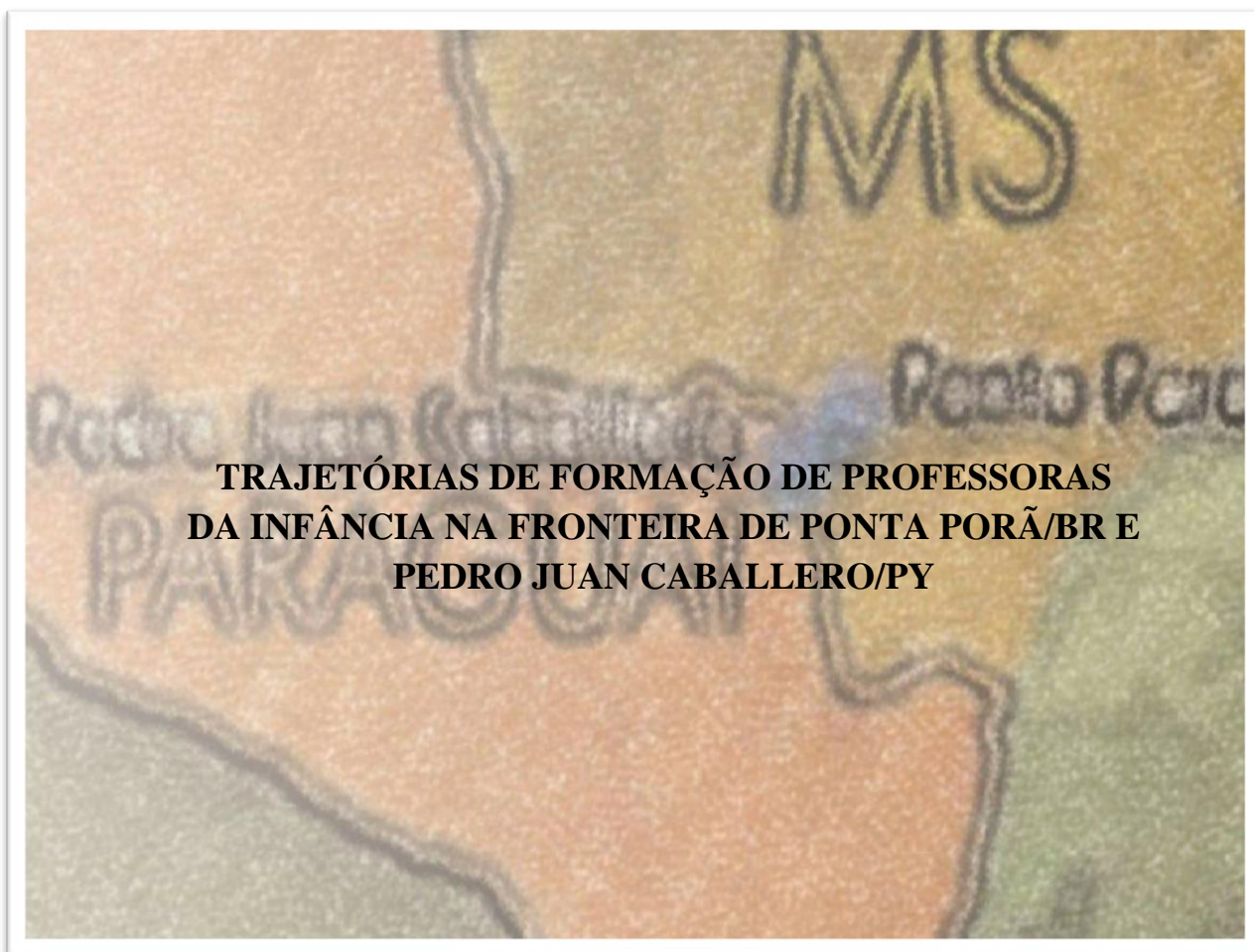




**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**LUCIENE CLÉA DA SILVA**



Dourados  
2020

**LUCIENE CLÉA DA SILVA**

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA NA  
FRONTEIRA DE PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN CABALLERO/PY**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado, da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Sarat.

Dourados  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586t Silva, Luciene Clea Da

Trajетórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY [recurso eletrônico] / Luciene Clea Da Silva. -- 2020.  
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Magda Sarat.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Trajetórias. 2. História Oral. 3. Educação na Fronteira. 4. Sociologia Figuracional. I. Sarat, Magda. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**LUCIENE CLÉA DA SILVA**

**TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA NA  
FRONTEIRA DE PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN CABALLERO/PY**

**BANCA EXAMINADORA DA TESE PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA  
EM EDUCAÇÃO**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Sarat - FAED/UFGD  
Presidente da comissão e Orientadora

Prof. Dr. José Manuel Silvero Arévalos – UNA/ASSUNÇÃO-PY  
Titular externo

Prof. Dr. Leandro Baller – FCH/UFGD  
Titular externo

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Giselle Cristina Martins Real – FAED/UFGD  
Titular interno

Prof. Dr. Ademir Gebara - FAED/UFGD  
Titular interno

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alessandra Cristina Furtado- FAED/UFGD  
Suplente interno

Dourados  
2020

## **AGRADECIMENTOS**

*Agradeço primeiramente a Deus, por me guiar em todos os momentos da vida.*

*A trajetória desta pesquisa teria sido mais árdua se ao longo do processo eu não tivesse pessoas tão especiais ao meu lado, por isso a estas dedico toda gratidão!*

*À professora Magda Sarat, que me acolheu e orientou neste percurso de aprendizagens. Obrigada por suas palavras, exemplos, experiências socializadas e por despertar em mim um olhar mais atento de pesquisadora e professora.*

*Às professoras brasileiras e paraguaias, protagonistas principais desta pesquisa! Sem vocês este processo não seria possível, muito obrigada por confiarem em mim e por transformarem nossos encontros em ricos momentos de trocas, descobertas e oportunidades ímpares de conhecimento.*

*Agradeço imensamente à Banca de Qualificação e Defesa do Doutorado, professores: Jose Manuel Silvero Arevalos, Leandro Baller, Giselle Cristina Martins Real, Alessandra Cristina Furtado e Ademir Gebara, os quais demonstraram muito cuidado, sabedoria e profissionalismo, contribuindo de forma significativa com a melhor qualidade deste trabalho.*

*Aos professores do Doutorado em Educação da UFGD, só tenho a agradecer-lhes pelos saberes e experiências compartilhados ao longo deste caminho.*

*Aos colegas de turma do Doutorado e das várias disciplinas realizadas, obrigada pelas horas de angústias e descobertas, pelas trocas constantes durante as aulas.*

*Ao Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC), pelos vários momentos de discussão, aprendizagens e pelo auxílio na articulação entre a Sociologia Figuracional e o olhar para minha pesquisa.*

*Aos técnicos da UFGD, especialmente à Valquíria Martinez e Eliza Sanches, pela ajuda e atenção de sempre.*

*À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pelo afastamento integral para a realização desta pesquisa.*

*Agradeço de forma muito especial à minha família, que soube me entender nos momentos de angústias, ausências e dificuldades, emanando sentimentos de amor, paz e muita positividade para que a jornada se tornasse mais leve. Matheus, Rodrigo, mãe Nide, Lygia, Liana, Geovanna, Cecília, Benjamim, Margá, André, Suzete [...] constituíram a rede de amor e força que me sustentou nesta trajetória.*

*Os amigos [...] ahh [...] como agradecê-los, sem me esquecer de ninguém! Todos eles sabendo da tese, cansados de ouvir sobre as narrativas, as análises e os infundáveis ajustes.*

*Muito obrigada a vocês que também viveram comigo esta etapa, aqui os represento por quatro pessoas que estiveram mais próximas a mim e me deram muito apoio, principalmente nos momentos mais difíceis: obrigada minhas queridas Franciele Nunes, Rozana Valentim,*

*Marta Beck e Giseli Tavares!*

*Agradeço às minhas queridas amigas, ex-alunas do curso de Pedagogia da UFMS-CPPP e agora colegas de profissão, Drielly de Castro e Dânia Duarte, saibam que além da ajuda, vocês me motivaram muito na pesquisa.*

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus entes queridos (in memoriam), que mesmo não estando comigo em presença física, sempre acreditaram no poder transformador da Educação.*

SILVA, Luciene Cléa da. **Trajetórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY**. 252f. Tese (Doutorado em Educação - Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade). Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados/MS, 2020.

## RESUMO

Esta Tese foi realizada na linha de História da Educação, Memória e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD) e teve como objetivo geral analisar as trajetórias de formação inicial de professoras da infância, que se formaram no período de 1980 a 1990, na fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY). Os objetivos específicos almejavam: compreender as configurações da formação docente para a infância na perspectiva das trajetórias formativas das professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero; caracterizar a constituição da história da formação docente na fronteira; e relacionar as trajetórias e memórias de formação das professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Os procedimentos metodológicos foram respaldados, inicialmente por uma revisão bibliográfica e levantamento do estado da arte nos bancos de teses e dissertações da CAPES e instituições do Ensino Superior do Paraguai, além do estudo de alguns documentos e legislações, principalmente paraguaios, por permitirem uma melhor compreensão acerca do contexto, organização e funcionamento da educação e do processo histórico de formação das professoras colaboradoras. O desenvolvimento empírico da pesquisa ancorou-se na metodologia da História Oral temática, a qual possibilitou que indivíduos comuns pudessem contar suas vivências, seu processo formativo e demais relações. Desta forma, as trajetórias apresentadas nesta pesquisa referem-se às memórias de sete professoras, sendo cinco paraguaias e duas brasileiras, as quais relataram acontecimentos, fatos e histórias que fizeram parte de sua profissão, de sua vida e que de alguma forma, entrelaçaram-se com o meio social e com a realidade da fronteira. A tese defendida e corroborada foi de que as trajetórias de formação das professoras da infância, ocorridas em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), entre 1980 e 1990, revelaram muitas aproximações, ultrapassando os limites da fronteira e evidenciando interlocuções concernentes à constituição do indivíduo, da sociedade e das práticas formativas, estabelecendo assim uma rede de interdependência entre as memórias narradas e as histórias constituídas, o que foi possível analisar pela perspectiva da Sociologia Figuracional de Norbert Elias e desencadear a compreensão de que as docentes participantes desta pesquisa mostraram-se, a partir de seus relatos, não só como protagonistas e autoras de suas histórias, mas também como parte da história da educação da fronteira.

**Palavras-chave:** Trajetórias; História Oral; Educação na Fronteira; Sociologia Figuracional.



SILVA, Luciene Cléa da. **Trayectorias de la formación de docentes infantiles en la frontera de Ponta Porã / BR y Pedro Juan Caballero / PY.** 252f. Tesis (Doctorado en Educación - Línea de Investigación: Historia de la Educación, Memoria y Sociedad). Universidad Federal de Grande Dourados. Programa de Posgrado en Educación. Dourados / MS, 2020.

## RESUMEN

Esta Tesis se realizó en línea con la História de la Educación, la Memoria y la Sociedad, del Programa de Posgrado en Educación, en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Grande Dourados (FAED / UFGD) y tuvo el objetivo general de analizar las trayectorias. De formación inicial de maestros de infancia, que se graduaron de 1980 a 1990, en la frontera de Ponta Porã (BR) y Pedro Juan Caballero (PY). Los objetivos específicos tenían como objetivo comprender las configuraciones de la formación del profesorado para niños en la perspectiva de las trayectorias de formación de los docentes de Ponta Porã y Pedro Juan Caballero; caracterizar la constitución de la história de la formación docente en la frontera; e informar las trayectorias de capacitación y recuerdos de los maestros de Ponta Porã y Pedro Juan Caballero. Los procedimientos metodológicos fueron apoyados, inicialmente por una revisión bibliográfica y una encuesta del estado del arte en los bancos de tesis y disertaciones de CAPES e instituciones de educación superior en Paraguay, además del estudio de algunos documentos y legislación, principalmente paraguaya, para permitir una mejor comprensión del contexto, la organización y el funcionamiento de la educación y el proceso histórico de formación de los docentes colaboradores. El desarrollo empírico de la investigación se basó en la metodología temática de Historia Oral, que hizo posible que las personas comunes compartieran sus experiencias, su proceso formativo y otras relaciones. De esta manera, las trayectorias presentadas en esta investigación se refieren a los recuerdos de siete maestros, cinco paraguayos y dos brasileños, quienes informaron eventos, hechos e historias que formaron parte de su profesión, de su vida y que de alguna manera, se entrelazaron con el entorno social y la realidad de la frontera. La tesis defendida y corroborada fue que las trayectorias de la educación de los maestros de la infancia, que tuvieron lugar en Ponta Porã (BR) y Pedro Juan Caballero (PY), entre 1980 y 1990, revelaron muchos enfoques, yendo más allá de los límites de la frontera y mostrando interlocuciones sobre la constitución del individuo, la sociedad y las prácticas de formación, estableciendo así una red de interdependencia entre los recuerdos narrados y las historias constituidas, que fue posible analizar desde la perspectiva de la sociología figuracional de Norbert Elias y desencadenar la comprensión de que los maestros participantes en esta investigación se han mostrado, a partir de sus informes, no solo como protagonistas y autores de sus historias, sino también como parte de la historia de la educación fronteriza.

**Palabras clave:** Trayectorias; Historia oral; Educación fronteriza; Sociología figuracional.

SILVA, Luciene Cléa da. **Trajectories of the Formation of Childhood Teachers in the border of Ponta Porã / BR and Pedro Juan Caballero / PY.** 252f. Thesis (Doctorate in Education - Research Line: History of Education, Memory and Society). Federal University of Grande Dourados. Graduate Program in Education. Dourados / MS, 2020.

### **ABSTRACT**

This Thesis was carried out in line with the History of Education, Memory and Society, of the Graduate Program in Education, at the Faculty of Education of the Federal University of Grande Dourados (FAED / UFGD) and had the general objective of analyzing the trajectories of initial formation of childhood teachers, who graduated from 1980 to 1990, on the border of Ponta Porã (BR) and Pedro Juan Caballero (PY). The specific objectives were aimed at understanding the configurations of teacher education for children in the perspective of the training trajectories of teachers from Ponta Porã and Pedro Juan Caballero; characterize the constitution of the history of teacher education at the border; and relate the training trajectories and memories of the teachers of Ponta Porã and Pedro Juan Caballero. The methodological procedures were supported, initially by a bibliographic review and survey of the state of the art in the theses and dissertation banks of CAPES and Higher Education institutions in Paraguay, in addition to the study of some documents and legislation, mainly Paraguayan, for allowing a better understanding about the context, organization and functioning of education and the historical training process of collaborating teachers. The empirical development of the research was anchored in the thematic Oral History methodology, which made it possible for ordinary individuals to share their experiences, their formative process and other relationships. In this way, the trajectories presented in this research refer to the memories of seven teachers, five Paraguayan and two Brazilian, who reported events, facts and stories that were part of their profession, of their life and that in some way, intertwined with the social environment and the reality of the frontier. The thesis defended and corroborated was that the trajectories of the education of childhood teachers, which took place in Ponta Porã (BR) and Pedro Juan Caballero (PY), between 1980 and 1990, revealed many approaches, going beyond the limits of the border and showing interlocutions concerning to the constitution of the individual, society and training practices, thus establishing a network of interdependence between the narrated memories and the constituted stories, which was possible to analyze from the perspective of Norbert Elias's Figural Sociology and trigger the understanding that the teachers participating in this research have shown themselves, from their reports, not only as protagonists and authors of their stories, but also as part of the history of border education.

**Keywords:** Trajectories; Oral History; Frontier Education; Figural Sociology.

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Faixa de Fronteira	69
Mapa 2 - Localização das cidades-gêmeas ao longo da Faixa de Fronteira	74

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cidade-gêmeas do Mato Grosso do Sul	75
--	----

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 : Grupo Escolar Francisco Mendes Gonçalves - Ponta Porã	89
Imagem 2 : Centro Regional de Educación Dr. Raul Peña – Pedro Juan Caballero	89
Imagem 3: Professoras de Pedro Juan Caballero no Centro Regional de Educación	160
Imagem 4 : Professoras de Pedro Juan Caballero preparadas para uma apresentação sobre o “Folklore”	160
Imagem 5: Professoras de Ponta Porã participando de um Desfile Cívico	160

## **LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BR** - Brasil

**CAN** - Colônias Agrícolas Nacionais

**CAND** - Colônia Agrícola Nacional de Dourados

**CAPEA** - Cooperativa de Professores Jubilados de Pedro Juan Caballero

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CARE** - Consejo Asesor de la Reforma Educativa

**CDIF** - Comissão Permanente para o desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira

**CDN** - Conselho de Defesa Nacional

**CF** - Constituição Federal

**CML** - Companhia Mate Laranjeira

**CONACYT** - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

**CPAN** - Campus do Pantanal

**CRE** - Centro Regional de Educación Dr. Raul Peña

**CSN** - Conselho de Segurança Nacional

**CSSN** - Conselho Superior de Segurança Nacional

**DGEEC** - Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**FAED** - Faculdade de Educação

**FCH** - Faculdade De Ciências Humanas

**FFUNA** - Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción

**GEMG** - Grupo Escolar Mendes Gonçalves

**GEPEF** - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Fronteiriça

**GPEPC** - Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador

**GT** - Grupo de Trabalho

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDHM** - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**MEC** - Ministerio de Educación y Culto

**MI** - Ministério da Integração

**PDDF** - Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira

**PJC** - Pedro Juan Caballero

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPGG** - Programa de Pós-Graduação em Geografia

**PPGH** - Programa de Pós-Graduação em História

**PR** - Paraná

**PREVIPORÃ** - Previdência Social de Ponta Porã

**PROCARTA** - Projeto de Carta Escolar

**PUC-SP**- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**PY**- Paraguai

**RECIFFUNA** - Revista Científica de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción

**SCIDE** - Serviço Interamericano de Educação Cooperativa

**SCIELO** - Scientific Electronic Library Online

**SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

**SP** - São Paulo

**SMT** - Antigo Sul do Mato Grosso

**SPI** - Serviço de Proteção aos Índios

**UAA** - Universidad Autónoma de Asunción

**UF** - Unidade Federativa

**UFGD** - Universidade Federal da Grande Dourados

**UFMS** - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**UFSC/SC** - Universidade Federal de Santa Catarina/ Santa Catarina

**UNA** - Universidad Nacional de Asunción

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

**UNIMEP** - Universidade Metodista de Piracicaba

**UNISINOS** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**USAID** - United States Agency for International Development/ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

**USP** - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INICIANDO O DIÁLOGO</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I - A FRONTEIRA BRASIL E PARAGUAI: PESQUISA, HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO</b>	<b>39</b>
1.1- PESQUISA E HISTÓRIA NA FRONTEIRA	40
1.2- PROFESSORAS DA INFÂNCIA NA FRONTEIRA: CONHECENDO TRAJETÓRIAS	54
1.3- CONCEITOS DE FRONTEIRA: A BUSCA POR CAMINHOS	60
1.4- HISTORICIDADE E FRONTEIRA	76
<b>CAPÍTULO II - HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>90</b>
2.1- BRASIL: OLHARES POSSÍVEIS	90
2.2 - PARAGUAI: CAMINHOS E APROXIMAÇÕES	105
2.3 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	124
2.4 – POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO PARAGUAI	134
2.5 – INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: PONTA PORÃ E PEDRO JUAN CABALLERO	142
<b>CAPÍTULO III - MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: PROFESSORAS DO BRASIL E DO PARAGUAI</b>	<b>161</b>
3.1- MEMÓRIAS DA INFÂNCIA	162
3.2- AS TRAJETÓRIAS E AS MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	170
3.2.1 - <i>O processo formativo das professoras</i>	177
3.2.2- <i>Docência na Escola: o exercício da formação</i>	185
3.3- MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO: UMA PROFESSORA “CIVILIZADA”	194
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>212</b>
<b>ANEXO</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>243</b>



## INICIANDO O DIÁLOGO

[...] Tenho uma história, minha, pequena, mas única.  
Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto.  
Dir-lhe-ei minha verdade como quem talha o passado flanando sobre dores e alegrias.  
Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoitece depois da aventura de auroras e  
tempestades, como alguém que destila a emoção de ter estado.  
Farei de meu relato mais que uma oração, um registro.  
Oração e registro simples, de indivíduo na coletividade que nos une.  
Empreste-me sua voz e letra para dizer que provei o sentido da luta,  
para responder ao poeta que “sim”, que valeu a pena e que a alma é enorme.  
Empreste-me o que for preciso: a voz, a letra e o livro  
para dizer que experimentei a vida e que, apesar de tudo, também sou história.  
José Carlos Sebe Bom Meihy

Ser história diante da imensidão da alma do indivíduo em sua coletividade e emprestar minha voz para outras vozes poderem também fazer parte deste historicizar, tecido em meio à fronteira vale por todas as dificuldades e desafios que esta pesquisa apresentou, fazendo-me crescer de forma intelectual, pessoal, emocional e profissional, pois estas esferas estiveram constantemente ligadas umas às outras.

O trabalho de escrita foi árduo e solitário, mas a partir do momento em que as histórias de indivíduos comuns foram se cruzando no cotidiano da pesquisa, despertaram em mim o querer investigar e conhecer sempre mais sobre as particularidades que as cercaram. A sensação de vazio deu espaço a um sentimento diferente, que encontrou no diálogo com as leituras, com os diários de campo, com as memórias das professoras ouvidas, transcritas, lidas e relidas muitas vezes, e aflorou uma sensação de familiaridade e companhia, promovendo interlocuções que se perderam nas horas e nas leituras e ao serem transpostas para o papel intencionaram envolver o leitor tanto quanto envolveram a pesquisadora e as professoras que também se fizeram ouvir e falar pelas linhas que seguem.

Este texto se inscreve no conjunto de investigações que objetivaram pesquisar as trajetórias de formação das professoras da infância de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), no período de 1980 a 1990. Foi realizado na linha de História da

Educação, Memória e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD).

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu quando passei a fazer parte do corpo docente do curso de Pedagogia da UFMS, Campus de Ponta Porã, em abril de 2014. Neste mesmo ano passei a integrar o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Fronteiriça (GEPEF) e coordenar um Projeto de Extensão que realizou ações nas escolas da região: “Projetos escolares: a construção de saberes sem fronteiras” (2014-2017). No ano de 2015, exerci também a função de tutora a distância, contribuindo com o curso de Especialização em “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, oferecido pela UFMS/CPAN e, em seguida, coordenei o curso de Pedagogia da UFMS, Campus de Ponta Porã (2015 - 2017).

