mail: hellen.caaroline@gmail.com

Inês Velter Marques

Mestre em Educação na linha de História, Memória e Sociedade pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2014), pós-graduada em Arte e Educação pela Faculdade de Iguaçu (ESAP) (2007) e graduada em Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2002). cursou, como aluna especial, a disciplina de Literatura Latina no Curso de Especialização em Letras, área de concentração Latim e Estudos Diacrônicos, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

e a disciplina de Fundamentos da Semiótica no Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD. Atuou como professora na UFMS no ano de 2005 ministrando as disciplinas de Literatura Portuguesa e Prática de Estágio Supervisionado. Atua como docente no Ensino Fundamental, Médio e cursinho pré-vestibular e também no curso de Letras EAD do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) ministrando as disciplinas de Didática da Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES) e do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC) da UFGD.

E-mail: ines.velter@gmail.com

Jackson James Debona

Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (2015), especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM) (2013), graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2008) e em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas (FAFI) (1999). Tem experiência na área de docência no ensino de História, Filosofia e Sociologia em escolas da rede pública estadual de ensino (níveis fundamental e médio) e possui interesse de pesquisa nos temas: ensino de história, legislação educacional, livro didático.

E-mail: jacksondebona@hotmail.com

Jaíne Massirer da Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2016). Atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID-CAPEs (2012) e participou como Bolsista de Iniciação à Docência PIBIC-CNPq (2013-2016). Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação stricto sensu na Universidade de São Paulo (USP), linha de pesquisa: História da Educação e Historiografia. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em História da Educação (GEPHEMES) e Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE).

E-mail: jainem.s@usp.br

Kênia Hilda Moreira

Possui graduação em História (2001), bacharelado e licenciatura pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestrado (2006) e doutorado (2011) em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara), com estágio de doutorado na Universidade de Salamanca (out./2009 a jun./2010). Atualmente, é professora do Programa de Pós-Gra-

duação em Educação, assim como da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tem experiência na área de História da Educação, atuando principalmente com os impressos pedagógicos como fonte de investigação.

E-mail: keniamoreira@ufgd.edu.br

Margarita Victoria Rodríguez

Possui graduação em Licenciatura em Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Luján/Argentina (1989) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atualmente é professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pós-doutorado em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação de professores, filosofia da educação, história da educação e educação superior.

E-mail: poroyan@uol.com.br

Paolla Rolon Rocha

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2016). Foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica-OBEDUC CAPES/INEP, no período de 2013 a 2015, desenvolvendo o plano de trabalho “O papel da FETEMS no debate a respeito do piso salarial”. Atualmente, é mes-tranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc/UFMS, bolsista CAPES.

E-mail: paa.rocha@hotmail.com

Silvano Ferreira de Araújo

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação. Linha de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Possui graduação em Educação Física também pela UFGD e é membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES) dessa Universidade. Atualmente, é professor do curso de Educação Física das Faculdades Magsul (Ponta Porã- MS).

E-mail: saraujo@live.com

Stella Sanches de Oliveira Silva

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande. Tem Pós-doutorado (UFMS) com bolsa pelo PNPd/CAPES e desenvolve pesquisa na área de História da Educação. No curso de Pedagogia a distância (EaD/UFMS), ministra as disciplinas História da Educação e Educação e Psicologia; no curso presencial de Pedagogia, Estágios em Educação Infantil; e no curso de Filosofia, Francês Instrumental.

E-mail: stellasilva94@gmail.com





Diagramação, Impressão e Acabamento



Assis - SP
Fone: (18) 3322-5775
Fone/Fax: (18) 3324-3614
vendas@graficatriunfal.com.br
www.graficatriunfal.com.br