O estabelecimento destes contatos com a cidade de Ponta Porã, no que compreendeu os espaços escolares, a universidade e a sociedade ampliou meus olhares e motivou meu interesse por novos conhecimentos acerca do processo histórico e das memórias de formação de professoras, das historicidades que se cruzaram além das fronteiras e do todo que serviu de bojo para tais acontecimentos, pois estes instigaram nesta pesquisadora o anseio por conhecer de maneira mais aprofundada tal contexto.

Analisar a trajetória docente já me estimulava desde a pesquisa do mestrado, visto que naquela etapa de formação, ao pesquisar “As concepções pedagógicas dos docentes e o processo ensino e aprendizagem” (SILVA, 2008), procurei conhecer quais as concepções pedagógicas que norteavam os saberes, a formação e a prática dos docentes de uma escola de educação básica, do interior do Mato Grosso do Sul.

No processo de pesquisa do doutorado, propus investigar as trajetórias de formação inicial de professoras da infância, ocorridas entre 1980 e 1990, na região da fronteira entre Brasil e Paraguai, buscando compreendê-las por meio de suas memórias e utilizando para tal a metodologia da História Oral temática. Este tema tornou-se algo inquietante e desafiador para mim, pois além de motivar meu objetivo de pesquisa, também evidenciou que pesquisas acadêmicas com este enfoque e recorte temporal são praticamente inexistentes até então.

Esta proposta de pesquisa articulou-se ao projeto denominado “Trajetórias Docentes na Educação Infantil: pesquisas em escolas públicas de Mato Grosso do Sul”, coordenado pela professora Dra. Magda Sarat, que pretendeu fomentar estudos e ações acerca das trajetórias docentes na Educação Infantil, abarcando duas microrregiões do estado do Mato Grosso do Sul – Microrregião de Iguatemi e

Microrregião de Dourados – envolvendo duas instituições de ensino superior, a saber: UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) e UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), embasando-se nas contribuições teóricas de Norbert Elias e visando ao desenvolvimento educacional das escolas públicas no Mato Grosso do Sul.

Projeto este que também apresentou articulação com outras pesquisas realizadas até então, quais sejam: a tese de Larissa Wayhs Trein Montiel (2019) “Da assistência à Educação Infantil: A transição do atendimento à infância no município de Naviraí, MS (1995-2005)”;

a dissertação “História do Clube de Mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí – MS (1974-1990)”, defendida por Giseli Tavares de Souza Rodrigues (2019) e a dissertação de Adriana Horta de Faria (2018) “Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)”.

O ingresso no doutorado também me brindou com novos olhares e perspectivas de investigação, principalmente pela possibilidade de fazer parte do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC), o qual me proporcionou estudar as teorias sobre os processos civilizadores, por meio das contribuições de Norbert Elias e dividir experiências de discussões e construção de conhecimentos com outros grupos que pesquisam e estudam as teorias eliasianas em diferentes estados brasileiros, e até mesmo com grupos de outros países.

Desenvolver esta investigação, imbricando-me à região de fronteira seca entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) me fez compreender que estes dois países não compartilham apenas uma faixa de fronteira que “os divide”, mas esta possibilita aos indivíduos fronteiriços<sup>1</sup>, caracterizados por povos brasileiros, paraguaios, brasiguaios, dentre tantas outras nacionalidades ali presentes, um ir e vir constante de tradições, saberes, costumes, histórias e vidas que se cruzam, completam-se, ou ainda se diferenciam por particularidades que podem e devem ser registradas pelo cunho da pesquisa científica, passando a se organizar de forma interdependente<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Para Baller (2014), as pessoas, consideradas como “atores históricos” e pertencentes à região de fronteira, onde exercem suas relações cotidianas, são chamadas de fronteiriças, e como tal “[...] elaboram suas próprias representações sociais e atribuem à fronteira outros sentidos, tornando-a muitas vezes um ambiente de tensões, sejam políticas, econômicas, culturais, enfim, eles resignificam a sociabilidade que permeia essa fronteira” (2014, p. 25-26).

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que a pesquisa desenvolvida não seguiu uma perspectiva de história comparada, mas se pautou no diálogo com Kuhlmann Jr., intencionando “[...] considerar que o processo histórico (dos indivíduos e sociedades pesquisados) se constitui pelas interações entre essas realidades” (2007, p. 185, grifo meu).

Assim, almejando ampliar a reflexão sobre uma fronteira de aproximações, busquei respaldo na Sociologia Figuracional de Norbert Elias, principalmente por meio dos conceitos de “rede de interdependência” e “configuração”, os quais são considerados para o autor na perspectiva de que:

[...] A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Eis o motivo porque [...] não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si (ELIAS, 2011, p. 249).

Ao evidenciar a interdependência entre as pessoas, Elias (1994) volta-se para a estruturação dos processos sociais por meio da sociogênese (processo sócio-histórico) do grupo, a partir da qual as transformações sociais são percebidas e promovem também mudanças individuais, por meio da psicogênese do indivíduo, que é internalizada e acaba modificando o modo deste indivíduo ser e comportar-se em seu meio social, caracterizando assim o processo civilizador como uma transformação das estruturas individuais, principalmente porque estas estão em harmonia com a concepção de sociedade que as norteia, ou seja, a partir de uma “sociedade dos indivíduos” (ELIAS, 1994).

Desta forma, a relevância deste estudo constituiu-se na possibilidade de apresentar as trajetórias de formação inicial das professoras da infância, da fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), contribuindo com a ampliação do arcabouço histórico da história da educação fronteiriça, visto que a produção nesta área temática ainda é incipiente.

O recorte temporal indicado - 1980 a 1990 - justificou-se pelo fato de as professoras participantes da pesquisa apresentarem seu percurso de formação inicial transcorrido neste período. E, como a mesma ancorou-se na metodologia a História Oral temática, propondo às participantes a rememoração de seu percurso formativo inicial, foi importante estabelecer o período de formação das professoras colaboradoras como periodização para o recorte temporal da mesma.

No âmbito dos acontecimentos históricos, sociais e políticos que abarcam este intercurso temporal, cabe ressaltar que a década de 1980 foi um momento de abertura política tanto no Brasil, quanto no Paraguai, visto que estes dois países saíam de um

período de ditadura militar e buscavam sua redemocratização. Mesmo ocorrida em anos distintos e com características particulares, a abertura política foi marcante para brasileiros e paraguaios.

No contexto nacional, a abertura política começou em meados da década de 1970 e foi até 1985, com a culminância do movimento das “Diretas já!” e da Lei da Anistia, sancionada em 1985. No Paraguai, tal processo teve seu ponto crucial no início de 1989, com a queda do presidente General Alfredo Stroessner, encerrando um período severo de trinta e cinco anos de ditadura militar e iniciando um percurso de democratização do país.

Ainda destacando aspectos que incidem no recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, ressalto que as professoras brasileiras foram formadas diante das proposições da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 e da Lei 5.692/71, pois no período em que as mesmas realizaram seu curso de formação inicial, ou seja, no recorte de 1980 a 1990, eram estas legislações que orientavam a organização da educação brasileira.

No Paraguai, as professoras se formaram em pleno regime ditatorial de Stroessner, considerado um dos mais rigorosos vividos pelo país, e perante as Reformas Educativas de 1957 e de 1973, a estrutura escolar e a formação de professores do período temporal estabelecido para esta pesquisa ainda estavam em consonância com o que acontecera a partir de tais propostas de reformulações.

Diante deste contexto surgiu ainda o intuito de investigar se a temática apresentada dialogava, ou não, com o processo de feminização do magistério, ocorrido desde o final do século XIX, e se o mesmo também acontecera em ambos os países, além de instigar a busca por conhecer as mudanças ocorridas na história da educação do Brasil e do Paraguai e na história da formação docente dos referidos países, no período delimitado por esta pesquisa.

Assim, analisar as trajetórias de formação a partir das memórias de professoras da infância na fronteira me fez transitar por um tema que implicou ponderações acerca de singularidades presentes nesta região, *locus* de interlocuções, transformações, tensões, descobertas, aprendizagens e de muitas possibilidades de pesquisas.

Para melhor compreender a proposta de investigação, considere necessário refletir acerca de alguns conceitos, dentre eles, a escolha pelos termos ‘professoras da infância’, os quais apresentam em seu bojo de discussão o processo formativo de professoras que se prepararam para exercer a docência com crianças, e no caso

específico desta pesquisa, algumas professoras da infância formadas na fronteira Brasil e Paraguai.

Ao caracterizar as professoras da infância subte-se o papel formativo destas, concentrado na promoção de uma formação humana, considerando o indivíduo como histórico, pertencente a uma diversidade cultural repleta de saberes e experiências distintas, as quais contribuem com o processo educativo. Ostetto (2012) ressalta o papel do professor voltado para a ação, a qual:

[...] vai depender, em muito, do educador: do compromisso, que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita [...] (OSTETTO, 2012, p. 6).

Considerando assim estas professoras da infância em sua integralidade, como profissionais diante de ações cotidianas, possibilitadoras de provocar na criança um processo formativo potencializador de suas qualidades e habilidades, envolvendo o direito de brincar, aprender, criar (KRAMER, 2003), duvidar, errar e acertar, construir, desconstruir e reconstruir, evidenciando assim inúmeras potencialidades que perpassam pelo meio educativo. Para Kramer “É pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais que se torna possível pensar a educação e realizá-la de forma democrática” (2003, p. 13).

Na busca pela fundamentação do conceito de infância, também dialogo com o princípio defendido por Sarat, ao ressaltar a infância “[...] como um período particular da existência, com características peculiares, que tem uma cronologia marcada por diferenças culturais” (SARAT, 2012, p.03), a qual tem seu aspecto cronológico também marcado pela Lei 8.069/90, que normatiza o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em seu Art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]” (BRASIL, 1990).

Como esta pesquisa dialoga constantemente com a literatura e o espaço paraguaio e busca naquele *lócus* subsídios necessários para a investigação empírica e teórica, o conceito de infância lá utilizado, com base na Lei nº 1.680/01, que sancionou o “Código de La Niñez y la Adolescencia” destaca :

En caso de duda sobre la edad de una persona, se presumirá cuanto sigue: a) entre niño o adolescente, la condición de niño; y b) entre adolescente y adulto, la condición de adolescente. Se entenderá por adulto la persona que haya cumplido dieciocho años y hasta alcanzar la mayoría de edad (2001, p. 01).

Desta forma, pode-se depreender a infância caracterizada pelo entrelaçamento de acontecimentos sociais, culturais e políticos, em distintos tempos e espaços, envolvendo indivíduos de idades diversas e propiciando uma trama constante de construções históricas. Assim, pode-se dizer que tanto no Brasil como no Paraguai o compromisso com a infância começou a ser mais enfático e a ganhar mais força nas práticas sociais, políticas e educacionais após a década de 1990, como evidenciadas nas normatizações e leis dos referidos países - aspectos atrelados aos contextos históricos, políticos e sociais pelos quais passaram os dois países antes desse período, especialmente se for considerada a intrínseca relação entre os processos ditatoriais e o desenvolvimento da história da educação.

Outra questão a ser ponderada em relação ao termo infância está na articulação desta com a representatividade de um grupo de crianças de uma faixa diversificada de idade, entendidas como indivíduos sociais e históricos, considerados em sua plenitude, marcados por experiências em diferentes tempos e lugares, vivendo distintas historicidades, precisando ter garantida a valorização de seus direitos e necessidades, o que possibilita um diálogo com Kuhlmann Jr. quando este ressalta que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (2010, p.30).

Por isso ao utilizar a expressão professoras da infância para me referir às pessoas que participaram desta pesquisa, dialogo com Kuhlmann Jr. justamente para expressar que estas mulheres, profissionais da educação, tiveram sua formação voltada para o trabalho com a criança, com as distintas representações de infância que se entrecruzaram na fronteira Brasil e Paraguai. Cada professora realizou seu processo formativo em seu respectivo país, por isso são produtoras de histórias, as quais serão apresentadas em linhas posteriores desta discussão.

Nesse sentido, rememorar as trajetórias de professoras da infância implica em conhecer, no recorte proposto, o percurso de formação destas profissionais, articulado a um conceito de infância fundado em muitas perspectivas, pois: “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]” (SARMENTO, 2007, p. 29).

Diante destes pontos apresentados por Sarmiento (2007), foi necessário pensar também nas distintas variáveis vislumbradas na fronteira, principalmente perante os polissêmicos conceitos atribuídos a esta. Centrei-me então a refletir sobre esta fronteira que abarca uma complexa rede de significados, mas que não se subordina às ideias de limites ou marcos geográficos, considerando para além destas, toda a historicidade constituída neste meio, as relações entre indivíduos, as tensões, figurações, negociações e interlocuções que possibilitam a existência desta fronteira. Assim:

Pleitear a compreensão de ambiência histórica para o *locus* fronteiriço é apontar para sua complexidade, indicando que os marcos regulatórios importam, mas sem ser predominantes, ou seja, os artefatos legais e normativos integram a porosidade do lugar ao lado de outros componentes (LEITE, 2017, p. 9).

Tais componentes evidenciam as particularidades da fronteira presentes no cotidiano dos povos fronteiriços, indicando o que os agrega, distancia, as interdependências estabelecidas por meio das relações sociais, políticas e culturais, as historicidades, crenças, valores e saberes, dentre muitos outros aspectos, o que permite conceber a fronteira como um campo de possibilidades e como “[...] uma área em processo, permeável e de múltiplos contatos, onde se produziu e se produz uma rede de interdependências para além das questões político-administrativas” (FERREIRA, 2019, p. 9).

Desta forma, o recorte espacial que abarca esta pesquisa caracteriza-se pela fronteira de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil, cidade-gêmea de Pedro Juan Caballero, Departamento de Amambai, Paraguai, visto que as professoras entrevistadas tiveram sua formação profissional em seus respectivos países.

No Brasil, Ponta Porã foi considerada como um território federal brasileiro em 13 de setembro de 1943, conforme o Decreto-lei nº 5.812, do governo de Getúlio Vargas. Porém, desde o final do século XIX e início XX, teve sua história traçada pela consolidação de um espaço resguardado por ações pós-guerra do Paraguai. Esta região está localizada, segundo o IBGE (2008), na Mesorregião do Sudoeste de Mato Grosso do Sul e na Microrregião de Dourados, compreendendo a fronteira do Brasil com o Paraguai. É caracterizada como fronteira seca, visto não ter nenhuma barreira natural ou artificial que a divide, constituindo-se pela relação das cidades-gêmeas, as quais são definidas, segundo a Portaria 125/2014, do Ministério de Integração Regional da seguinte forma:



Art. 1º Serão consideradas cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Art. 2º Não serão consideradas cidades-gêmeas aquelas que apresentem, individualmente, população inferior a 2.000 (dois mil) habitantes.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, para resguardar e demarcar a fronteira nacional existe a faixa de fronteira, a qual é apresentada no artigo 20, parágrafo 2º, nos seguintes termos: “[...] a faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei”. A Constituição apresenta ainda que as cidades que não apresentam rio ou montanhas que as separam, são denominadas “fronteiras secas”, ou seja, são cidades-gêmeas ou cidades geminadas, e de acordo com Pereira:

[...] cidades geminadas de fronteira, em especial nas áreas secas, denominadas de fronteiras secas, a separação ocorre unicamente por uma “zona neutra”, que é a referida faixa pertencente aos estados em contato e não pode ser tocada. Nas cidades geminadas do estado de Mato Grosso do Sul, é comum não haver nenhum posto de alfândega, ou seja, de fiscalização e policiamento, ocorrendo uma livre circulação de pessoas de um lado para o outro, bastando atravessar uma rua ou avenida (2009, p. 110).

E é exatamente esta a característica da fronteira seca de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, não há limitação natural, ou alfândega, possibilitando a livre circulação de pessoas. Assim, ao conceituar o termo fronteira é possível perpassar por uma definição que representa os limites geográficos de um espaço, ou contemplar toda a singularidade evidenciada pela faixa de fronteira, abarcando mais que uma proximidade entre países, um estreitamento, ou melhor, um entrelaçamento entre espaços, contextos históricos, culturas, vivências, e porque não dizer entre tensões, visto que a divergência também faz parte deste contexto e pode promover crescimento e valorização da diferença e da diversidade.

Para Baller “A fronteira traz sua própria historicidade, tornando-se o limiar do limite, opondo-se ao conceito de espaço naturalizado que a ela foi designado durante muito tempo no interior das ciências” (2014, p. 15). O autor destaca que entre as ciências, ao tentarem conceituar ininterruptamente a fronteira, o fazem

problematizando-a, com o propósito de compreendê-la e, tendo em vista a dinamicidade e pluralidade do termo, a fronteira passa a constituir sua historicidade.

Por meio destas historicidades, construídas no ir e vir da fronteira, é possível dialogar com Pereira, quando ela destaca que “[...] a proximidade geográfica dessas cidades faz com que a população compartilhe não somente o território, mas, conseqüentemente, toda a construção cultural dos povos de fronteira” (2009, p. 110), extrapolando o espaço geográfico e constituindo, ainda segundo a referida autora, um sentimento de pertencimento ao lugar, à região de fronteira, pois brasileiros e paraguaios passam a socializar seus hábitos alimentares, suas tradições culturais, seus modos de vida, fazendo destas práticas algo muito mais significativo, tornando-as “[...] patrimônio comum deixando de pertencer a um ou a outro país, mas a todos” (PEREIRA, 2009, p. 111). Neste mesmo sentido, Schaffer diz que “[...] a fronteira deixa de ser linha, limite, finitude, o lugar da diferença [...]. Torna-se aberta, porosa, exemplo de integração e da aproximação” (SCHAFFER, 1995, p. 25).

Este contexto de aproximação, comunhão e integração que gera a sensação de pertencimento, pode se estruturar também a partir do que Elias (1994) chama de rede de interdependência, a qual se representa pela relação de diversos grupos de indivíduos, como a família, a escola, os bairros, as cidades. Nesta configuração cada indivíduo apresenta uma função específica, mas também relacionada às funções dos demais indivíduos ocupantes e pertencentes a estes espaços.

Assim, os princípios de interdependência que se evidenciaram no contexto e nas historicidades da fronteira, levaram-me a refletir sobre a hipótese de pesquisa que aqui se apresentou, destacando que as trajetórias de formação das professoras da infância que tiveram seu processo formativo na fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), poderiam revelar muitas aproximações e distanciamentos, ressaltando que as aproximações e interlocuções seriam concernentes aos caminhos percorridos e poderiam ser vislumbradas durante o período de formação, no âmbito profissional, pois apesar de estarem em países distintos, compartilhavam muito mais do que uma faixa de fronteira seca; e os distanciamentos, possivelmente residissem no âmbito das relações pessoais que circundavam cada trajetória constituída e rememorada.

Diante desta, o seguinte questionamento me inquietou: O que revelavam as memórias de formação inicial das professoras da infância, da fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY)?

Assim, o objetivo geral da pesquisa sustentou-se em:

- Analisar as trajetórias de formação inicial de professoras da infância, que se formaram no período de 1980 a 1990, na fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY).

Os objetivos específicos almejavam:

- Compreender as configurações da formação docente para a infância na perspectiva das trajetórias formativas das professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero;
- Caracterizar a constituição da história da formação docente na fronteira;
- Relacionar as trajetórias e memórias de formação das professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Desta forma, a tese defendida foi de que as trajetórias de formação das professoras da infância, ocorridas em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), entre 1980 e 1990, revelam muitas aproximações, as quais ultrapassam os limites da fronteira e evidenciam interlocuções concernentes à constituição do indivíduo, da sociedade e das práticas formativas, estabelecendo assim uma rede de interdependência entre as memórias narradas e as histórias constituídas.

Como procedimentos metodológicos, iniciei a pesquisa com revisão bibliográfica em obras que fundamentaram o recorte temático, teórico e metodológico escolhidos, bem como um levantamento do estado da arte nos bancos de teses e dissertações da CAPES e instituições de Ensino Superior em âmbito nacional e em algumas instituições paraguaias, a fim de verificar o que havia de pesquisas próximas ao objeto de pesquisa proposto. Para melhor direcionar o início da análise, foram usados os seguintes descritores: Memórias de Formação; Professoras e Infância; Trajetórias Docentes; História Oral; Professoras da Infância; Fronteira; Educação e Fronteira.

Foram selecionados materiais que se aproximaram dos descritores pré-estabelecidos e feita, de início, uma análise sobre as possíveis contribuições das perspectivas teórico-metodológicas, bem como uma reflexão sobre as abordagens e procedimentos que pudessem ser aplicáveis à pesquisa em andamento e que se fizessem presentes nos trabalhos escolhidos. Dentre os trabalhos selecionados por meio do estado da arte, destacaram-se os apresentados a seguir, os quais foram indicados por apresentarem uma perspectiva de possíveis diálogos e algumas aproximações com a pesquisa, a partir do que seus descritores e resumos orientaram.

Por meio dos descritores “Memórias de Formação; Professoras e Infância” considerei a Tese de Doutorado: “Experiências (Corporais) da Infância em Memórias de Professoras”, defendida em 2016 por Carmen Lúcia Nunes Vieira, na UFSC/SC, a qual pode me auxiliar a pensar sobre a abordagem metodológica seguida, pois a tese em questão apresenta um trabalho realizado pela da história oral, evidenciando que esta abordagem usa o registro das memórias de indivíduos, previamente selecionados, para que as experiências de infância, com a infância ou da prática docente sejam relatados e registrados. O mesmo aconteceu com as dissertações de mestrado: “Lembranças de Infância: que História é esta?”, defendida em 1999, por Magda Sarat, na UNIMEP; “Infância e Memórias de Professoras na Educação Infantil”, desenvolvida por Marcele Teixeira Homrich, da UNISINOS; e “Memórias de Infância de Professoras da Educação Infantil: Gênero e Sexualidade”, defendida em 2010 por Míria Izabel Campos na FAED/UFGD.

Os descritores “Trajetória Docente, Infância e História Oral”, possibilitaram selecionar a tese “Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida” (2012), de Talita Dias Miranda e Silva, da Faculdade de Educação da USP e as seguintes dissertações de mestrado “O papel das trajetórias profissionais na construção de concepções, saberes e práticas de professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos” (2016), de Danielle Vasconcelos Correa, realizada na Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais; e “A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras”(2009), defendida por, Isabela Jane Steininger, da UFSC. As referidas pesquisas contribuíram para ampliar meu olhar acerca da trajetória docente, sob a ótica destas profissionais, mediante o processo de rememoração de suas trajetórias e da metodologia utilizada em seu desenvolvimento.

Ainda pelos mesmos descritores mencionados anteriormente selecionei a tese de Alessandra Cristina Furtado, intitulada “Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944-1964)”, apresentada à Universidade de São Paulo - USP, em 2007. Este trabalho pode dialogar com minha pesquisa a partir do momento em que a autora se propõe a estudar as práticas de formação docente e busca a Lei 5.692, de 1971 para respaldar parte de seu estudo, levando em consideração o recorte temporal por ela proposto.

Buscando os descritores: “Professoras da Infância e Fronteira”, encontrei a dissertação de mestrado: “Professora de educação infantil: representações sociais e

identidade profissional”, defendida em 2013, por Idélia Manassés de Barros Silva, na Universidade Federal de Pernambuco a qual apresentou subsídios que puderam contribuir com minha pesquisa no âmbito da reflexão acerca das representações sociais do ser professora na educação infantil e suas articulações com a identidade profissional.

Direcionando minha busca para os descritores “Educação e Fronteira”, pude selecionar as teses “Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo-cultural na fronteira Brasil-Paraguai”, defendida em 1995 por Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto, na PUC-SP; e “Educação e Fronteira com o Paraguai na Historiografia Matogrossense (1870-1950)”, defendida em 2007 por Carla Villamaina Centeno, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, as quais puderam fornecer à minha pesquisa informações referentes à fronteira do ponto de vista legal e teórico, evidenciando a educação formal/cultural vivida em seu contexto, além de apresentar informações acerca das primeiras obras produzidas pela historiografia e educação da fronteira entre o Brasil e o Paraguai.

Com base nos descritores mencionados anteriormente selecionei a tese “Educação e fronteira sul-mato-grossense (1889-1943): análise a partir da historiografia regional”, defendida em 2019 por André Soares Ferreira, na FAED/UFGD; e a dissertação de mestrado “Figurações Sociais no Ensino Médio na Escola da Fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero”, defendida em 2017 por Rosemary Bueno, na FAED/UFGD. Estas pesquisas apresentam uma discussão voltada para a análise das representações de educação e da fronteira Brasil-Paraguai presentes na historiografia sul-mato-grossense, perpassando pela busca de compreender os processos civilizadores e as figurações sociais da região e como tais representações incidiram na educação fronteiriça, guiadas por algumas perspectivas eliasianas, dialogando assim com alguns aspectos de minha pesquisa.

Outra tese selecionada foi “Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)”, defendida por Silvia Helena Andrade de Brito, em 2001, na UNICAMP, a qual se voltou para problemática sobre como se organizou e se desenvolveu a educação pública e privada na fronteira Oeste do Brasil, especialmente na região de Corumbá, no período de 1930-1945. Considerando que a autora discute o processo de (re)organização pelo qual passou o sistema escolar mato-grossense, incluída aí a região da fronteira Centro-Oeste do Mato Grosso, em um período marcado pelo processo de expansão do sistema escolar e por transformações

observadas pela introdução de novos profissionais no campo educacional, como os orientadores e supervisores educacionais, visando a maior racionalização do trabalho pedagógico.

Ressalto ainda a dissertação “O Processo Educativo dos Trabalhadores da Erva-Mate na Obra do Memorialista da Fronteira - Hélio Serejo”, defendida por Alice Felisberto da Silva em 2010, na UFMS, a qual buscou identificar o homem e a educação na fronteira de Mato Grosso com o Paraguai no Ciclo da Erva-Mate (1883-1947), e mesmo não compreendendo o recorte temporal estabelecido em minha pesquisa, pode corroborar com as informações acerca das memórias do autor Hélio Serejo e com a possibilidade de compreensão das relações sociais desenvolvidas na fronteira, a fim de elucidar o processo educativo e a constituição da subjetividade do grupo de trabalhadores dos ervais, o que, de certa forma, constituiu o bojo histórico da fronteira entre Brasil e Paraguai e que foi o berço para a constituição e consolidação de minha pesquisa.

Ainda direcionando minhas buscas para o campo da “Educação e Fronteira” selecionei a dissertação intitulada “Migração de Estudantes na Fronteira do Brasil com o Paraguai”, de autoria de Jacira Helena do Valle Pereira, defendida em 1997, na UFMS, pesquisa em que a autora objetivou analisar as razões migratórias dos estudantes residentes em Pedro Juan Caballero/PY para Ponta Porã/BR, buscando compreender o porquê de as famílias optarem pelas escolas públicas brasileiras de 1º grau. Os aspectos desta investigação que podem contribuir com minha pesquisa encontram-se no capítulo I, quando a autora apresenta “O Paraguai contemporâneo: a democratização dos anos 90” e traz no bojo de suas discussões algumas questões históricas, que envolvem o período ditatorial e em seguida e contexto socioeducativo de Pedro Juan Caballero.

Destaco também a tese desenvolvida por Jacira Helena do Valle Pereira, “Educação e Fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias”, defendida em 2002, na Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação. A pesquisa tem representatividade no âmbito das discussões na fronteira de Brasil e Paraguai, e pode contribuir com minha investigação, além do aspecto anteriormente citado, diante do momento em que aborda a histórias das cidades geminadas e sobre algumas considerações feitas acerca da educação formal na fronteira.

Ainda pautada nos descritores “Educação e Fronteira” selecionei as dissertações: “Escolarização na Fronteira Brasil Paraguai: 1901-1927”, defendida por Alessandra

Viegas Josgrilbert, em 2015, na FAED/UFGD; e “O Periódico *Boletín de Educación Paraguaya* (1956-1959): Escolas Normais e Formação de Professores”, de Cinthya Lorena Larrea Viera, defendida em 2018, na FAED/UFGD. Ambas discutem sobre a educação e a fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, apresentando particularidades, que mesmo não contemplando exatamente o recorte temporal de minha pesquisa, podem contribuir com a ampliação da reflexão acerca da história da educação da fronteira.

Pesquisa que igualmente se insere no descritor sobre a fronteira e que corrobora com minha investigação é a tese de Leandro Baller, denominada “Fronteira e Fronteiriços: a construção das relações sociais e culturais entre brasileiros e paraguaios (1954-2014)”, defendida em 2014, no PPGH/FCH/UFGD. Dentre muitos aspectos, resalto que pude respaldar-me na investigação de Baller principalmente quando ele adentra nas discussões que envolvem a fronteira e apresenta uma percepção sociocultural, analisando a condição de fronteiriço atribuída pelas representações sociais e diárias, visto que estas relações também poderão acontecer com as professoras que compõem a minha pesquisa.

Ressalto ainda para o descritor mencionado anteriormente, a dissertação de Jonas Ariel Cantaluppi de Souza, denominada ““No Soy de Aquí, Ni de Allí, Yo Soy!”- Identidade Territorial na Fronteira entre Pedro Juan Caballero-Paraguai e Ponta Porã-Brasil”, defendida em 2018, no PPGG/FCH/UFGD, a qual pode contribuir com minha pesquisa no âmbito das discussões voltadas para a ideia da identidade como construção sociocultural-territorial dos sujeitos que transitam entre as cidades de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY e mantêm suas relações e pertencimentos ancorados em dois referenciais territoriais, além de analisar as aproximações e distanciamentos existentes neste espaço e nas relações estabelecidas entre esses indivíduos.

Após realizar este levantamento no banco de teses e dissertações da Capes, no Brasil, iniciei uma busca em sites de universidades do Paraguai e em revistas científicas, com o propósito de também constituir um estado da arte que apresentasse pesquisas e discussões lá realizadas. De início pesquisei no site da Universidad Nacional de Asunción (UNA), a primeira universidade criada no Paraguai e aquela que passou a oferecer, em 1948, por meio da “Facultad de Filosofía, a carrera de la Ciencias de la Educación” e que hoje oferece também como curso de “Postgrado, o Doctorado en Educación”. Identifiquei que o site apresentava um campo online para

busca na Biblioteca Abraham Lincoln, entretanto quando tentei acessar as teses realizadas, o mesmo não permitia, pois há uma informação de que este tipo de material é apenas para consulta local, ou seja, as teses ainda não estão disponibilizadas virtualmente. Busquei também por livros que pudessem apresentar alguma proximidade com temática por mim discutida, mas a página apresentava erro e não permitia o acesso.

Dentre as sete revistas científicas destacadas no site da UNA, duas delas são da área da Educação, a revista HUMANIDADES, uma publicação que já tem nove anos de periodicidade anual e visa a fomentar o intercâmbio de ideias e experiências acadêmicas na Educação, História, Psicologia, Comunicação, Letras e Filosofia, mas que não oferece versão online. E a revista RECIFFUNA, criada em formato digital desde 2015, tem suas publicações semestrais, cujo objetivo também se volta para a publicação de trabalhos e pesquisas na área da Educação, História e Psicologia.

Ao acessar o acervo da revista RECIFFUNA, deparei-me com dois artigos que puderam me auxiliar na melhor compreensão sobre a organização do processo formativo de docentes no Paraguai. O primeiro artigo selecionado, intitulado: “Mecanismos de Licenciamento de Instituciones Formadoras de Docentes em Paraguay”, de Jorge Risso (Prof. Mag. Facultad de Filosofía UNA. Doctorando em Educación FFUNA-CONACYT) e Violeta Fariña (Prof. Mag. Facultad de Filosofía UNA. Doctoranda em Educación FFUNA- CONACYT); o texto apresenta um estudo acerca do quadro geral do processo de licenciamento dos Institutos de Professores do Paraguai, com uma análise do “Manual de Licenciamento de Intituciones Formadoras de Docentes” e destacando que os mecanismos e diretrizes que as Instituições Formadoras de Docentes devem percorrer.

O segundo artigo foi elaborado por María Rosa Rivas Ramos, María Bernarda Cuellar Garay, Máximo Buenaventura Aquino e Daniel Cardozo (todos Doutorandos da Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción); o texto: “El Rol Actual de Escuela en la Sociedad Paraguaya” apresenta uma análise da literatura disponível acerca do papel da educação na formação dos indivíduos e do desenvolvimento da sociedade paraguaia, ponderando sobre os novos desafios que a escola tem enfrentado. Considero que estes dois materiais puderam consolidar algumas informações mais recentes acerca do processo de desenvolvimento da história da educação e da formação de professores/as no Paraguai, o que contribuiu para a continuidade de meus estudos.



Para ampliar minha busca pelas pesquisas realizadas no Paraguai, acessei o site da Universidad Autónoma de Asunción (UAA), procurando materiais que evidenciassem as linhas investigativas em tal instituição. Verifiquei que pelo fato de universidade não ter a carreira de Educação, ficou mais difícil encontrar publicações voltadas para a área. Ao prosseguir a pesquisa no link que apresentava o banco de teses da universidade, estava vazio, pois as teses não estão disponíveis para acesso. Pesquisei então na página das Revistas Científicas - [revistascientificas.uaa.py](http://revistascientificas.uaa.py), a qual está relacionada ao site SCIELO do Paraguai e disponibiliza várias revistas eletrônicas, mas a sua grande maioria voltada para a área da saúde.

Dentre as revistas encontradas está a Revista Internacional em Ciencias Sociales, cujo propósito é “Promover el intercambio de ideas, experiencias y trabajos en el ámbito de la Educación, Empresariales, Derecho, Comunicación y Sociología en la comunidad científica académica nacional e internacional”. Iniciando minha busca na página da revista que aparece tal como se apresenta a página do SCIELO brasileiro, segui o mesmo critério utilizado para as buscas de materiais feitas no banco de dados da CAPES, utilizando os descritores: Memórias de Formação de Professoras e Infância; Trajetórias Docentes e História Oral; Professoras da Infância e Fronteira; Educação e Fronteira. Entretanto, nenhum material foi encontrado a partir destes descritores. Tentei utilizar cada palavra de forma separada, e a mesma coisa fiz com as palavras também em espanhol, mas o resultado também foi negativo. Utilizei então os seguintes descritores: Formación de Professoras; Escuelas; Infancia; Educación; Maestras.

A partir do momento que comecei a pesquisar pelos termos “Escuelas e Infancia” vários artigos foram apresentados no campo de busca, porém, a sua grande maioria ainda da área de saúde. Em meio aos materiais encontrados, com base nos descritores mencionados anteriormente, foi selecionado o artigo: “La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración”, escrito por Isaac Ravetllat Ballesté (Professor Assistente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Talca (Chile) e Doctor em Derecho y Magister em Derecho de Familia e Infancia por la Universidad de Barcelona (España) e Claudia Sanabria Moudelle (Magister em Derecho de Familia e Infancia por la Universidad de Barcelona (España) e Encargada de promoción de los derechos del niño del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social del Paraguay). O texto teve a finalidade de apresentar um conjunto de critérios gerais que guiaram o

desenvolvimento de um projeto com a participação infantil e juvenil, o qual se tornou um documento marco que pretende inspirar um modelo de intervenção dos mais jovens na vida de suas cidades, gerando uma ação transformadora no âmbito local e na vida das crianças, motivando-as, por meio de uma metodologia participativa, a exercerem autonomia e protagonismo diante de ações cotidianas.

O outro artigo selecionado foi “Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación”, de Mónica Ramírez Pavelic (Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias de la Salud, carrera de Psicología) y Sylvia Contreras Salina (Doctora en Pedagogía de la diversidad sociocultural por la Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora Académica de II título en Pedagogía de Educación diferencial. Escuela de Educación Diferencial. Facultad de Educación. Universidad Central de Chile), as quais discorrem sobre uma abordagem teórica do conceito de infância, relacionada aos processos de cidadania e participação, baseando-se na tentativa de contribuir para a desconstrução de metáforas recorrentes na prática infantil, visto que tradicionalmente, a infância tem sido concebida como um estágio de preparação para a vida adulta, o que requer medidas de proteção, considerando que crianças são seres vulneráveis, razão pela qual foram excluídas do espaço público e dos processos de participação, onde poderiam naturalmente desdobrar sua condição humana.

Na tentativa de ampliar o estado da arte que permeasse as discussões em âmbito paraguaio, fui à Universidade Nacional de Assunção (UNA) e busquei o suporte de materiais e pesquisas desenvolvidas por professores que são daquela instituição e em áreas próximas à da Educação. Consegui contato com um professor que me passou materiais sobre a história da educação do Paraguai e aspectos que envolvem a temática. O professor apontou que neste meio há poucas pesquisas relacionadas ao tema por mim pesquisado, mas demonstrou grande interesse em contribuir com minha pesquisa, principalmente ao participar do processo de qualificação e apresentar contribuições muito significativas para o aprofundamento teórico-crítico da mesma.

Ressalto que o levantamento realizado tanto no Brasil, quanto no Paraguai, em busca de pesquisas que dialogassem com a temática pesquisada evidenciou que não há investigações desenvolvidas com este enfoque, o que torna tal proposta original, salientando que as perspectivas de contribuição com a constituição da História da Educação da Fronteira se ampliam e se ressignificam a partir da elaboração da mesma.

Destaco ainda que após realizar o levantamento do estado da arte e os primeiros contatos com as professoras participantes da pesquisa, senti a necessidade de fazer um estudo de alguns documentos e legislações, principalmente paraguaios. Estes me permitiram uma melhor compreensão do contexto da educação e, conseqüentemente, das questões que envolvem a organização e o funcionamento da educação paraguaia e do processo de formação das professoras entrevistadas, no âmbito proposto pela pesquisa.

O processo de tessitura desta tese exigiu que as redes de interdependência se constituíssem desde as relações entre os conhecimentos da pesquisadora em meio a leituras, histórias, documentos, legislações, assim como pelas relações entre indivíduos e sociedade de formas imbricadas, considerando-os como parte de uma mesma relação, tal como Elias (2011) e ressaltando que as aproximações ocorridas nos estudos e também por meio do contato empírico com as professoras brasileiras e paraguaias deram corpo a uma trama significativa de interdependências.

O desenvolvimento empírico da pesquisa teve respaldo na metodologia da História Oral temática, a qual possibilitou que indivíduos comuns pudessem contar suas vivências, seu processo formativo e suas imbricações. As professoras foram levadas a buscar em suas memórias acontecimentos, fatos, situações que fizeram parte de sua vida e que de alguma forma, entrelaçaram-se com o meio social e com a realidade da fronteira, evidenciando a configuração de várias redes de interdependências, as quais constituíram seu processo histórico, pelo qual passaram a repensar sua formação, sua vida e outras questões que foram desencadeadas através do trabalho com a História Oral.

A pretensão com este estudo acerca das memórias das professoras da infância não foi apenas de estimular a volta ao passado e a reflexão, no tempo presente, sobre o processo formativo, visto que rememorando o vivido foi possível associar os acontecimentos do passado com os conceitos acerca do que essas lembranças representam hoje, permitindo que conhecimentos se consolidassem e que uma nova história fosse escrita, ou possibilitando ainda, que as histórias destas profissionais e a história da profissão docente na fronteira se compusessem. Por meio das memórias e do estudo realizado ficou expressa a representatividade destas mulheres professoras na história da educação da região, pois:

Trabalhar com a história oral torna-se possibilidade de ouvir não somente minorias, mas valorizar todos aqueles que estejam representados nas pesquisas e investigações, valorizando vozes de pessoas, trajetórias de vida,

memórias, biografias, histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos (SARAT; SANTOS, 2010, p. 51).

A opção metodológica pela História Oral favorece, por meio das entrevistas, um de seus instrumentos de registros das narrativas, diálogos e memórias das experiências das professoras, mas ultrapassa o ato de registrar, pois:

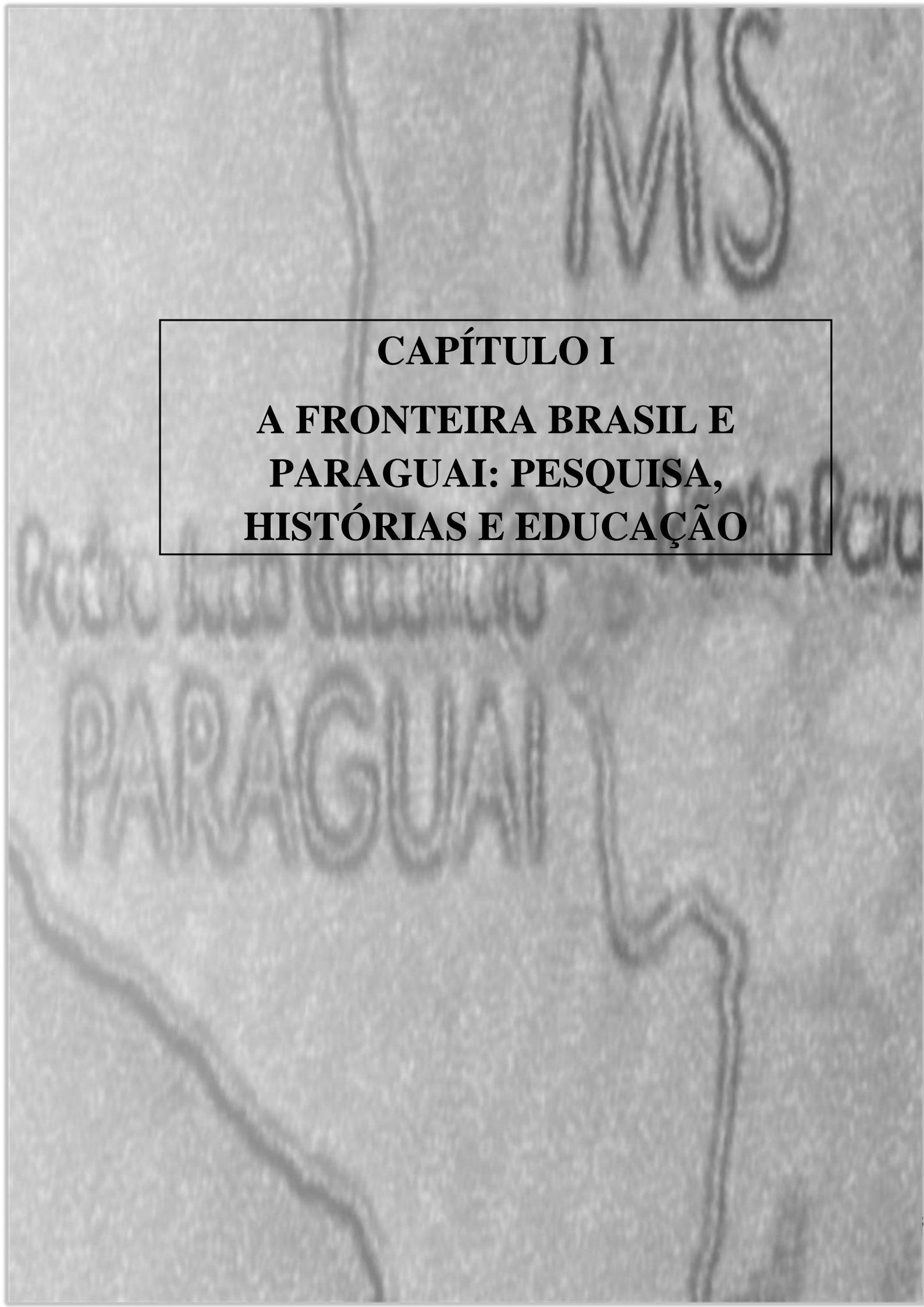
A História Oral, pois é, mais que um arquivo de gravações. Implica a elaboração de um documento que pode ser, num primeiro momento a transcrição do testemunho e, em outra etapa, a sua análise. O primeiro estágio implica objetividade, o segundo admite gradações dependendo mais de quem interpreta (MEIHY, 1994, p. 53).

Assim, na busca por interpretar as memórias das professoras da infância e compreendê-las diante da rede de interdependência estabelecida entre a história rememorada e a história do tempo presente, e principalmente para desenvolver uma pesquisa respaldada de forma ética e comprometida aos preceitos da História Oral, organizei este trabalho da seguinte forma:

No Capítulo I apresentei a fronteira Brasil e Paraguai como *locus* de onde emergiu esta pesquisa, voltando-me para as cidades de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY com o intuito de compreender a pluralidade de conceitos existentes para esta fronteira, para suas historicidades e das professoras protagonistas desta discussão. Respalhada pelo rigor e cientificidade metodológica da História Oral temática, que também foi detalhada neste capítulo, apresentei e caracterizei as professoras/colaboradoras, as quais começaram a falar sobre suas memórias, dando a ver as possibilidades de compreensão de suas trajetórias.

O Capítulo II foi estruturado a partir de inquietações oriundas dos relatos das professoras e de estudos realizados em documentos e legislações sobre a educação brasileira e paraguaia, tal como sobre a história da formação docente nos dois países. Por isso a discussão intitulada “História da Formação Docente” ficou assim organizada: 2.1- Brasil: olhares possíveis; 2.2- Paraguai: caminhos e aproximações; 2.3- Políticas de Formação Docente no Brasil; 2.4- Políticas de Formação Docente no Paraguai e 2.5- Instituições Educativas: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. A topicalização não foi feita com o propósito de segregar, distanciar ou isolar as discussões, mas intencionou apresentar as particularidades de cada item e contextualizar de forma mais específica a temática apresentada, de maneira que o/a leitor/a pudesse compreendê-las, na relação estabelecida com as memórias das professoras.

O Capítulo III apresentou as memórias e trajetórias das professoras da infância, tecidas no universo da fronteira e interligadas às muitas configurações que foram se apresentando como interdependentes ao longo das interlocuções entre o campo empírico e o aprofundamento teórico. As trajetórias de formação e as distintas relações vividas e imbricadas a elas foram relatadas pelas professoras de forma sensível e comprometida com o desenvolvimento da pesquisa científica, o que possibilitou não só que estas docentes se tornassem protagonistas de suas histórias, mas também que fizessem parte da escrita da história da educação da fronteira.



**CAPÍTULO I**

**A FRONTEIRA BRASIL E  
PARAGUAI: PESQUISA,  
HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO**

## **CAPÍTULO I - A FRONTEIRA BRASIL E PARAGUAI: PESQUISA, HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO**

### **O MURO**

O menino contou que o muro da casa dele era  
da altura de duas andorinhas.

(Havia um pomar do outro lado do muro.)

Mas o que intrigava mais a nossa atenção  
principal

Era a altura do muro

Que seria de duas andorinhas.

Depois o garoto explicou:

Se o muro tivesse dois metros de altura  
qualquer ladrão pulava

Mas a altura de duas andorinhas  
nenhum ladrão pulava.

Isso era.

(BARROS, 2004, p. 59).

A subjetividade presente na poesia de Manoel de Barros provoca nesta pesquisadora um pensar acerca da relação análoga entre o muro e a fronteira. Isso porque a partir do momento em que o menino fala sobre o muro e atribui a ele a altura de duas andorinhas, é possível perceber que não se trata de uma delimitação qualquer, mas de algo que suplanta o concreto, o real, transcende ao imaginário. Permite ainda inferir a intenção de separar o indesejado do que lhe apraz, pois ao falar das duas andorinhas, enaltece a subjetividade desta altura, deixa implícita a liberdade que estes pássaros representam na busca por ultrapassar fronteiras, por sobrevoar além dos muros, pela possibilidade de estabelecer interdependências com o que está além do limite, constituindo assim um conceito paradoxal de mobilidade, característico pelo ir e vir das aves e pela representação do muro, do lugar fixo, da materialidade que ele concebe.

Os muros podem se valer desta materialidade para separar, dividir, proteger, guardar, entretanto, por meio da poesia, o subjetivismo permite que aconteça a

transgressão do limite, do marco, da barreira, em um primeiro momento pela criatividade e imaginação infantil do poeta, mas também pode ser feita pela razão adulta, principalmente se pensarmos no que guia o homem diante das muitas definições para o termo fronteira, haja vista que como diz Raffestin, “A fronteira vai muito mais além do fato geográfico que ela realmente é, pois ela não é só isso [...] uma fronteira não é somente um fato geográfico, mas também é um fato social [...]” (2005, p. 10).

A fronteira como um fato social, tal qual mencionado por Raffestin (2005) está repleta de relações, interdependências e processos em construção, permeados por indivíduos, saberes, culturas, diferenças, tensões e possibilidades, que reunidos nesta profusão, no ir e vir tão comum à realidade fronteira, propiciados pelo construir-se, desconstruir-se e redefinir-se a cada dia, principalmente para aqueles que fazem parte deste meio e que nele constituem suas histórias de vida.

Desta forma, com o intuito de compreender estes aspectos fronteiriços, bem como as configurações da formação docente para a infância na perspectiva das trajetórias formativas de professoras de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), respaldei-me no desenvolvimento de uma pesquisa pautada na História Oral. Considero assim, que ousei em olhar acima dos muros já suplantados entre as fronteiras e busquei perspectivas que me levaram a conhecer pessoas, histórias, saberes e descobrir muita cientificidade e sensibilidade em aspectos que, muitas vezes eram taxados de inatingíveis ou até mesmo ignorados.

### **1.1- Pesquisa e história na fronteira**

A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas (THOMPSON, 2002, p. 337).

Por dialogar com estes princípios apresentados por Thompson a escolha metodológica no desenvolvimento desta pesquisa se respaldou na História Oral, especialmente porque as histórias que se pretendeu compreender por meio desta ação constituíram-se como intensas e significativas desde o momento em que as entrevistadas<sup>3</sup> passaram a rememorar seus processos formativos e trazê-los para o

---

<sup>3</sup> De acordo com Meihy e Holanda (2015), a História Oral é realizada na conjunção de dois elementos que se completam: entrevistador e entrevistado. Cada um tem a suas responsabilidades diante do processo, as quais precisam ser previamente definidas e acertadas pelas partes para que a entrevista



tempo presente, tornando-se momentos de consolidação de historicidades vivas e duradouras.

Meihy e Holanda (2015) ressaltam que a História Oral deve ser considerada como uma articulação de atitudes muito bem pensadas e planejadas, estruturadas em um projeto, o qual não se inicia no ato da entrevista, a

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (2015, p. 15).

Para Meihy (1996) a História Oral pode ser subdividida de três formas, sendo Tradição Oral, História Oral de Vida e História Oral Temática. Na Tradição Oral há uma valorização para a transmissão geracional, para a permanência de mitos e a manifestação folclórica. A História Oral de Vida é caracterizada pela autonomia dada ao indivíduo para que narre livremente sua história. A História Oral Temática apresenta um tema específico, e a partir de um assunto preestabelecido o entrevistado vai contando sua história, podendo atrelar a este outros aspectos pertinentes.

A vertente escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa pautou-se na História Oral Temática, a qual, “[...] por sua vez, está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre um assunto específico” (MEIHY, 1994, p. 57), pois o intuito foi possibilitar que as professoras falassem sobre suas trajetórias de formação.

De acordo com Meihy e Holanda, dentre variadas “[...] alternativas, a história oral se apresenta como solução moderna disposta a influir no comportamento da cultura e na compreensão de comportamentos e sensibilidade humana” (2015, p. 9), visto que ao fazer registro das narrativas de experiências de indivíduos, usando para tal o procedimento da entrevista, é possível compreender o processo de desenvolvimento da sociedade, a partir das histórias das pessoas que nela vivem.

Assim, a História Oral como metodologia de pesquisa privilegia o contato com relatos e registros destes, possibilitando, por meio de um procedimento comprometido e ético, a transformação de fontes orais em documentos, passando a compor e

---

ocorra da melhor forma possível. Os entrevistados também podem ser chamados de colaboradores, neste caso, colaboradoras.

estruturar, de forma inédita, a produção histórica de determinado indivíduo, grupo, local, ou sociedade. Pois assim como destaca Delgado:

Ao se gravar um depoimento [...], o pesquisador está, de forma deliberada, inscrevendo-se no processo de registro do passado e de produção de documentos sobre ele. Ao registrar no tempo presente as memórias sobre o tempo que passou o historiador e os demais profissionais vinculados à pesquisa que utilizam a metodologia da história oral fazem dos testemunhos recolhidos fontes de imortalidade – documentos/monumentos, sob a forma de vozes e de textos, que ficarão arquivados como registros vivos da multiplicidade de experiências que constituem a vida humana na sua essência (2006, p. 62).

Nesta perspectiva Thompson (2002) ressalta a relevância do procedimento metodológico, destacando sua “[...] evidência oral, transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’ contribui para uma história que não é só mais rica mas, mais viva e mais comovente, mas também é ‘mais verdadeira’” (2002, p. 137).

Neste mesmo bojo de discussão, principalmente no que tange à valorização do indivíduo e da sua relação com o outro e com a sociedade, em seu processo de humanização Elias nos ensina que “[...] a sociedade surge, então, simplesmente como uma aglomeração de muitos indivíduos [...]” (ELIAS, 1994, p. 67), e diante da tomada de consciência sobre nós, enquanto indivíduos e sociedade, precisamos compreender que não existe um abismo nos distanciando, pois “[...] toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo” (ELIAS, 1994, p. 67).

É nesta perspectiva que o trabalho com a História Oral pode caracterizar-se como revelador de múltiplas histórias, por meio desse caráter humanizador da relação entre indivíduos e sociedade, aflorado em meio às lembranças, aos fatos rememorados e às histórias do passado e trazidos para o futuro, pois no diálogo com Thompson, observo que “A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação” (THOMPSON, 2002, p. 44).

Um campo de ações que ultrapassa o relembrar e contar, e ganha muito mais significado pelo fato de valorizar o momento vivido, a possibilidade daquele indivíduo que por anos viveu esquecido e no contato com a História Oral tem toda a possibilidade de dar vida às suas experiências, de atribuir um sentido especial à possibilidade de rememorar o seu passado, pois “Através desse trabalho de

reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (POLLAK, 1989, p. 13).

Portelli ressalta que “[...] Cada entrevista é importante, por ser diferente de todas as outras” (1997, p. 17) e na dinâmica desencadeada pela História Oral, as mesmas são relevantes para quem conta e para quem ouve e registra, pois permite caminhar pelo tempo, por espaços distintos, por sentimentos e historicidades rememorados e que geram importantes figurações<sup>4</sup> para pesquisadora e pesquisadas, em uma história que também se estabelece em um tempo presente, tal qual destaca Delgado:

Ao se dedicar à análise do passado, o estudioso da História vai ao encontro de um outro tempo diferente daquele no qual está integrado. Nessa viagem realiza-se um amálgama peculiar caracterizado pelo encontro de singularidades temporais. Trata-se do encontro da História já vivida com a história pesquisada, estudada, analisada, enfim, narrada (DELGADO, 2003, p. 10-11).

Este estudo marcado pelo ir e vir da temporalidade, pela relação entre história já vivida e história pesquisada, analisada, pelas impressões e lembranças do rememorado e pela singular forma de constituir a historicidade de quem narra, permite que também seja particular a forma daquele que pesquisa, ouve, registra, analisa e toma o cuidado necessário para que a interpretação do vivido não modifique a essência do narrado, tal como destaca Meihy (1996), dialogando com Delgado, diante da perspectiva de que:

[...] ao se interpretar a história vivida, no processo de construção da história do conhecimento, os historiadores são influenciados pelas representações e demandas do tempo em que vivem e a partir dessas representações e demandas, voltam seus olhos para o vivido reinterpretando-o, sem no entanto o modificar (2003, p. 10).

Ao longo do processo de desenvolvimento desta metodologia de trabalho, a construção de olhares diferenciados acerca do narrado, a interpretação e reinterpretação das ações e situações revisitadas, as emoções e sentimentos que voltam a permear o presente são inevitáveis por parte de quem narra, e em muitos momentos, geram sentimentos conflitantes e inquietantes em quem ouve, pois desencadeiam um anseio por ouvir mais, por conhecer e analisar mais a fundo os acontecimentos marcantes da história investigada, principalmente em função desta temporalidade e da possível construção relacional entre o presente e o passado.

O tempo é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que inserido à vida humana, implica em durações, rupturas, convenções,

---

<sup>4</sup> Aqui o termo figuração é utilizado no diálogo com o conceito apresentado por Elias, o qual destaca que “[...] figuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação. Há figurações de estrelas, assim como de plantas e animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros” (ELIAS, 2006, p. 25).

representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão a rapidez). É um processo em eterno curso e em permanente devir. Orienta perspectivas e visões sobre o passado, avaliações sobre o presente e projeções sobre o futuro (DELGADO, 2003, p. 10).

Desta forma, respeitando o ritmo das lembranças, o movimento das múltiplas faces que se constituem a partir das histórias rememoradas, as durações das narrativas, os silêncios, as emoções e tensões desencadeadas pelo vivido, que pesquisadora e pesquisadas vão interagindo no âmbito da pesquisa realizada por meio da História Oral:

[...] vista por uma grande maioria de pesquisadores como uma metodologia ou método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista para registrar as narrativas das experiências das pessoas, histórias que há muito as pessoas sabiam e contavam, mas que estavam à margem da documentação produzida pela História Oficial (SARAT; SANTOS, 2010, p. 51).

Esta História Oficial, até então sustentada por fontes documentais, foi dando espaço para o desenvolvimento e credibilidade da História Oral, a qual ganha forças em âmbito internacional – na metade do século XX - e no Brasil – na década de 1970, consolidando o fato de que também produz documentos, seja de cunho oral, ou escrito, a partir dos processos de transcrição, transcrição e textualização.

Justamente por intencionar uma mudança de perspectiva que optei por utilizar esta metodologia para registrar e pesquisar as trajetórias de formação de professoras da infância na fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY, histórias que por mais que fossem comuns àquela e muitas outras regiões, ainda estavam à margem da documentação histórica produzida pela História Oficial. Fato que me instigou a ir até estas mulheres, professoras da infância, que rememoraram seus processos formativos de maneira muito particular e contribuíram com esta pesquisa ao apresentarem especificidades acerca da formação docente na fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, durante o período 1980 e 1990, além de outros aspectos históricos, sociais, culturais e educacionais que envolveram todas estas memórias.

Para Portelli (1997), a partir do momento em que a memória é considerada como um processo, semelhante à linguagem, torna-se social e, de acordo com sua mentalização ou verbalização, apresenta-se como concreta. Partindo deste meio social, o autor caracteriza a memória como individual e destaca:

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças

de duas pessoas são - assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes - exatamente iguais (PORTELLI, 1997, p. 16).

A memória parte de um meio social para o individual e carrega em si particularidades que a distingue das memórias dos demais indivíduos, por mais que as experiências, ou processos pelos quais passaram tenham sido os mesmos. As relações que cada indivíduo estabeleceu com os outros indivíduos e com a sociedade também serão responsáveis pela forma como estas memórias serão trazidas para o tempo presente, pois assim como diz Bosi, a memória do indivíduo “[...] depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (1994, p. 54).

Ainda no diálogo com Portelli (1997), a memória também é considerada um processo porque carrega em si a possibilidade de selecionar o rememorado de maneira não linear, tal qual o fato aconteceu, causando o que Pollak denomina de “fenômeno construído” (POLLAK, 1992, p.4). Assim, “[...] ao contar suas experiências, o entrevistado transforma o que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido” (ALBERTI, 2008, p. 171), em consonância com o momento em que está vivendo.

Para Bosi “[...] Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (1994, p. 55) e isso foi perceptível nas memórias das professoras, as quais tiveram a possibilidade de refazer seu percurso formativo e, atrelado a ele reconstruíram muitas lembranças do passado, sobre o que as levou para a carreira do magistério, sobre o seu trabalho com a infância, sobre a sua própria infância, e sobre as muitas formas de aprendizagens que a vida e a escola lhes proporcionaram.

Para chegar às professoras participantes desta pesquisa e poder de fato desenvolver um trabalho comprometido com todos os critérios da História Oral Temática tive que seguir alguns procedimentos iniciais, quais foram: uma organização sistemática acerca do que seria realizado enquanto proposta de pesquisa e desenvolvimento de uma pesquisa piloto para melhor compreensão e adaptação à metodologia.

Desta forma, organizei a pesquisa, estabeleci os caminhos que percorreria para desenvolver a mesma por meio da História Oral Temática e visitei a Secretaria de Educação de Pedro Juan Caballero e de Ponta Porã, pedindo permissão (por escrito)

para que pudesse buscar professoras que se interessassem em participar da investigação.

Recebi o aval das duas instituições e fui, inicialmente, a duas escolas de Ponta Porã, as quais me receberam muito bem e se prontificaram em indicar as professoras que pudessem se encaixar no recorte de tempo e espaço que eu buscava. O mesmo aconteceu em Pedro Juan Caballero, fui muito bem recebida na Secretaria de Educação e em uma escola, visto que lá mesmo me passaram todas as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa piloto.

Após conversar com algumas professoras de ambas as cidades, duas professoras de Ponta Porã e duas de Pedro Juan Caballero aceitaram participar da pesquisa; assim dei continuidade aos procedimentos metodológicos, considerando sempre que “[...] o respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral” (PORTELLI, 1997, p. 17), principalmente no momento de convidar tais professoras para fazerem parte do processo e assim, reconstruírem seus percursos formativos por meio de suas memórias.

No dia, local e horário combinados com cada uma das entrevistadas, expliquei o intuito da pesquisa, como funcionaria a metodologia escolhida e apresentei a documentação necessária para manter o rigor ético da pesquisa, tal qual o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o documento de Cessão de Direitos do Relato Oral. Ao iniciar a gravação da entrevista sempre me preocupei com o fato de o gravador (neste caso utilizei o celular) deixar as entrevistadas inibidas, mas todas disseram estar à vontade diante do instrumento.

Realizar o procedimento de escuta das memórias e de interlocução com as entrevistadas, com o cuidado para não interferir em seu processo de reconstrução da história vivida, que diante de seus anseios e possibilidades, passa a constituir uma história do tempo presente não foi tarefa fácil, pois:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo "atual" das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, "desloca" estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 9, grifos da autora).

E tal qual destaca a autora, em meio à profusão de sentimentos que a imersão na memória pode despertar no ato da entrevista, é importante que a subjetividade da

entrevistada seja respeitada, porque, por mais que a pesquisa queira um pouco mais de suas histórias do passado, o respeito ao tempo e à maneira como tais fatos são apresentados é fundamental.

Desta forma, os encontros com as quatro professoras aconteceram, mesmo diante de algumas mudanças de horários, locais e outros imprevistos, tudo foi feito para que pudesse atender às necessidades das mesmas e de forma que as entrevistas fossem gravadas sem maiores interferências. Este percurso dialogou com as ideias de Meihy e Holanda (2015) na perspectiva de realizar as entrevistas valorizando o olho no olho e as formas subjetivas de falar sobre o vivido, visto que para os autores:

[...] uma entrevista não é apenas uma coleção de frases reunidas em uma sessão dialógica. A *performance*, ou seja, o desempenho, é essencial para se entender o sentido do encontro gravado. Olhar nos olhos, perceber as vacilações ou o teor emotivo das palavras, notar o conjunto de fatores reunidos na situação da entrevista é algo mais do que a capacidade de registro pelas máquinas que se limitam a guardar vozes, sons gerais, e imagens. A percepção das emoções é bem mais complexa do que aparenta, e sua captação se dá apenas pela presença física de pessoas. A mediação das máquinas ajuda muito, principalmente depois (2015, p. 22-23).

Depois de realizar as entrevistas com as professoras e poder conhecer um pouco mais acerca de cada uma delas, sobre seus percursos de vida e suas trajetórias de formação, a responsabilidade que carregava era de quem guardava documentos muito importantes e valiosos: as histórias rememoradas e narradas com muita emoção e sentimento e que a partir de então poderiam se tornar também documentos escritos.

Com as gravações em mãos, os passos seguintes respaldaram-se no que propõe a metodologia da História Oral, salvei todos os arquivos em mais de um suporte de mídia, para não correr o risco de perder as gravações e dei início ao processo de transcrição, textualização e transcrição, para em seguida realizar a análise e interpretação.

Estas etapas se configuram, inicialmente, pela transposição da gravação oral para o texto escrito de forma literal, ou seja, pela transcrição, ato que segundo Meihy (1996) é uma primeira etapa da transcrição, pois tudo deve ser apresentado, inclusive repetições, vícios de linguagem, dentre outros, intencionando uma posterior adequação semântica da escrita, na qual, de acordo com Thompson “[...] a interferência do autor seja clara, dirigida à melhoria do texto” (2002, p. 27).

A textualização requer um cuidado maior com a estrutura textual e seu valor semântico, principalmente porque a voz do entrevistador tende a ser suprimida para que então haja uma maior coerência na organização do que foi narrado. Para Meihy

(1996) nesta etapa é importante organizar o texto de forma lógica, além de grifar as palavras-chave, as quais auxiliarão nas etapas seguintes. Thompson chama a atenção acerca do exercício da textualização, ressaltando que neste momento o que se compreende “[...] por lógico, não são palavras que interessam e sim o que elas contêm [...]” (2002, p. 58).

Na etapa de transcrição pode se reorganizar o texto narrado, inverter a ordem dos parágrafos, inclusive para reordená-los de forma cronológica, entretanto, sem alterar a essência do narrado e sempre que as mudanças acontecerem tem que ser com o aval do entrevistado, pois segundo Meihy (1996), esta atitude é vital para o processo de transcrição e para a credibilidade da metodologia da História Oral.

Seguidos estes passos, marquei um novo encontro com cada uma das professoras para mostrar a elas o resultado de nossas interlocuções, momento em que as mesmas assinaram a Cessão de Direitos do Relato Oral, visto que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido fora assinado ao final das entrevistas. Após o consentimento das professoras passei a analisar e interpretar o material que tinha em mãos, considerando, no diálogo com Meihy e Holanda que:

A oralidade quando vertida para o escrito congela a realidade narrada mudando a dinâmica original. [...] As análises sobre esse tipo de documentação devem, pois, levar em conta, a especificidade do suporte criado e seus resultados. Assim não se acredita em qualquer projeto de história oral que não registre a condição da gravação bem como os métodos usados para a transposição do oral para o escrito. Valendo menos pelas informações e mais pelo jeito de constituição dos documentos, o que se revela é a importância da construção dos fatos (MEIHY; HOLANDA, 2015, p. 26).

Assim, ao refletir acerca da metodologia escolhida para o desenvolvimento de minha pesquisa, e em especial sobre as construções dos fatos rememorados, vários aspectos que já me inquietavam desde o momento das entrevistas voltaram a desencadear dúvidas, angústias e novos anseios, levando-me a estudos mais aprofundados, especialmente sobre a educação e a formação de professores no Paraguai, que desde o início já era um desafio para mim, assim como suscitaram algumas mudanças em relação ao prosseguimento da pesquisa, como, por exemplo, a alteração do recorte temporal proposto até então, que seria de 1970 a 1998 e que se delimitou entre 1980 e 1990. Com esta mudança as professoras que faziam parte das entrevistas iniciais não puderam continuar na pesquisa, haja vista que o período de formação das mesmas era anterior a 1980.



Porém, os contatos com as professoras e as aprendizagens construídas com a pesquisa piloto possibilitaram-me participar de várias discussões e eventos acerca da história da educação, da formação de professores e sobre a fronteira, sempre respaldada pela metodologia da História Oral, auxiliando-me durante o percurso de construção do conhecimento deste estágio doutoral. Por isso sou grata a estas professoras, que prontamente colaboraram com o período inicial desta pesquisa.

Diante da necessidade de repensar caminhos e possibilidades, alguns questionamentos continuaram me inquietando, dentre eles: por que pesquisar a trajetória de professoras da infância? Por que professoras da fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero? Que particularidades eu procurava conhecer? Por que não pesquisar somente professoras brasileiras? Já que muitas pessoas me falavam que essa proposta era ousada, complexa e demasiadamente extensa. E o que me levava às professoras paraguaias?

Todos estes questionamentos me fizeram buscar dentre os meus anseios de pesquisa perspectivas que guiassem novamente o meu olhar para o fato de a fronteira caracterizar-se por sua porosidade, como um lugar que possibilita o ir e vir, o entrelaçamento de pessoas, acontecimentos e experiências, constituído pelas diferenças e imbricamentos e foi por permanecer neste entrelaçamento que optei.

O que me fez reforçar a tese de que as trajetórias de formação das professoras da infância, ocorridas em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), entre 1980 e 1990, revelam muitas aproximações, as quais ultrapassam os limites da fronteira e evidenciam interlocuções concernentes à constituição do indivíduo, da sociedade e das práticas formativas, estabelecendo assim uma rede de interdependência entre as memórias narradas e as histórias constituídas.

Em busca de validar esta tese, reorganizei minha pesquisa, na qual mantive o propósito de pesquisar apenas professoras, todas formadas entre o período de 1980 e 1990, em seus respectivos países. Sendo o *locus* de pesquisa, as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Sustentei a intenção de buscar por professoras que estivessem aposentadas em pelo menos um período de suas atividades docentes e que a formação inicial destas tivesse se voltado para a infância.

Partindo deste pressuposto, iniciei minha busca pelas colaboradoras. Estabeleci que procuraria as informações iniciais sobre as professoras aposentadas na Previdência Social de Ponta Porã – PREVIPORÃ e na Cooperativa de Professores Jubilados de Pedro Juan Caballero – CAPEA.

O acesso ao PREVIPORÃ me assegurou o contato com quatro professoras, sendo que todas já haviam sido comunicadas pela secretária da Previdência Social que eu entraria em contato com elas e qual seria o meu assunto, visto que ao solicitar as informações, apresentei um ofício ao diretor local, explicando-lhe o meu intuito. Assim, entrei em contato com as professoras e obtive o seguinte resultado: duas delas não puderam participar da pesquisa, e não me deram maiores explicações; uma professora não se encaixava na formação especificada por mim e uma das professoras indicada aceitou participar prontamente da pesquisa.

Ciente de que precisava de outras colaboradoras consegui, por meio da indicação das professoras que o PREVIPORÃ me passou, além da recomendação de colegas de profissão que já se encontram aposentadas e também se formaram e trabalharam na região, a sugestão de mais sete professoras, as quais se encaixavam em meus anseios de pesquisa. Fui atrás delas e, de início, quatro já disseram que não poderiam colaborar com a pesquisa; outras duas professoras aceitaram e marcaram a entrevista, uma delas ainda precisou remarcar, e no dia combinado não pode participar, apenas me avisou minutos antes que infelizmente não teria como contribuir; a outra, simplesmente não apareceu no local combinado.

Contudo, uma professora, mesmo com problemas de saúde na família, contribuiu de forma significativa com o andamento da pesquisa, pois abriu as portas de sua casa para me receber e assim realizarmos nossas conversas e a entrevista, além de indicar uma amiga que também poderia participar da pesquisa, mas que naquela circunstância tinha alguns compromissos e ficou impossibilitada de gravar a entrevista, porém se prontificou a fazê-la em um momento posterior, caso eu ainda julgasse necessário.

Em Pedro Juan Caballero comecei a busca por informações no CAPEA, entretanto a mesma não foi bem sucedida. Após várias visitas ao local, que estava sempre fechado e depois de tentativas frustradas de ligações, tive que buscar outros caminhos. Procurei informações sobre o CAPEA na Municipalidad de Pedro Juan Caballero, na qual fui encaminhada para a Secretaria de Educação.

Na Secretaria de Educação, as informações que me passaram já haviam sido verificadas por mim, entretanto, com o intuito de colaborarem com a pesquisa, indicaram-me o nome de três professoras, as quais poderiam contribuir. Ao entrar em contato com elas, uma não me deu retorno algum; outra disse que só participaria se pudesse responder questionários por escrito, o que não se adequaria à metodologia de

pesquisa proposta por mim e a terceira, por estar com problemas de saúde, achou mais coerente não participar.

Mudei a estratégia novamente e entrei em contato com uma professora aposentada que já havia trabalhado na coordenação do CRE – Centro Regional de Educación Dr. Raul Peña, uma das instituições mais tradicionais na formação do Magistério em Pedro Juan Caballero, e que imediatamente aceitou participar da pesquisa e ainda me levou a outras seis professoras, sendo que quatro delas também aceitaram colaborar.

Todo esse processo de busca pelas professoras envolveu sempre um comprometimento ético em relação à apresentação da proposta de pesquisa, dos percursos metodológicos, das possíveis contribuições das professoras com o processo e da intenção de devolutiva a elas de todo material elaborado. Assim, dei continuidade aos procedimentos, marcando com cada uma das entrevistadas os dias e horários para as conversas iniciais, apresentação dos documentos, entrevistas e devolutivas.

Ressaltando que isso não aconteceu de forma linear, nem tão rápida, pois o percurso da pesquisa é moroso e árduo, principalmente quando está voltado para a parte do trabalho com transcrição, textualização, transcrição, etapas que já foram mencionadas anteriormente, no momento da pesquisa piloto, e que foram retomadas a partir da realização de cada nova entrevista. E para me assegurar do desenvolvimento de um trabalho comprometido com a História Oral, respaldei-me em todos os procedimentos anteriores à entrevista, desta forma, nos dias e horários pré-agendados, dei início às gravações.

A entrevista foi acompanhada por um roteiro de perguntas, visto que “[...] A história oral temática não só admite o uso de questionários, mas, mais do que isto, este se torna peça fundamental para a aquisição dos detalhes procurados” (MEIHY; HOLANDA, 2015, p.40). Desta forma, as perguntas se voltaram inicialmente para a identificação pessoal e a infância das professoras e em seguida para a trajetória de formação, sendo que as mesmas tinham total liberdade para falarem de outros aspectos que não estavam no roteiro. No começo as professoras se apresentavam um pouco mais tímidas, mas depois iam se soltando e falando com mais afinco sobre suas memórias.

Nestes momentos, os olhos nos olhos destacados por Meihy e Holanda (2015) eram extremamente importantes, principalmente porque demonstravam respeito e interesse à fala das entrevistadas, além de motivar ainda mais suas lembranças e

histórias trazidas para o tempo presente, sempre repletas de muita vivacidade, emoção e, em vários momentos, orgulho e saudosismo do vivido.

Ao todo foram gravadas sete entrevistas, com duração entre uma hora e meia, ou duas horas cada uma. Utilizei o celular para gravar todas elas, sempre tomando o cuidado de arquivá-las em mais de um suporte de mídia logo após o encerramento das mesmas. Pois sabia que aqueles momentos eram únicos e além do contato com as professoras, com as experiências advindas pelo conjunto das relações, o documento oral seria de fundamental importância para as etapas seguintes da pesquisa.

Depois de ouvir as entrevistas várias vezes, passei para a fase da transcrição, concentrando-me especialmente nas entrevistas das professoras paraguaias, as quais exigiram um pouco mais de atenção, pois como as professoras falavam muito rápido, em espanhol, e em alguns momentos usando termos em guarani, a dificuldade foi maior. Porém, este fato não havia chamado minha atenção na hora da entrevista, haja vista que as nossas interlocuções aconteceram de forma bem tranquila. Assim, para realizar as transcrições das entrevistas das professoras de Pedro Juan Caballero contei com a colaboração de duas amigas que compreendem melhor que eu a fala espanhola, misturada ao guarani, pois esta seria a materialização do oral para o escrito, tal qual foi gravado e as marcas de dúvidas, vícios e ruídos da linguagem ainda permaneceriam no texto.

Na sequência realizei a textualização, retirando as perguntas e deixando apenas a fala das professoras, além de retirar os vícios de linguagens e palavras repetidas para atribuir maior coesão ao texto. Este também foi o momento de organizar as respostas em itens temáticos, o que Meihy (2005) atribui como dar o “tom vital” à entrevista, que acontece especialmente na fase da textualização e fica mais fácil para que as palavras-chaves possam ser destacadas e depois retomadas.

A última etapa foi a transcrição, quando tive a possibilidade de organizar o texto de maneira em que os assuntos e fatos se estruturassem cronologicamente, e assim como destaca Caldas (1999) poder manter o tom coloquial que envolveu a atmosfera da entrevista, o que possibilita ao leitor um contato maior com as sensações vividas entre entrevistada e entrevistadora. Mas, tal como destaca Meihy (1996), todo processo de transcrição só pode acontecer se for legitimado pelo entrevistado.

Ressalto que as entrevistas com as professoras paraguaias foram gravadas em Espanhol e antes de seguir os procedimentos pertinentes à História Oral (transcrição/textualização/transcrição) perguntei a elas se queriam que eu também

utilizasse o Espanhol. As professoras disseram que não precisava, assim, as transcrições, textualizações e transcrições utilizadas por mim e entregues às professoras foram feitas na Língua Portuguesa.

Desta forma, depois de realizar todos estes processos que consolidam o trabalho com a História Oral, marquei novamente o encontro com as professoras para lhes apresentar o resultado do que foi feito. Conversei com cada professora em particular, apresentei todo o material produzido e conversamos ainda sobre a documentação necessária para legitimar a pesquisa científica.

Esse novo contato possibilitou novas experiências, pois diante do material as professoras se identificaram e sentiram-se muito importantes ao ver que suas histórias foram registradas, organizadas e apresentadas de tal forma. Uma delas disse que nem imaginou que nossas conversas podiam virar “tudo isso”, outra professora disse que se sentia muito feliz em poder “falar” e contribuir com a pesquisa. Para Bosi (1994) a confiança estabelecida entre o entrevistador e os entrevistados torna o processo muito mais natural e facilita a entrevista. Neste caso, em especial, as entrevistas já haviam acontecido, mas aumentar a confiança em relação ao tratamento que seria feito com o resultado das mesmas também foi de extrema relevância.

Assim, as professoras assinaram a Cessão de Direitos do Relato Oral e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a utilização dos textos na íntegra para a elaboração da pesquisa e publicação em demais materiais científicos. No que tange à autorização dos nomes reais das professoras, destaco que mantive apenas o nome de uma professora brasileira e uma paraguaia, o nome das demais professoras foram usados de forma fictícia para assim manter o comprometimento com rigor científico. Destaco que todas as professoras receberam uma cópia da documentação e do material elaborado neste processo.

Continuei meu trabalho, dedicando-me à análise e interpretação das entrevistas, digo continuei, pois considero que à medida que trabalhei nos textos durante a transcrição, textualização e transcrição, muitas ideias e análises já se enredavam em minhas reflexões, mas agora eu passaria a fazê-las de forma mais sistematizada, principalmente porque tinha o aval das entrevistadas, além de estar respaldada pelo rigor ético que a pesquisa científica exige do pesquisador, e também porque neste momento podia dialogar com mais afinco com algumas leituras já realizadas, assim como buscar outras fundamentações teóricas extremamente pertinentes para compreender e analisar as histórias rememoradas pelas professoras.

Desta forma, o processo de busca por outras fundamentações teóricas que dessem respaldo às análises e interpretações dos textos elaborados a partir das entrevistas levou-me a estudos de algumas leis e políticas educacionais paraguaias, bem como me motivou a realizar uma viagem a Assunção, a fim de conhecer o que havia de pesquisa científica em relação à temática pesquisada por mim, além de me permitir conhecer a Universidade Nacional de Asunción - UNA e o professor José Manuel Silvero Arévalos, pesquisador da instituição, que contribuiu com minha pesquisa, pois me disponibilizou vários materiais, os quais apresentaram a história da educação paraguaia, bem como alguns aspectos da história da formação docente e participou de forma efetiva do meu processo de qualificação e defesa de doutorado.

O contato com as entrevistadas e com todo esse novo universo de pesquisa criou possibilidades singulares de descobertas, ampliação de conhecimentos, sentimentos de pertença, valorização do “eu” e do “nós” e possibilidades de rememorar trajetórias de formação que foram se enredando nas tramas dos acontecimentos e histórias, as quais modificaram o olhar de quem interagiu com este processo metodológico, por isso dialogo com Thompson quando ele destaca que “[...] Essa mudança brota da natureza essencialmente criativa da história oral” (2002, p. 29).

Assim, nas linhas que seguem, apresento as professoras que colaboraram com esta pesquisa, destacando que a escolha por tais profissionais respaldou-se em alguns princípios, norteados pelo fato de privilegiar professoras, mulheres, formadas entre as décadas de 1980 e 1990, em seus respectivos países, sendo eles, Brasil e Paraguai, e no recorte específico desta pesquisa, contemplando as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. Outro aspecto que guiou a busca pelas profissionais foi que as mesmas tivessem se formado para exercer a docência com crianças (elencando para tal o diálogo com o ECA do Brasil e do Paraguai em relação à faixa etária estabelecida para tal definição), e que estivessem aposentadas em pelo menos um dos períodos de aula.

Desta forma, o que faço a seguir é apresentar as professoras, protagonistas deste processo, as quais respaldadas pela história oral temática puderam rememorar e narrar suas trajetórias de formação inicial, além de fatos que as próprias professoras julgaram pertinentes.

## **1.2- Professoras da infância na fronteira: conhecendo trajetórias**

Conhecer o perfil e as trajetórias iniciais das professoras da infância incide em reconhecê-las como indivíduos pertencentes a uma sociedade, na qual exercem configurações diferenciadas, ou seja, de acordo com Elias (2011), estas configurações dizem respeito às múltiplas relações que podem ser estabelecidas socialmente, de forma planejada ou não, visto que como o próprio autor destaca, “[...] somos mais ou menos dependentes entre si [...]” (ELIAS, 2011, p.249), além de estarmos diretamente relacionados ao que acontece na sociedade.

Consequentemente, a busca pela compreensão destas trajetórias implica em ir além do perfil profissional destas professoras, pois elas fazem parte destas muitas outras relações, e assim, entender como estas aconteceram e influenciaram seus processos formativos e as levaram para a docência foi crucial para esta pesquisa.

Desta forma, dialogo com Elias (2001), quando, em seu texto “A Gênese da Profissão Naval”, o mesmo nos ensina sobre a gênese de uma profissão, ressaltando que:

O estudo da gênese de uma profissão, portanto, não é simplesmente a apreciação de um certo número de indivíduos que tenham sido os primeiros a desempenhar certas funções para outros e a desenvolver certas relações, mas sim a análise de tais funções e relações (ELIAS, 2001, p. 90).

Nesta perspectiva, ao refletir com Elias é possível compreender que as relações sociais que os indivíduos estabelecem ao longo de seu percurso formativo não se desvinculam do que acontece e aconteceu no emaranhado de relações estabelecidas ao longo de sua vida e assim possibilitam o estudo da gênese de uma profissão, a qual pode ser considerada um processo histórico de longa duração, tal como Elias (2001) considera ao refletir sobre a gênese da profissão naval.

Portanto, o intuito a seguir é o de apresentar as professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero que estabeleceram suas trajetórias formativas na fronteira e colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa e, em seguida, discorrer sobre como tais relações se dispuseram para que estas trajetórias de formação acontecessem.

Assim, por motivos já justificados, as professoras de Ponta Porã foram chamadas de **Valkíria** e **Maria** e as de Pedro Juan Caballero, de **Patrícia**, **Beatriz**, **Mirta**, **Norma** e **Consuelo**.

A professora **Valkíria** tem 53 anos, é de Ponta Porã, nasceu e sempre morou na cidade. É divorciada, tem dois filhos adultos, um com 32 anos e o outro com 22. Oriunda de uma família de quatro irmãos, recordou que em sua infância, seu pai mesmo trabalhando em um posto de gasolina, adorava ler e incentivava muito os filhos

a lerem e estudarem. Ela fala que “[...] ao final da tarde, quando chegava em casa ele sempre lia, eu lembro; tenho essa imagem dele lendo [...]”.

Por morar próximo à Escola Estadual Adê Marques, a professora sempre estudou lá. Foi onde também realizou o curso do Magistério, o qual terminou em 1983. A professora conta que era o curso mais acessível a ela, pois não gostava das exatas, e que hoje se sente realizada profissionalmente por ter escolhido o Magistério para sua formação. Valkíria se aposentou há pouco tempo da carreira docente, passou por alguns problemas de saúde em sua família e agora se dedica a cuidar de sua casa e atender sua mãe, que está doente e precisa de sua ajuda.

A professora **Maria** tem 57 anos, nasceu em um município do Paraná, chamado Uniflor, mas veio para Ponta Porã com onze anos de idade, por isso se considera uma Pontaporanense. Ela conta que veio para a cidade porque o pai era madeireiro, e naquela época o fluxo da madeira era intenso na região<sup>5</sup>. Depois se casou e, por mais que os pais tenham se mudado para São Paulo, ela permaneceu em Ponta Porã, criando seus três filhos consanguíneos e mais um casal adotivo. Além de hoje ter o privilégio de conviver com seis netos, sendo cinco meninas e um menino, ainda bebê.

Na infância, como seus pais moravam no sítio, ela foi morar com a avó para poder estudar a 1ª e 2ª série, em uma escola da cidade de Nova Esperança, interior do Paraná. Na 5ª série, depois de ter passado pela admissão, foi estudar em Paranacity, visto que seus pais se mudaram para lá; onde fez também a 6ª série. Após outra mudança, desta vez para Santa Isabel do Ivaí, Maria fez a 7ª e 8ª séries, quando se formou. Em seguida, mudou-se para Ponta Porã, começou a estudar na Escola Estadual Adê Marques, mas depois foi para a Escola Estadual Joaquim Murtinho. A professora destaca que por volta de 1977 mudou de escola porque optou por fazer o Científico. Somente em 1987 ela buscou por uma formação que a habilitasse para trabalhar com crianças, foi então que ingressou no Projeto Logos II, o qual terminou em 1989. Maria se aposentou há pouco tempo e agora seu empenho está voltado para os cuidados com o neto, com quem fica todas as tardes.

A professora **Patrícia** tem 52 anos, nasceu no dia 8 de maio de 1966, em Concepción (PY), mas com quinze dias de nascida foi morar em Pedro Juan Caballero, por isso diz se sentir uma autêntica Pedrojuanina. Ela tem seis filhos, o menor com 22 anos; tem também quatro netos, o mais novo, ainda bebê. A professora conta que sua

---

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que por volta da década de 1970, quando o ciclo da erva mate chegara ao fim, as correntes migratórias se intensificaram na região e a economia local voltou-se para o ciclo da madeira e para a criação de gado.



mãe teve doze filhos vivos, antes dela nasceram três homens, e tendo que cuidar dos outros oito irmãos mais novos, sua infância foi dividida entre o brincar, o cuidar dos irmãos e o estudar.

Patrícia fala que em 1974 a escola Mariscal Francisco Solano Lopes, havia sido recém-inaugurada e então lá começou a estudar, fazendo o 1º ano e lá continuou até 1979. Em 1980 começou o colegiado ou médio, no Centro Regional de Educação Dr. Raul Peña. Em 1984 quando estava no quinto ano do médio, Patrícia se casou, mas não deixou de estudar. Em janeiro de 1985 teve seu primeiro filho e mesmo assim terminou o curso já com um bebê.

No ano de 1986 antes de iniciar o curso de formação docente para a escola básica, como era de costume, teve que passar pelo processo de admissão. Fez a prova e ficou em segundo lugar, estudou e em dois anos concluiu a formação docente com ênfase em educação primária. Patrícia se aposentou recentemente e diz que agora pode aproveitar bastante o neto que ainda é bem pequeno. Porém, ela continua dando aulas de guarani a jovens universitários, no período noturno, em uma instituição próxima a sua casa.

A professora **Beatriz** tem 58 anos, nasceu em Belém, no distrito de Concepción, (PY), onde morou até os quatro anos de idade. Quando se mudou com a família, sendo “[...] mamãe, papai, 5 irmãs e 3 irmãos [...]” para Pedro Juan Caballero. Ela é solteira e tem um filho, já adulto. Conta que começou a estudar na Escola Normal de Professores N° 16, a qual depois passou a se chamar Escola 710. Relembra que o ensino era muito rigoroso e que a disciplina era muito rígida, principalmente porque era no período da ditadura.

Assim, ao se lembrar de seus primeiros contatos com a escola, a professora destaca que “[...] foi muito triste na verdade, porque nessa época foi uma educação “condutista” [...]”, como se apenas os professores ensinassem e os alunos, por meio de uma disciplina rígida, tivessem que aprender. A professora conta que, em função da situação econômica da família, quando tinha 14 anos, e estava no terceiro ano, começou a trabalhar durante o dia, precisando então transferir seus estudos para o período noturno. Assim, ao terminar o médio, buscou pelo curso que fosse gratuito e que tivesse o período de formação menor, desta forma, ingressou no curso de formação docente.

Mas a professora ressalta que sempre quis ensinar, e quando começou a fazer o curso, no Centro Regional de Educação Dr. Raul Peña, foi conquistada pela formação

docente e, em 1982 quando terminou seu curso já começou a trabalhar na referida instituição. Beatriz relata que se aposentou, mas que ficou apenas seis meses distante da escola, pois gosta muito do que faz.

A professora **Mirta** tem 56 anos, nasceu em Pedro Juan Caballero, mas quando pequena morou em Dourados por cinco anos, mudou-se para um pequeno povoado, (hoje uma cidade) do Paraguai que se chama Yvy Ya'u, onde morou por 10 anos e depois se mudou para Pedro Juan Caballero, de onde não mais saiu. A família era numerosa: o pai, a mãe, ela e mais seis irmãos. Ressalta que seu pai era um pouco autoritário, mas que a relação com os irmãos era bem harmoniosa: “A nossa relação sempre foi linda, [...] eu jogava com os meus irmãos, jogava bolita, bola, eles também jogavam comigo, sem problemas [...]”.

Mirta se casou, tem três filhos, sendo dois meninos e uma menina, hoje tem dois netos e está à espera de outro netinho que logo nascerá. Ela conta que estudou desde os sete anos e, apesar de seus professores serem muito rígidos, ela se dava muito bem com eles, pois era disciplinada e falava muito bem o castelhano e o guarani. Conta que mesmo antes de terminar o sexto ano já tinha vontade de ensinar e adorava brincar de escolinha com os vizinhos e com isso, ajudava-os em suas tarefas, o que agradava muito suas mães.

A professora conta que como era de uma família humilde e em função das condições financeiras, não teria opção a não ser fazer o curso de Formação Docente, o qual ela concluiu no Centro Regional de Educação “Dr. Raul Peña”, no ano de 1985. Depois ela fez a licenciatura em Ciência da Educação, o que ela atribui que agregou muito em sua formação e sua prática de vinte e cinco anos trabalhando com crianças de primeira à sexta série. A professora conta que se aposentou há dois anos, mas que mesmo assim não deixou de exercer a docência em um período, em uma instituição privada da cidade.

A professora **Norma** tem 56 anos, nasceu em Belém, do Paraguai, em 10 de outubro de 1963. Veio para Pedro Juan quando ainda tinha um ano e desde então, sempre morou ali. É divorciada, tem duas filhas e um filho já falecido. A professora tem oito irmãos, sendo cinco mulheres e três homens, mas um deles também é falecido.

Ela conta que começou estudar com seis anos, fazendo o pré, depois com sete anos fez o primeiro grau, na escola Carlos Antônio Lopez, Nº 710. Depois foi fazer o secundário no Centro Regional de Educação “Dr. Raul Peña”, até terminar o sexto

curso, ou secundário. Em seguida, estudou mais dois anos de professorado, pela manhã e pela tarde, na mesma instituição, terminando-o em 1985. Depois de formada, Norma ainda fez o curso de Orientação Educacional e Vocacional, o qual, segundo ela, contribuiu muito em suas práticas cotidianas.

A professora conta que eu não queria fazer o curso de Formação Docente, pois queria ser advogada, mas naquele tempo o curso de Direito não era ofertado na região, por isso teria que ir à capital para cursá-lo, e como a família não poderia arcar com as despesas, sua irmã mais velha a aconselhou: “Você tem que estudar! Depois você estuda Direito! Tenha uma profissão e daí estuda para outra”. “Então eu estudei e fiquei muito feliz na docência, tanto é que até agora eu já sou aposentada, faz cinco anos, e desde o ano passado eu estou ensinando outra vez!”

A professora **Consuelo** tem 51 anos, nasceu em 10 de julho de 1967, em Pedro Juan Caballero, conta que sempre morou na cidade com sua família, composta pelos pais e cinco filhos, sendo ela a mais velha de três mulheres e mais um casal de gêmeos. Conta que vem de uma família humilde, mas que nunca lhe faltou nada, que foi a primeira a sair de casa para trabalhar e se assim o fez foi porque quis, pois, segundo ela seu pai era ‘machista’ e considerava que apenas o homem tinha que trabalhar fora.

A professora lembra que quando tinha seis anos sua avó paterna faleceu e a família se mudou para o bairro São Geraldo, ela e sua irmã começaram a frequentar uma escola, cujo nome não se lembra. Era o 1º ano de estudo e suas memórias não foram muito agradáveis, visto que diante da irmã que não parava de falar, uma das atitudes da professora foi amarrar um pano em sua boca, o que assustou muito as crianças, inclusive Consuelo, entretanto, ela diz que não tinha o que fazer, pois o professor mandava em tudo.

Consuelo mudou de escola quando estava no quarto ano, mas uma de suas lembranças deste período foi que ficou de castigo no corredor porque não soube a tabuada, destaca que a partir desta atitude ela aprendeu a tabuada e nunca mais esqueceu. A professora conta que ao terminar o curso médio, achava que não serviria para ser professora, que sua vontade era fazer o curso de Direito, mas como o mesmo só era ofertado em Assunção e seu pai não permitia que ela fosse para lá, a opção que teve foi de fazer o curso para formação docente.

Ela começou o curso em 1988, após fazer a prova de admissão e sentir muita dificuldade diante da mesma, pois até aquele momento ainda considerava que não se

sairia bem como professora, entretanto, logo após se formar, já começou a trabalhar na profissão. Mesmo estando aposentada, a professora ainda se dedica ao trabalho docente em uma instituição particular da cidade e diz gostar muito do que faz. Isso mostra o quanto seu percurso formativo e sua trajetória docente deram muitas voltas e o quanto ela se empenhou à profissão.

Justamente por considerar que estas voltas que a vida nos proporciona engendram possibilidades infinitas de constituição da história individual e coletiva, bem como da história da profissão docente, que para o desenvolvimento dessa pesquisa foi necessário conhecer, ouvir e registrar as memórias das professoras da infância, além de investigar um pouco mais sobre o universo da fronteira, meio que serviu de *locus* para a pesquisa e, além disso, o lugar onde as pessoas, memórias e histórias se enredaram em configurações diversificadas, formando assim a fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Assim, a discussão a seguir se delinea com o intuito de refletir sobre alguns conceitos de fronteira que guiaram a elaboração deste trabalho, principalmente por compreendê-la a partir de um caráter social, pois conhecer o local de onde se fala é relevante para o desenvolvimento da pesquisa, assim como para a melhor compreensão dos indivíduos dela participantes.

Ressalto que ao apresentar tais conceitos não pretendo me debruçar sobre todas as teorias e discussões acerca do termo fronteira, e muito menos esgotar as possibilidades de interpretação do mesmo, o que faço é estabelecer alguns caminhos de compreensão que me auxiliaram a olhar para esta realidade e com os quais busquei maior proximidade, principalmente para então relacioná-los às vozes destas mulheres que se constituíram professoras na fronteira e foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

### **1.3- Conceitos de fronteira: a busca por caminhos**

Compreender a gama de significados que perpassam pelo universo da palavra fronteira não é tarefa fácil, e mais complexa ainda é selecionar aqueles que apresentam maior proximidade com as reflexões teórico-conceituais que embasaram esta discussão, cujo objetivo partiu do pensar a fronteira entre dois países, abarcando a divisão entre Estados nacionais, que em um contexto atual, deixando de ser vista apenas como limite geográfico e formal e apresentando possibilidades de intercâmbios

entre pessoas, culturas, ações educativas e formativas, situações que envolvem o ser humano e a sociedade.

Outro desafio elencado aqui e que se caracterizou como um diferencial desta pesquisa foi o fato de que por mais que a fronteira não seja o tema principal desta investigação, evidencia-se como o *locus* onde a mesma aconteceu e por apresentar-se como um assunto pouco debatido, principalmente no âmbito da educação, pode ser considerado de forma particular.

Em muitos casos, quando a fronteira é apresentada como proposta de discussão está imersa em conflitos e tensões que não se voltam, necessariamente, para a área das ciências humanas e sociais, tal como destaca Pereira:

Quando se tem notícia da fronteira brasileira com seus vizinhos latino-americanos pela mídia ou mesmo em estudos acadêmicos, são retratadas situações de violência e conflitos; poucas as vezes em que se focalizam os intercâmbios culturais consolidados no decorrer da história, capazes de revelar dificuldades e anseios comuns e semelhanças (PEREIRA, 2002, p.1).

Assim, o intuito de conhecer um pouco mais sobre a fronteira não se respaldou na evidência e análise de tais situações constantemente veiculadas pela mídia e comumente reforçadas pelo caráter, muitas vezes unilateral sobre este meio, como um lugar de violência. Os processos históricos e de construções sociais que embasaram esta investigação estiveram imersos no olhar para a fronteira dialogando com o constante fluxo de pessoas, culturas, atividades educativas e demais relações de trocas que envolvem a vida cotidiana fronteiriça, sendo analisados pela

[...] fluidez do território, para não cair nas armadilhas daqueles que observam as fronteiras como mero espaço de migração ilegal, contrabando e narcotráfico, como bem se observa na mídia em geral. Assim, um esforço de compreender este meio geográfico sistematicamente, desde a utilização de seu sistema de engenharias, o fluxo das atividades econômicas, as conjugações das formas sociais e jurídicas, o movimento da população, entre outros [...] (OLIVEIRA, 2015, p. 239).

Deste modo, o almejado foi refletir sobre a fronteira, articulando algumas percepções que ultrapassem a dimensão geopolítica, cujo respaldo se desse nas explicações sobre a expansão territorial e estabelecimento de tratados e limites, mas também se ancorassem em uma perspectiva social e cultural, perpassando pelo intercâmbio de pessoas, saberes, experiências e costumes, constantemente tangíveis entre as fronteiras, indicando assim possíveis caminhos para pensar e compreender a fronteira entre o Brasil e o Paraguai e algumas aproximações ou distanciamentos nela presentes.

Na busca por tal compreensão, dialogo com Machado (1998), quando ela apresenta uma definição para fronteira, ressaltando que em sua essência histórica a palavra tem uma proximidade com o termo limite, mas não são sinônimos, e destaca ainda que a intenção semântica da palavra fronteira não é de caracterizar o fim de uma unidade política, mas o começo dela, assim como fica evidente no excerto que segue:

É bastante comum considerar os termos *fronteira* e *limite* como sinônimos. Existe, contudo, diferenças essenciais entre eles e que escapam ao senso comum. A palavra *fronteira* implica, historicamente aquilo que sua etimologia sugere – o que está na frente. A origem histórica da palavra mostra que seu uso [...] nasceu como um fenômeno da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado. Na medida em que os padrões de civilização foram se desenvolvendo acima do nível de subsistência, as fronteiras entre ecúmenos tornaram-se *lugares de comunicação* e, por conseguinte, adquiriram um caráter político. Mesmo assim, não tinha a conotação de uma área ou zona que marcasse o limite definido ou o fim de uma unidade política. Na realidade, o sentido de *fronteira* era não de fim, mas de começo de Estado, o lugar para onde ele tendia a se expandir (MACHADO, 1998, p. 42-43, grifos da autora).

A autora continua, ressaltando que a palavra “[...] *limite* foi criada para designar o fim daquilo que mantém coesa uma unidade político-territorial [...]” (MACHADO, 1998, p. 43, grifo da autora). Visto que tal sentido político é reforçado pelo conceito de Estado, no qual o processo de territorialização ocorre com soberania, permeado por relações de força, poder e imposições de normas (língua, sistema educativo, moeda, organização social, aplicação de impostos, controle do governo).

As diferenças são essenciais. A fronteira está orientada “para fora” (forças centrífugas), enquanto os limites estão orientados “para dentro” (forças centrípetas). Enquanto a *fronteira* é considerada uma fonte de perigo ou ameaça porque pode desenvolver interesses distintos ao do governo central, o *limite* jurídico do estado é criado e mantido pelo governo central, não tendo vida própria e nem mesmo existência material, é um polígono. O chamado “marco de fronteira” é na verdade um símbolo visível do limite. Visto desta forma, o *limite* não está ligado à presença de gente, sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeitas às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e aspirações dos habitantes da fronteira (MACHADO, 1998, p. 44, grifos da autora).

Visto que em geral, o que pesa e influencia as leis que imperam sobre as fronteiras, comumente origina-se do centro e não das margens. Ainda para a autora, a distinção entre o limite e a fronteira fica mais evidente, em especial quando há relação com a presença humana, principalmente porque a fronteira está aberta às diferenças estruturais e relações sociais, políticas e culturais, o que lhe confere também um caráter integrador, diferenciando-se do limite que se mantém fixo e responsável por separar as “[...] unidades políticas soberanas [...] não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais” (MACHADO, 1998, p. 44).

Mantendo este viés de discussão respaldo-me também nas reflexões de Gomes (2011), as quais apresentam a fronteira como uma área viva e dinâmica, com possibilidades de trocas e comunicação entre a população, buscando expandir-se além do limite estabelecido juridicamente pelo Estado. Para o autor, o limite é a abstração de algo fixo, desenhado em mapas por meio de linhas negociadas que almejam transpor a noção abstrata do poder do Estado para a realidade.

Em suma, o termo fronteira é aqui entendido como a faixa habitada que se estende sobre ou ao longo da linha de limite. Este, por sua vez, é entendido como uma linha artificial, criada e mantida pelo Estado por meio de instrumentos jurídicos, diplomáticos e bélicos (GOMES, 2011, p. 18).

Reforçando este diálogo, Kern (2016) ressalta que a definição do termo limite, a depender do contexto histórico, é resultado de acordos políticos e se apresenta materializado como linhas contínuas, traçadas em um mapa, cuja função é separar dois territórios contíguos, além disso, o autor chama a atenção para a forma como estes limites são estabelecidos, por ações diplomáticas que guiam a forma de ser e civilizar a sociedade e os homens, destacando que:

Os limites políticos estabelecidos nas mesas de negociação, portanto, são uma construção intelectual de diplomatas e cartógrafos, elaborada sobre mapas por estes representantes oficiais das sociedades envolvidas. Neste sentido, como nos alerta a história, não existem “fronteiras naturais”. Os limites foram definidos e diversos acidentes geográficos foram escolhidos cuidadosa e racionalmente pelas comissões presentes, após as negociações necessárias. Neste sentido, eles são artificiais e construídos, pois eles somente existem desenhados nos mapas elaborados para as finalidades do tratado de limites. Se formos visitar os locais por onde se definiu passar os limites, não encontraremos nenhuma das linhas contínuas de demarcação traçadas no terreno. Veremos apenas os marcos limítrofes<sup>6</sup> equidistantes, topograficamente implantados pelas comissões de demarcação. São estes marcos, muitos deles existentes ainda hoje, que materializam na paisagem aquela linha traçada nos mapas do tratado de limites (KERN, 2016, p. 12).

De tal modo, para compreender as fronteiras é relevante considerar a forma como esses limites são/estão estabelecidos, pois se, como Kern (2016) destaca anteriormente, não há “fronteira naturais”, os limites como constituintes da fronteira se diferenciam desta, em especial por seu caráter político, por serem artificialmente construídos e, por mais que sejam invisíveis a olho nu, apresentam uma fixidez e concretude diferente da porosidade pertencente à fronteira, cuja fluidez possibilita o

---

<sup>6</sup> Ao considerar os marcos limítrofes que dividem a fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), pode-se destacar o “Marco Monumental Ponta Porã - Pedro Juan Caballero”, dentre os monumentos binacionais que evidenciam os limites ou pontos extremos entre os dois países.

intercâmbio entre as pessoas, as culturas e entre os muitos aspectos que envolvem o meio fronteiro.

Ideia apresentada inicialmente por Raffestin (2005) quando ele destaca a necessidade de as fronteiras serem compreendidas além das linhas coloridas e pontilhadas apresentadas sobre a fria cartografia, inexpressiva e inerte, pois as fronteiras caracterizam-se com a possibilidade de estabelecer a comunicação, a comunhão e a diferenciação, agindo nem sempre com o equilíbrio entre as regras e as tradições socioculturais imersas em seu cotidiano.

Em sua discussão acerca das dinâmicas das fronteiras, Albuquerque (2010) as estuda como fenômenos sociais, e plurais, e destaca que estas “[...] estão em constante movimento de redefinição e negociação” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 42), corroborando com a ideia de intercâmbio e trocas apresentadas pela fluidez da fronteira destacada por Kern (2016) e também se articulando com a relevância atribuída ao fator da comunicação, comunhão e diferenciação voltadas para os aspectos socioculturais apresentados por Raffestin (2005):

As fronteiras não são somente marcos de delimitação fixados no território físico. Elas representam o fim e o início da jurisdição estatal, os limites da cidadania e dos símbolos oficiais da pátria. Muitas vezes significam zonas de hibridismo entre línguas nacionais, meios de comunicação e de travessia, lugares de movimento de pessoas que cruzam os limites territoriais e configuram outras fronteiras (ALBUQUERQUE, 2010, p. 34).

Estas outras fronteiras que podem ser criadas a partir das travessias, das redefinições e negociações apresentadas por Albuquerque (2010) desnudam a fluidez das relações estabelecidas neste meio, em especial porque todo esse ir e vir caracteriza uma junção, mas ao mesmo tempo evidencia alguns obstáculos, agrega, mas pode separar; integra, porém ao sustentar alguns conflitos, fragmenta e subsidia espaços de poder e também de diversas formas de relação cultural (ALBUQUERQUE, 2006).

A relação entre a construção destas outras fronteiras, o hibridismo e a comunicação, tal como menciona Albuquerque (2010) faz com que as constituições destas fronteiras as tornem cada vez mais plurais e diversificadas, ocasionando como considera Oliveira que o “[...] ambiente plural transformou as fronteiras em territórios singulares. São singulares em relação ao território-nação e singulares entre si – cada fronteira é uma fronteira” (2005, p. 380), e é justamente esta particularidade da fronteira responsável por torná-la complexa quando se constitui como *locus* de discussão ou pesquisa.



Para Baller (2014), a dinamicidade e pluralidade apresentadas pelo termo fronteira possibilita que esta constitua sua própria historicidade, marcando a sua particularidade e ocasionando que a necessidade da busca por um conceito apenas como espaço naturalizado, tal como as ciências buscaram por muito tempo, fique de lado. “A fronteira não é apenas um espaço de apropriação ou domínio, ela é, sobretudo um ambiente em que as relações humanas e sociais ocorrem com tramas e práticas, investidas de querer, poder e cobiça” (BALLER, 2014, p. 34).

Ainda segundo o autor, o advento de alguns estudos sobre a fronteira, ocorridos entre os séculos XX e início do século XXI, no âmbito das ciências humanas e sociais, atribuem à fronteira “[...] novos elementos de estudo, novas demandas práticas e intelectuais [...] (BALLER, 2014, p. 43) e, conseqüentemente novos significados, fazendo com que ela deixe de ser apenas coadjuvante da história, e passe

[...] a ter um enfoque de protagonista, carecendo a todo o momento ser interrogada, problematizada, analisada e definida na idiossincrasia do objeto de estudo que a cerca. Ou seja, a fronteira não é mais apenas a paisagem petrificada, são os objetos que servem para cerceá-la com novas significações, criando com isso as diversidades de fronteira (BALLER, 2014, p. 43).

Dialogando com Baller (2014) em relação a estudar, analisar, interrogar e conhecer a fronteira de forma idiossincrática, vislumbro a fronteira, especialmente a fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, como um espaço em constante transformação, repleto de enfrentamentos, conflitos, especificidades e de potencialidades, os quais podem enredar-se às peculiaridades do outro, mas que também “cobram” respeito à alteridade; um meio que permite a quem chega uma sensação de acolhida, a quem vai um sentimento de ausência e neste ir e vir da fronteira as relações estabelecidas entre brasileiros, paraguaios, brasiguaios e entre tantos outros povos que aqui vivem, constituem-se por esta fluidez e materialização de um sentimento de pertença e de integração ao meio, que é plural, constantemente ressignificado e constituído pelas relações sociais, históricas e culturais daqueles/as que dela fazem parte.

Desta forma, trazer para esta discussão o significado da fronteira sob a ótica das professoras protagonistas desta pesquisa tornou-se pertinente, haja vista que no diálogo com os autores já mencionados, estas mulheres professoras possibilitam ampliar a cartografia da fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, pois ressaltam que:

Esta fronteira é um lugar único e maravilhoso, pois o idioma, costumes e tradições enriquecem culturalmente cada pessoa. A fusão de culturas faz com que o fronteiriço seja distinto, mas sem perder a sua identidade nacional (BEATRIZ, 2018).

[...] morar e estudar na fronteira foi algo gratificante, tive o privilégio de conviver com brasileiros, paraguaios e brasiguaios, quando criança tive uma tia que morava em PJC, ela brasileira e o marido paraguaio, tenho primos que ainda moram em PJC. Assim convivi com essa mistura de cultura, qua para mim foi significativa. Como aluna sempre tive colegas paraguaios, moravam em PJC e estudavam aqui em PP, havia uma integração muito boa, muitas experiências compartilhadas. Agora quando comecei a trabalhar em uma escola que estava situada na divisa dos países (Escola Maria Lígia) foi difícil, eu alfabetizadora com uma certa experiência, porém só tinha trabalhado com alunos brasileiros e agora me via à frente de uma nova situação porque os alunos chegavam na escola falando o espanhol e o guarani e quase nada de português. Porém, com a ajuda da coordenação pedagógica, estudos e pesquisas para encontrar uma metodologia que pudesse alfabetizar os alunos, foi possível superar esse (pequeno) problema, o que considero muito desafiador. Assim, considero a fronteira um lugar bom para viver, criar os filhos, estudar, trabalhar, temos vários problemas, o que não é característica só daqui (VALKÍRIA, 2018).

[...] temos uma fronteira muito enriquecedora, pois compartilhamos com o nosso vizinho Ponta Porã a parte comercial, cultural e educacional [...] eles também vêm para este lado [...] (CONSUELO, 2018).

As falas das professoras evidenciam a fronteira como um lugar onde há uma profusão de culturas e saberes, bem como ressaltam o hibridismo linguístico, as possibilidades de trocas e muitas formas de comunicação entre os fronteiriços, o que possibilita vislumbrar a fronteira como um lugar vivo e dinâmico, que por sua fluidez permite que as relações socioculturais, educacionais e históricas ali constituídas ultrapassem os limites territoriais pré-estabelecidos e se configurem de formas muito particulares e diferenciadas.

É importante ressaltar ainda, que as professoras buscam romper com a visão unilateral e bastante difundida de que viver na fronteira é muito perigoso, pois reafirmam que a região fronteiriça apresenta problemas como em qualquer outro lugar, com algumas distinções, mas que é um bom lugar para morar, assim como destacou a professora Valkíria e também a professora Maria, dizendo que gosta muito de morar em Ponta Porã, pois “[...] aqui formei família, criei meus filhos, estudei [...] aqui é meu lar [...] perigo tem em todo lugar” (MARIA, 2018).

Assim, voltando-me para o enfoque do estudo aqui delineado, destaco a necessidade de refletir acerca das particularidades da fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), especialmente porque foi esta fronteira que serviu de *lócus* para o desenvolvimento desta pesquisa, lugar onde as professoras, também realizaram sua formação inicial, em seus países de origem. Por isso a relevância em lançar um

olhar atento para os dois lados da fronteira, assim como para as possibilidades de aproximações, ou não, ocasionadas pela fluidez do meio fronteiriço.

Ponta Porã está localizada na região Sudoeste do Mato Grosso do Sul, sobre a Serra de Maracaju, com altitude média de 755m, entre as bacias dos rios Paraná e Paraguai, na distância de 324 km da capital Campo Grande. De acordo com o censo de 2019, sua população estimada é de 92.526 habitantes, distribuídos em uma densidade demográfica de 17,04 hab/km<sup>2</sup>, em uma área territorial de 5.335,08Km<sup>2</sup> (IBGE, 2019). Segundo o IBGE, apresentou, em 2010, um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,701, considerado alto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), classificado como o 21º maior entre os 79 municípios de Mato Grosso do Sul e o 1.866º maior entre os 5.565 municípios brasileiros, segundo o IDHM.

De 1991 a 2010, o IDHM do município passou de 0,495, em 1991, para 0,701, em 2010, enquanto o IDHM da Unidade Federativa (UF) passou de 0,488 para 0,729. Isso implica em uma taxa de crescimento de 41,62% para o município e 49% para a UF; e em uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 59,21% para o município e 53,85% para a UF. No município, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,344), seguida por Longevidade e por Renda. Na UF, por sua vez, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,358), seguida por Longevidade e por Renda (PNUD, 2010, s/p).

O município brasileiro faz divisa com a cidade de Pedro Juan Caballero, compondo assim uma área conurbada internacional com o Paraguai. Ponta Porã ainda tem como seus municípios limítrofes Antônio João, Bela Vista, Jardim, Guia Lopes da Laguna, Aral Moreira, Laguna Carapã, Dourados e Maracaju.

De acordo com os dados da Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira (CDIF, 2011), dentre os 79 municípios sul-mato-grossenses, 32 são considerados municípios de faixa de fronteira, 07 são municípios de linha de fronteira e 05 municípios são considerados cidades-gêmeas. Tal denominação resulta de um processo histórico retratando a preocupação do Estado em garantir a sua soberania territorial, organizando uma legislação que desde o Segundo Império delimita uma extensão da faixa da fronteira para as cidades assim denominadas.

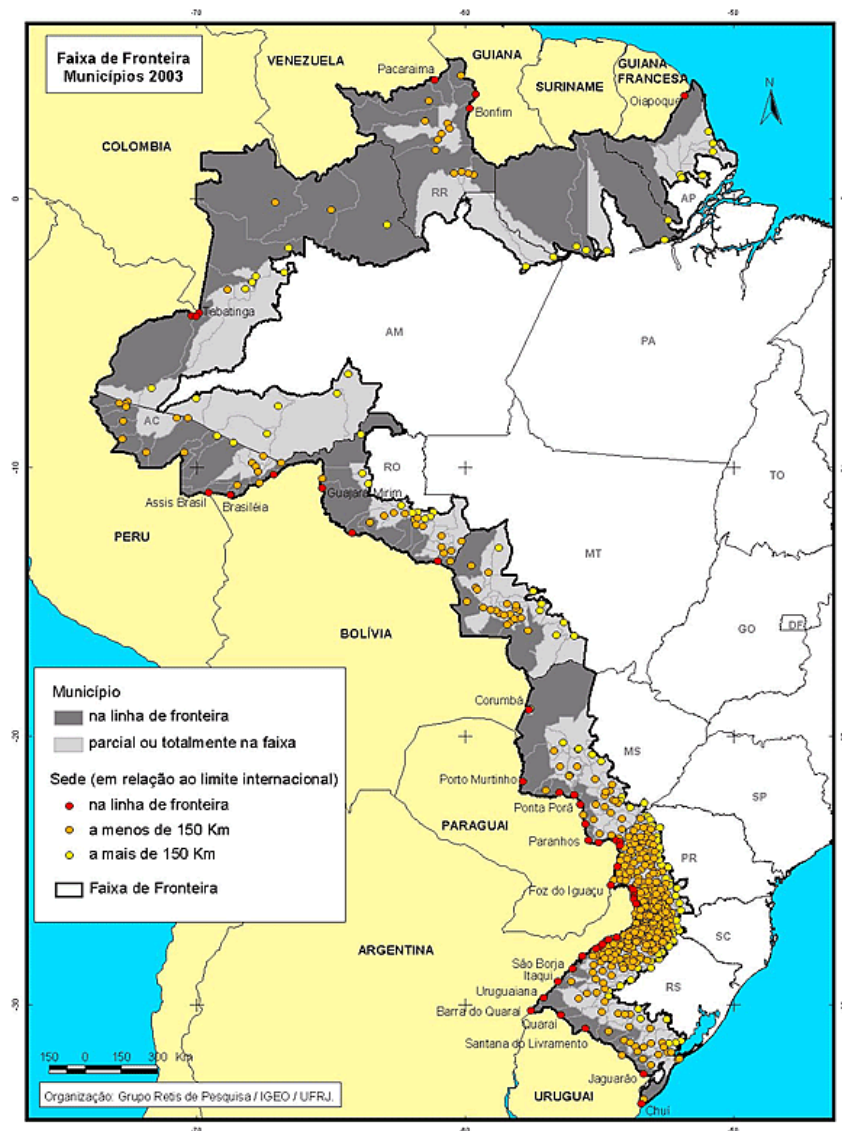
A primeira legislação estabelecida foi no governo de Dom Pedro II, cuja distância instituída para a faixa de fronteira foi de 66 quilômetros (ou 10 léguas à época). A partir da década de 1930 a faixa foi alterada para 150 quilômetros, o que foi corroborado com a Constituição de 1988 e com a promulgação da Lei nº 6.634, de

1979, que ainda hoje é a referência jurídica sobre a faixa de fronteira, a qual destaca em seu Art. 1º “É considerada área indispensável à Segurança Nacional a faixa interna de 150 km (cento e cinquenta quilômetros) de largura, paralela à linha divisória terrestre do território nacional, que será designada como Faixa de Fronteira” (BRASIL, 1979).

Esta Faixa de Fronteira apresenta uma extensão que percorre aproximadamente 27% do território nacional, com 15.719 km, passando por 11 estados brasileiros (Amapá, Pará, Roraima, Amazonas, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), além de se estender por outros 10 países da América do Sul (CDIF, 2011).

No mapa 1 exposto a seguir é possível observar a Faixa de Fronteira contemplando uma divisão que apresenta os municípios localizados na linha de fronteira e aqueles parcial ou totalmente na faixa de fronteira, ressaltando ainda a proximidade com a linha internacional, estando estes a mais ou a menos de 150 km dela.

**Mapa 1: Faixa de Fronteira**



**Fonte:**

[http://3.bp.blogspot.com/\\_S4IWlivuKpg/SwXV3WsKeoI/AAAAAAAAAIQ/muFpk\\_Umxjk/s1600/mapa\\_frenteira.gif](http://3.bp.blogspot.com/_S4IWlivuKpg/SwXV3WsKeoI/AAAAAAAAAIQ/muFpk_Umxjk/s1600/mapa_frenteira.gif)

É possível observar em vários estados, assim como em Mato Grosso do Sul, muitos municípios que estão situados especificamente na linha internacional de fronteira. Em relação a este aspecto, o CDIF (2011) destaca que de acordo com a posição geográfica em que cada município se encontra em relação à linha de fronteira, foi estabelecida uma forma para separá-los e identificá-los. Inicialmente são separados em dois grupos, os lindeiros e os não-lindeiros, tal como apresenta o documento elaborado pela comissão:

[...] municípios lindeiros pode ser subdividido em outros três subgrupos: 1) aqueles em que o território do município faz limite com o país vizinho e sua sede se localiza no limite internacional, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho

(cidades-gêmeas); 2) aqueles cujo território faz divisa com o país vizinho, mas cuja sede não se situa no limite internacional; e 3) aqueles cujo território faz divisa com o país vizinho, mas cuja sede está fora da Faixa de Fronteira. O grupo dos municípios não-lindeiros, situados à retaguarda da faixa, pode ser dividido em dois subgrupos: 1) aqueles com sede na Faixa de Fronteira e 2) aqueles com sede fora da Faixa de Fronteira (CDIF, 2011, s/p).

Desta forma, Ponta Porã pode ser considerado um município lindeiro, apresentando uma conurbação<sup>7</sup> com o país vizinho, ou seja, caracteriza-se como uma cidade-gêmea<sup>8</sup> de Pedro Juan Caballero, departamento de Amambai<sup>9</sup>, Paraguai. Tal estrutura propicia a zona de contato entre brasileiros e paraguaios, além da presença de muitos outros imigrantes que também compõem esta fronteira, a qual é formada pela junção de diversos grupos culturais, povos de países diferentes, com estilos de viver e de ser muito peculiar, o que faz da região tão complexa, diversificada e multifacetada em muitos aspectos.

Ainda na perspectiva de identificar e classificar os municípios situados geograficamente em área de fronteira, Pereira (2009) apresenta uma denominação voltada para aqueles localizados na faixa de fronteira, na linha de fronteira, e ainda para aqueles que se desenvolveram de forma geminada ao país vizinho:

[...] são adotadas três nomenclaturas para classificar os municípios situados em área de fronteira geográfica, a saber: a) municípios de faixa de fronteira, isto é, que estão dentro da faixa de 150 quilômetros da linha demarcatória oficial, conforme a Constituição brasileira de 1988; b) municípios na Linha de fronteira, que estão próximos a uma faixa de poucos metros, que as comissões limítrofes reservam nas fronteiras urbanas e; c) municípios fronteiriços que são denominados de cidades geminadas, por serem cidades que se desenvolveram nos limites de países vizinhos (PEREIRA, 2009, p. 53).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu que a linha de fronteira corresponde ao limite demarcatório que divide a faixa entre os dois países fronteiriços, o que inicialmente foi apresentado pela Lei 6.634/79, regulamentada pelo Decreto 85.064, de 26 de agosto de 1980. Pode-se considerar que diante desta regulamentação sempre houve um acompanhamento por parte do Governo, voltando-se para a

---

<sup>7</sup> A conurbação ocorre quando duas cidades limítrofes crescem e acabam compondo um único núcleo urbano.

<sup>8</sup> De acordo com a literatura pesquisada há denominações diferentes para se referir a estes municípios que apresentam conurbação, dentre estes autores como Pébayle (1994), Goiris (1999), Rosa (2004) e Pereira (2009) utilizam cidades siamesas, cidades irmãs, geminadas, gêmeas e xipófagas. Para este trabalho a escolha se deu pelo termo cidades-gêmeas, principalmente por ser o uso feito pelo Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – PDFF (2009), pela Comissão Permanente para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira – CDIF (2011) e pelos demais documentos que orientam as ações voltadas para a fronteira.

<sup>9</sup> No Paraguai, os departamentos referem-se ao que no Brasil denominamos de estados.

preocupação da presença militar no entorno destas ações, visto que o processo também envolveu constantemente atividades de cunho nacional e internacional, ampliação do desenvolvimento territorial e expansão de capital, todavia, tais ações são recentes, assim como apresenta a discussão proposta pelo Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira – PDFF (2009):

Numa perspectiva histórica, os países limítrofes da América do Sul aplicaram regimes específicos para suas áreas de fronteira, geralmente qualificadas como “zonas ou faixas de segurança”, cujos critérios restritivos inibiam e restringiam a implementação de projetos de integração localizados nessas zonas ou faixas. Só recentemente se passou a pensar a zona de fronteira como espaço de integração econômica e política entre nações sul-americanas, mas as legislações dos países, com exceção da Colômbia, ainda não contemplam essa nova diretriz (PDFF, 2009, p. 16).

Ainda de acordo com o mesmo documento, vale ressaltar que, desde o Império, o acompanhamento da ocupação da Faixa de Fronteira foi realizado, no Governo Imperial, pela Diretoria Geral de Terras Públicas, depois do Império, o Conselho Superior de Segurança Nacional (CSSN) foi o responsável por tal acompanhamento, posteriormente o órgão passou a ser denominado de Conselho de Segurança Nacional (CSN). Atualmente, quem acompanha a ocupação da Faixa de Fronteira é o Conselho de Defesa Nacional (CDN) (PDFF, 2009).

No caso da fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero a Faixa de Fronteira não é cortada por rios ou montanhas e para atravessá-la basta cruzar uma avenida, pois não há alfândega ou outro posto de fiscalização, assim o contato com o país vizinho é possível por meio desta “zona neutra”<sup>10</sup>, em um intercâmbio constante entre os dois países, haja vista a porosidade da fronteira, assim como destaca Souza:

[...] uma fronteira ‘viva’, não só pela relativa densidade de seu povoamento, como pelas relações de intercâmbio entre as populações limítrofes consideradas. Também como uma fronteira ‘mole’, já que era [e é] grande a facilidade de cruzamento e as trocas não tinham [têm] como ser impedidas (SOUZA, 1994, p. 88, grifos da autora).

As constantes trocas e intercâmbios ocorridos nesta fronteira viva apresentam uma das peculiaridades das cidades-gêmeas, favorecendo uma dinâmica de integração entre as mesmas, e no caso específico de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), uma proximidade muito grande entre países também. Entretanto, além deste aspecto, há uma possibilidade de esta proximidade servir de corredor para ações

---

<sup>10</sup> Segundo Pereira (2009), nas cidades geminadas de fronteira em que a separação entre estas áreas não é cortada por nenhum rio, ou seja, é uma fronteira seca, denomina-se tal espaço por “zona neutra”.

ilícitas, tal como o tráfico de drogas e de armas, a exploração ilegal de produtos e de mão de obra, além de outras atitudes que se associam muito mais a uma não integração, problemática também visível nas cidades-gêmeas. Pois assim como apresenta a CDIF “Na escala local/regional, o meio geográfico que melhor caracteriza a zona de fronteira é aquele formado pelas cidades-gêmeas” (2011, s/p), e de acordo com a Portaria nº 125, de 21 de março de 2014, apresentada pelo Ministério da Integração (MI):

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (BRASIL, 2014).

Apesar da ciência de que na região de fronteira o efeito destes problemas apresenta uma dimensão muito maior, o que cabe a esta pesquisa é pensar nestas cidades-gêmeas numa perspectiva histórica, social e educacional, constituídas por meio das relações entre os indivíduos e a sociedade. Dialogando com o Elias (2006), quando o autor propõe que o que é social não pode ser só individual e o individual não pode ser social, pois

As sociedades não são nada além de indivíduos conectados entre si; cada indivíduo é dependente de outros, de seu (deles e dele ou dela) amor, de sua língua, de seu conhecimento, de sua identidade, da manutenção de paz e de muitas outras coisas. Até mesmo os conflitos de classe são também – independentemente do que mais possam ser – conflitos entre seres humanos individuais. E um conflito entre dois seres humanos, por mais que possa ser algo único e pessoal, pode ser ao mesmo tempo representativo de uma luta entre diversos estratos sociais, remontando a várias gerações (ELIAS, 2006 p. 70).

Desta forma, estes conflitos e a interdependência que eles podem gerar entre indivíduos e entre estes e a sociedade também é o que se vê presente nas cidades-gêmeas, especialmente porque assim como Elias destacou anteriormente, é a partir destas relações que indivíduos e sociedades se constituem, num ir e vir que perpassa por construções, tensões, negociações e modificações constantes nas formas de ser e viver e assim como destaca o autor, trazem em si uma carga histórica que perdura por várias gerações.

Nesta perspectiva de relação com o outro e de olhar com relevância para o todo constituinte deste local ao qual me refiro, as cidades-gêmeas de Ponta Porã e Pedro



Juan Caballero, destaco também o município paraguaio, o qual é a capital do Departamento de Amambai e também sede do distrito, pois o “Paraguai é dividido em 17 Departamentos, com governo próprio, que se subdividem em distritos, com administração municipal” (SEBRAE, 2010, p. 92) e em tal Departamento, além de Pedro Juan Caballero ainda há os distritos de Capitán Bado, Bella Vista Norte, Zanja Pytã e Karapa’i (DGEEC, 2015).

A cidade de Pedro Juan Caballero recebeu este nome em homenagem a um dos líderes da Independência Paraguaia, o capitão Pedro Juan Caballero (1786-1821); foi criada em 01 de dezembro de 1899, mas o decreto que deu nome ao distrito só foi publicado em 30 de agosto de 1901. Está situada a 467 quilômetros de Assunção, a capital do Paraguai e apresenta uma superfície de 5,678 Km<sup>2</sup>, altitude média de 567 metros e um clima tropical, com temperatura média anual de 22°, sendo considerada, tal qual sua cidade-gêmea, uma das regiões mais frias do estado, pois durante o inverno os termômetros podem acusar temperaturas próximas a 0°C.

Segundo pesquisa realizada pela Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGEEC, 2015), na qual é verificada a “População nacional estimada e projetada, segundo sexo, departamento e distrito, 2000-2025”, o distrito de Pedro Juan Caballero tem uma população projetada para o ano de 2018 com um total de 118.939 pessoas. Desta forma, a cidade constitui uma conurbação com Ponta Porã, agregando uma população de mais de 210.000 habitantes que estabelecem uma intensa convivência na região.

Assim como Ponta Porã e as demais cidades fronteiriças brasileiras respaldam-se na lei que assegura a zona de fronteira, Pedro Juan Caballero e as cidades da fronteira paraguaia estão asseguradas pela Lei 2.532/05, a qual determina a zona de Seguridad Fronteriza de la Republica del Paraguay, e “[...] establece zona de seguridad fronteriza la franja de 50 kilómetros adyacente a las líneas de frontera terrestre y fluvial dentro del territorio nacional” (PARAGUAY, 2005).

As cidades-gêmeas apresentam características urbanas muito particulares, em especial, porque diante da proximidade com o outro país e da posição geográfica que ocupam, acabam compartilhando suas potencialidades, atividades econômicas, constituições históricas e também os “problemas característicos da fronteira” (BRASIL, 2014), como mencionado no Art. 1º da Portaria nº 125 do MI. Estas interações sejam elas econômicas, políticas ou culturais, ocorridas de forma espontâneas ou promovidas, acabam se expandindo pela zona de fronteira e,

dependendo do tipo de contato e/ou situações geradas, podem contar com acordos de cooperações entre os Estados Nacionais, que buscam soluções nas normas vigentes no governo central de seus respectivos países, almejando um comum acordo.

Observando o Mapa 2, que apresenta a localização das cidades-gêmeas ao longo da Faixa de Fronteira, podemos perceber que no Brasil o número de cidades-gêmeas se espalha pela extensão da faixa e evidencia a necessidade de se estabelecer e reconhecer um conceito para estas cidades, “[...] tendo em vista as crescentes demandas pelos municípios de políticas públicas específicas [...]; e considerando a importância das cidades-gêmeas para a integração fronteiriça e, conseqüentemente, para a integração sul-americana [...]” (BRASIL, 2014) como é destacado pela Portaria nº 125, do MI.

**Mapa 2: Localização das cidades-gêmeas ao longo da Faixa de Fronteira**



Fonte: Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira/MS (2012, p.14).

É possível verificar ainda que os estados que mais apresentam cidades-gêmeas são o Rio Grande do Sul, com doze cidades, e Mato Grosso do Sul, com sete cidades-gêmeas. Fator este que assegura a estes dois estados um grande fluxo de interações sociais, culturais, econômicas e potencialidades diferenciadas, pois dependendo de cada região fronteiriça, os recursos disponíveis no seu entorno, sejam estes naturais ou de bens de serviço podem gerar renda, trabalho, direcionando o desenvolvimento coletivo e social, ou mesmo interferindo neste processo, também se constituirão como elementos fundantes desta região fronteiriça, permeada por ações particulares, muito próprias de cada uma destas cidades-gêmeas.

No Mato Grosso do Sul as cidades-gêmeas, em sua grande maioria, estão localizadas na fronteira com o Paraguai, sendo que apenas uma delas encontra-se na fronteira com a Bolívia e o Paraguai, sendo esta considerada uma tríplice fronteira, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Cidades-gêmeas do Mato Grosso do Sul

<b>BRASIL</b>	<b>PARAGUAY</b>	<b>BOLÍVIA</b>
<b>Municípios</b>		
Bela Vista	Bella Vista Norte	
Coronel Sapucaia	Capitán Bado	
Corumbá	Puerto Quijarro	Puerto Suárez
Mundo Novo	Salto Del Guairá	
Paranhos	Ype Jhu	
Ponta Porã	Pedro Juan Caballero	
Porto Murtinho	Isla Margarita/ Carmelo Peralta	

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir do Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira/MS, 2012.

Ao observar os municípios do Mato Grosso do Sul que são considerados cidades-gêmeas com a Bolívia e o Paraguai, vale destacar as que se encontram em uma extensão de 730 km de fronteira seca. Segundo os dados do Plano de Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira/MS (2012), a extensão da fronteira entre Brasil Paraguai é de 1.180 km, e da fronteira entre Brasil e Bolívia é de

398 km, perfazendo um total de 1.578 km, diante do qual, 848 km são cortados por cursos d'água e 730 km são de fronteiras secas.

#### **1.4- Historicidade e fronteira**

No que tange aos aspectos históricos que possibilitam a compreensão acerca do surgimento das cidades-gêmeas de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, a literatura pesquisada evidenciou que antes da delimitação das fronteiras entre os países, a região onde se localiza tais cidades era povoada pelos índios Kaiowá, Guaranis (ALMEIDA; MURA, 2008) e também pelos Terenas (XIMENES, 2017), ou seja, era território indígena, que diante dos processos de constituição dos Estados nacionais<sup>11</sup> no entorno da bacia do Prata, começou a ser colonizado e passou por inúmeros momentos de tensões e transformações.

Dentre estes momentos, ressalto, em 1845, a instituição do “Regulamento das Missões ou Regulamento da Catequese e Civilização dos Índios” ou ainda, o “Regulamento 426”, a partir do qual as terras habitadas pelos indígenas passaram a pertencer ao Império, e este teve total liberdade sobre as mesmas. Assim, a população indígena, independente da etnia, teve que morar em pequenos aldeamentos, organizados nas terras “cedidas” pelo Império.

Houve ainda a criação da Lei de Terras, a Lei nº 601, de 10/09/1850, que contribuiu com a expropriação das terras indígenas, legalizando a posse das terras por meio da compra, desta forma, o que era terra indígena tornou-se terra de propriedade privada ou terras devolutas (de domínio público).

Essa prática contribuiu com o esbulho do território indígena, assim como evidenciou que as relações entre indígenas e não indígenas se intensificaram, e de maneira frequente, atendendo aos interesses dos não indígenas, pois era comum que os Terenas, por exemplo, fornecessem aos não índios bens de consumo para seu sustento, além de tecidos e redes (XIMENES, 2017).

O controle do Império sobre a população indígena ainda assegurou que os mesmos fossem seus aliados para guardar e proteger as regiões de fronteiras,

---

<sup>11</sup> Para Doratioto (2002, 2014), o século XIX foi marcado pela formação e consolidação dos Estados Nacionais no continente sul-americano e na região platina. Como resultado da relação entre regimes políticos divergentes e pautados na violência para ajustar as fronteiras territoriais de seus países, a configuração dos Estados Nacionais e as rivalidades entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai deu origem ao maior conflito intercontinental da América do Sul no século XIX, a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870).

especialmente o limítrofe da fronteira entre Brasil e Paraguai, que no século XIX, era uma região de litígio:

Em 1860, os indígenas eram utilizados em missões de risco. Tanto o Brasil quanto o Paraguai delegavam aos grupos indígenas funções de patrulhamento e reconhecimento da área litigiosa entre os dois países. A tensão culminou com a Guerra do Tríplice Aliança, ou Guerra do Paraguai (1864-1870), que envolveu as populações nativas de ambos os lados (XIMENES, 2017, p. 70).

A década de 1860 trouxe consigo inúmeros momentos em que o Brasil, diante do processo de consolidação dos Estados nacionais, estivesse imerso em uma complexa rede de acontecimentos e relações com Paraguai, Argentina e Uruguai, o que acabou por desencadear acordos, divergências, tensões e uma guerra armada com grandes proporções. A Guerra da Tríplice Aliança, na qual Brasil, Argentina e Uruguai enfrentaram o Paraguai em conflitos ocorridos entre os anos de 1864 e 1870, contribuindo para que as fronteiras entre Brasil e Paraguai fossem estabelecidas.

Em 1865 foi assinado entre Argentina, Brasil e Uruguai, o Tratado da Tríplice Aliança, envolvendo interesses sobre as navegações e as muitas possibilidades oferecidas pelos rios do Prata. O Tratado

[...] determinava que a guerra somente terminaria com a saída de Solano López do poder. Estabelecia, também o dismantelamento das fortalezas paraguaias que impediam a livre navegação pelos rios do Prata e definia as fronteiras com o Brasil e a Argentina, cabendo a esses os territórios em litígio (DORATIOTO, 2004, p. 22).

Grande parte das batalhas da Guerra da Tríplice Aliança aconteceu em território do antigo Sul do Mato Grosso – SMT<sup>12</sup>, o que hoje é Mato Grosso do Sul, fato que despertou no Brasil o interesse pela resolução do litígio envolvendo parte do estado mato-grossense e na Argentina a intenção de ocupar a zona oeste do rio Paraguai. De acordo com Queiroz, o Tratado da Tríplice Aliança “[...] estipulava que, com a derrota do Paraguai, seriam atendidas as reivindicações territoriais feitas por Brasil e Argentina junto àquela República” (QUEIROZ, 1997. p. 64).

Solano López morreu em combate com tropas brasileiras em 1º de maio de 1870 e, no mês seguinte, os representantes Aliados assinaram com o governo provisório protocolo declarando a paz e no qual o Paraguai

---

<sup>12</sup> No recorte temporal que abarca as discussões apresentadas nesta pesquisa e que decorrem anterior ao ano de 1977 ainda não havia acontecido a divisão entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, visto que esta divisão aconteceu oficialmente a partir da Lei Complementar nº 31, sancionada no governo de Ernesto Geisel, em 11 de outubro de 1977 (BRASIL, 1997). Desta forma, ao fazer referência à região que compreende o recorte espacial proposto, utilizei como referência o estado de “Mato Grosso”, assim como dialoguei com o que Paulo Roberto Cimó Queiroz propõe usando, em alguns momentos, a expressão “antigo Sul de Mato Grosso (SMT)”.

aceitava, no geral, o Tratado da Tríplice Aliança (DORATIOTO, 2014, p. 49).

Em fevereiro de 1872 Brasil e Paraguai assinaram os seguintes acordos: o Tratado de Paz, de Limites, de Extradicação e de Amizade, Comércio e Navegação. Segundo a literatura pesquisada, diante deste consenso entre os dois países e seguindo o que estabelecera o Tratado da Tríplice Aliança, as topas brasileiras podiam permanecer em território paraguaio, por tempo indeterminado, com o propósito de impedir que o governo paraguaio fosse tomado por simpatizantes do governo argentino, o que possibilitou que “[...] Nos anos seguintes, os governantes paraguaios ascenderiam ao poder e nele se manteriam com a aceitação tácita do Império” (DORATIOTO, 2014, p. 51).

O estabelecimento destes acordos entre Brasil e Paraguai acarretou ainda a realização de outro objetivo do Império brasileiro em relação ao Paraguai:

[...] O Império brasileiro realizou, então, seus objetivos históricos em relação ao Paraguai: as fronteiras foram definidas nos termos perseguidos pelo Rio de Janeiro há duas décadas – restringindo-a, inclusive, ao rio Apa conforme reivindicação tradicional, em lugar de avançar até o Igurei, como estabelecera o Tratado da Tríplice Aliança e a livre navegação dos rios internacionais nos termos do Direito Internacional (DORATIOTO, 2014, p. 51).

Todo este contexto deixa evidente que as fronteiras entre Brasil e Paraguai foram estabelecidas após intensas negociações e principalmente, após o Império, ou Estado brasileiro se fazer presente nestes territórios, assegurando seus interesses e seu poder. Neste sentido, dialogo com Ferreira, quando este destaca que “O processo de constituição da fronteira SMT é marcado pelo estabelecimento do limite entre Estados nacionais antes da colonização, visto que a condição de fronteira se organizou após o Estado brasileiro garantir seus domínios” (FERREIRA, 2019, p. 240).

Com a delimitação da fronteira tem-se então Punta Porã, do lado paraguaio e Ponta Porã, do lado brasileiro. Mais tarde a cidade paraguaia passa a se chamar Pedro Juan Caballero, trazendo consigo a procedência de seu primeiro nome – Punta Porã, que em português significa Ponta Bonita, justamente por ter se originado em terras altas e esplendorosas, as quais se localizavam no entorno de uma lagoa e apresentava indícios prósperos de sobrevivência, assim como destaca Benites:

[...] a ciudad de Pedro Juan Caballero se originó en una meseta de la cordillera del Amambay; el acceso a estas tierras altas se daba por la temida picada del Chirigüelo, cuya travesía en algunos tramos constituía todo un desafío, de manera que al vencerla se tenía la sensación de llegar al edén, siendo sorprendido el viajero por la grata visión de un conjunto de 80 o 90

árboles de Peroba, la cual por su belleza natural fue denominada Punta Porã dando nombre al apacible paraje, a la sombra de esos árboles y a orilla de cristalinas lagunas (2008, p. 33).

Segundo Benites (2008) tal nome foi registrado nos mapas do general Francisco Isidoro Resquín em 1862, quando traçou as rotas até o antigo Jerez Ñu, ou o Mato Grosso, como passou a ser chamado pelos brasileiros, segundo o autor.

Em função da localização estratégica da estrada que cortava as montanhas de Chirigüelo e bifurcava-se ao norte e sudoeste, muitas ações da Guerra da Tríplice Aliança aconteceram ali. A Guerra findou-se em 1º de maio de 1870, em Cerro Corá, e com ela os limites apresentados pela Comissão de Fronteiras foram se estabelecendo entre Brasil e Paraguai, até apresentar uma demarcação consolidada, em 1872.

Entretanto, desde 1777 já se fazia presente na região uma expedição militar, a qual foi encaminhada pelo Imperador Dom Pedro II, com o intuito inicial de explorar as riquezas da terra. Porém, somente em 1862, juntamente com seu grupo, o Tenente Antônio João Ribeiro instalou-se na cabeceira do Rio Dourados, (atualmente a cidade de Antônio João), desta forma, podia manter um contato frequente com a Capital do Império.

Por volta de 1856, Dom Pedro II ordenou a criação da Colônia Militar de Dourados, com o propósito de já se precaver das incursões paraguaias no local e assim, proteger a fronteira. Todavia, a ofensiva coordenada pelo presidente paraguaio Francisco Solano López, em 1864, destruiu a Colônia e pôs fim à vida de seu líder, o tenente Antônio João Ribeiro e muitos de seus soldados,

[...] a partir dessa Guerra, desencadeada em 1865, quando o sul de Mato Grosso e outras regiões brasileiras foram invadidas pelas tropas de Solano López e duras batalhas foram travadas, tendo por palco final das lutas, as cercanias de Ponta Porã, faixa fronteira com a República do Paraguai, onde Solano López é morto em Cerro Corá, do lado paraguaio (BIANCHINI, 2000, p. 25).

Com o fim da Guerra, em 1870, teve início a chamada economia do mate, pois o cultivo, extração, beneficiamento primário e venda da erva-mate (*ilex paraguariensis*) atraiu muitas pessoas para a região, principalmente inúmeros paraguaios, com seu conhecimento acerca do cultivo da erva, fixaram-se na localidade. Houve também a migração de gaúchos, paulistas e muitos outros povos para o local, onde começaram a formar os primeiros assentamentos para a exploração da planta.

Do lado paraguaio o escoamento da erva-mate acontecia por Concepción, Villa Real e chegava ao porto do Rio Paraguai, passando pela região que estava toda

povoada com a intenção de proteger a produção e o transporte das riquezas dos ataques que pudessem vir do outro lado da fronteira.

Oficialmente, o município de Pedro Juan Caballero foi criado em 01 de dezembro de 1899, por meio do Decreto do Poder Executivo Paraguaio, chegando à condição de Departamento (estado) e, logo em seguida, designada como a capital do Departamento de Amambay.

Neste mesmo ano foi possível verificar do lado brasileiro algumas movimentações impulsionando o desenvolvimento local. A economia do município pautou-se inicialmente na erva-mate, com a expansão da região em 1882, quando Thomaz Laranjeira foi beneficiado com o direito de colher erva-mate na zona fronteira com o Paraguai.

A literatura pesquisada informa que tanto a região do SMT, como o oeste do Paraná passaram a ser habitadas por seus “colonizadores” não índios, somente no final do século XIX. Momento este em que a família Murtinho, radicada em Mato Grosso, supriu os soldados brasileiros com gêneros alimentícios na última batalha da guerra da Tríplice Aliança, em 1870, e como forma de agradecimento, recebeu de D. Pedro II, a concessão de exploração da erva-mate.

Essa concessão foi obtida através do decreto n. 8.799 de 9-12-1882. Por esse decreto, Tomas Laranjeira obtinha permissão de explorar, por um período de dez anos, os ervais existentes na região fronteira com o Paraguai, no perímetro compreendido pelos morros do Rincão, Julho e as cabeceiras do Iguatemi, e entre os rios Amambaí e Verde. [...] não se incluía a exploração das madeiras de lei e teria de permitir a colheita da erva mate aos moradores já existentes no território compreendido pela concessão. Com esta concessão, Tomas Laranjeira recebia praticamente um prêmio pelos serviços prestados ao exército imperial (WACHOWICZ, 1987, p. 67).

A concessão das mesmas foi ocorrendo sucessivamente, e como tal, foi se ampliando também a exploração ervateira. O que levou Thomas a criar, em 1882, uma sede da Companhia Mate Laranjeira (CML) no sul de Mato Grosso, a qual recebeu o apoio de influentes políticos do Mato Grosso, dentre eles a família Murtinho e, a partir de 1903, a família Mendes Gonçalves.

Os sócios Francisco Murtinho, Francisco Mendes Gonçalves (português) e Thomaz Laranjeira (gaúcho) iniciaram a exploração nos ervais da Serra de Maracaju, em Campanário do Sul - Mato Grosso e após a consolidação da sede da Companhia Mate Laranjeira no Brasil, a mesma estruturou uma fazenda-modelo no oeste paranaense, o que mais tarde tornou-se a cidade de Guaíra/PR, assim como fez no



território do SMT ao construir a Fazenda Campanário - hoje o município de Laguna Carapã/MS.

A primeira sede da Mate Laranjeira foi construída em Concepción, no Paraguai e, com as grandes demandas apresentadas no Brasil, a empresa foi se consolidando no SMT, sem deixar de lado a produção paraguaia e instalando-se também em Buenos Aires, com o propósito de atender ao grande interesse do mercado argentino pela erva-mate.

Além das ações já mencionadas, a CML criou nos estados do Paraná e no sul de Mato Grosso as primeiras instituições de ensino que ofereciam formação aos filhos de seus funcionários e à comunidade local, com o intuito de nutrir-se de uma boa imagem com aquele espaço-meio que tanto era explorado por ela. As escolas, que se localizam em Guaíra/PR e em Ponta Porã/MS, ainda hoje têm grande representatividade em seus municípios, ambas receberam o nome de Escola Mendes Gonçalves e foram doadas ao governo de seus respectivos estados.

Um aspecto acerca da expansão e da exploração da CML sobre o território ervateiro evidencia o descaso com os indígenas que já ocupavam tal região. Para Azevedo e Brand (2008), com a República, assim que as terras devolutas passaram da original responsabilidade da União, para os Estados, a CML foi favorecida, especialmente a partir do Decreto nº 520, de 23/06/1890, o qual ampliou ainda mais o monopólio da exploração ervateira, incluindo o território de ocupação dos Guarani e Kaiowá.

Embora a Companhia não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, essa atividade foi, contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita da erva mate, e pela disseminação de várias doenças com grave impacto sobre a saúde dos índios (AZEVEDO; BRAND, 2008, p. 14).

Como já mencionado, mesmo antes da limitação das fronteiras entre Brasil e Paraguai, o território já era ocupado pela população indígena, a qual foi deslocada de suas terras pelo Império, que assegurado pela Lei de Terras, ou Lei nº 601, expropriou as terras indígenas, tornando-as públicas ou passíveis a compra. Desta forma, a população indígena de várias etnias sofreu com a forma de colonização do não índio em função do seu interesse pela terra e com os demais problemas oriundos desta interação entre índio e não índio.

Na tentativa de proteger os indígenas e resguardar seus direitos, dentre eles, o direito a terra, em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que tinha

como uma de suas atribuições o compromisso de reservar as terras para os indígenas, porém,

[...] a criação dessas reservas foi um processo ambíguo, uma vez que reservava pequenos espaços para os índios e liberava grandes extensões de terra para os novos (e cada vez mais numerosos) empreendimentos rurais. A política indigenista continuava sendo uma política de apropriação das terras indígenas (XIMENES, 2017, p. 74).

As pesquisas realizadas mostram que as ocupações e interferências no modo de viver indígena não foram piores do que os problemas ocasionados pelas primeiras fazendas de gado instaladas na região no final do século XIX e início do século XX, especialmente nos campos entre Amambai, Ponta Porã e Bela Vista. Considerando que as aldeias dos Guaranis e Kaiowá localizavam-se nas regiões de matas, e desta forma, além de se deslocarem em função da extração da erva-mate, as ações voltadas para a agropecuária também os dispuseram de seus espaços (AZEVEDO; BRAND, 2008).

A partir de 1893, com as ações da empresa de Thomaz Laranjeira se expandindo pela região, Ponta Porã começou a se desenvolver economicamente, por meio da exploração da erva-mate e com a instalação dos muitos ervateiros pelo município, evidenciando que a origem de Porto Murtinho, Campanário e Ponta Porã está intrinsicamente ligada à extração, produção e exportação da erva-mate.

Apenas em 1900 Ponta Porã tornou-se distrito de Bela Vista e, logo em seguida, no dia 18 de julho de 1912, tornou-se oficialmente um município, criado por Joaquim Augusto da Costa Marques, governador de Mato Grosso; em 1915 o governo do estado nomeia Ponta Porã como comarca.

No ano de 1943, o então Presidente Getúlio Vargas cria, por meio do Decreto – Lei Federal nº 5.839, o Território Federal de Ponta Porã<sup>13</sup>, composto por sete municípios – Ponta Porã, Bela Vista, Dourados, Miranda, Maracaju, Nioaque e Porto Murtinho, e cuja capital foi instalada em Ponta Porã, mas em 31 de maio de 1944 o Decreto-lei nº 6.550 transferiu a capital para Maracaju. De acordo com Bittar, o Território Federal de Ponta Porã

[...] abrangia uma faixa de terras na fronteira com o Paraguai, povoada por famílias originárias do Rio Grande do Sul. Quanto ao município de Ponta Porã era, na época, o terceiro de Mato Grosso em população, logo depois de Campo Grande e Cuiabá. O Território Federal de Ponta Porã nasceu abrangendo municípios cujas atividades econômicas (pecuária, lavoura, erva-mate), testemunhavam “a vitalidade sulina do Estado”, conforme

---

<sup>13</sup> Dentre os benefícios apresentados para a região, a constituição do Território Federal assegurou o trecho rodoviário vindo de Campo Grande e o aumento do contingente militar, o que objetivou, especialmente, proteger a fronteira.

definiu Virgílio Corrêa Filho, em texto de 1944 (BITTAR, 2009, p. 257, grifos da autora).

Com a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, o governo dissolveu os territórios de fronteira pelo país, entre eles o de Ponta Porã. As Disposições Constitucionais Transitórias, datadas de 18 de setembro de 1946 extinguíram o Território Federal de Ponta Porã e os municípios que o compunham foram novamente incorporados ao Estado de Mato Grosso.

Outro aspecto que causou grandes transformações na região foi a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, a CAND, instalada em território indígena, em 1943, pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas, cujo objetivo foi de possibilitar a muitas famílias de migrantes, de várias regiões do país e de colonos, o acesso a terra.

Criada pelo Decreto-lei nº 5.941, de 28/10/1943, a CAND recebeu uma área de mais de 300 mil hectares, os quais faziam parte do Território Federal de Ponta Porã. Nestas terras estavam presentes os Kaiowá, que foram transferidos para outros espaços, desencadeando problemas diversos em relação à presença indígena nas terras e pelo fato de terem que ser deslocados para cederem espaços para os colonos, favorecendo a expansão agropecuária e da infraestrutura de outros serviços em tal região (AZEVEDO; BRAND, 2008).

Neste mesmo período também foram criadas outras Colônias Agrícolas Nacionais – CAN, as quais integravam a política da “Marcha para o Oeste” e tinham o propósito de povoar e proteger a fronteira, lugar em que a CML já havia se estabelecido; almejando ainda a incorporação de mais terras, o aumento da produção alimentar e de produtos necessários à industrialização, buscando sempre por preços mais baixos.

Todas estas ações foram ganhando força entre as décadas de 1940 a 1960, provocando transformações no meio ambiente e no modo de viver das pessoas, especialmente da população indígena, assim como pode ser observado no excerto a seguir:

A partir da década de 1950 acentua-se a instalação de empreendimentos agropecuários nos demais espaços ocupados pelos Kaiowá e Guarani, ampliando o processo de desmatamento desse território. Número significativo de comunidades indígenas é obrigado a abandonar suas aldeias e deslocar-se para dentro de oito reservas de terra demarcadas pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio, antiga FUNAI), acentuando-se o confinamento das aldeias (AZEVEDO; BRAND, 2008, p. 15).

Este confinamento das populações indígenas, em detrimento à colonização das terras e da monopolização das mesmas em função do desmatamento, da exploração da erva-mate, da inserção do plantio de soja, da ampliação agropecuária e da crescente mecanização das atividades agrícolas, provocou a “expulsão das comunidades”, a qual é “[...] denominada pelos índios como “esparramo” ou “sarambi”, entendido como um processo de dispersão e fragmentação que criou sérias dificuldades para a sua reprodução física e cultural” (AZEVEDO; BRAND, 2008, p. 18).

As ações da CML referentes à organização social, influência econômica e política da região que se beneficiava da extração da erva-mate, não resultaram apenas em práticas positivas, pois tal como e uma balança o pêndulo se alternava entre os lados buscando um equilíbrio entre os diferentes poderes envolvidos e constituídos. Nestas relações estavam envolvidos: empresa, funcionários, sociedade, consumidores, todos inter-relacionados às distintas figurações ocorridas na sociedade, pois assim como destacam Gebara e Lucena: “O poder é fruto de relações e, portanto, não é um fato posto e situado que pode ser isolado como uma coisa qualquer, mas algo relacional, inerente às interdependências que se estabelecem na prática social” (2011, p.57). Nesta mesma perspectiva, é possível dialogar com Elias (2005), diante das relações estabelecidas entre:

[...] senhor e escravo, as oportunidades de poder são distribuídas muito desigualmente. Porém sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas. Sob esse ponto de vista, a utilização simples do termo “poder” pode induzir em erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que se metesse na algibeira. Esta utilização da palavra é uma relíquia de ideias magicomíticas. O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas - de todas as relações (ELIAS, 2005, p. 81).

Considerando este poder como relacional, “[...] o argumento básico elaborado por Norbert Elias é que há diferentes fontes de poder, que ele é político, econômico, do conhecimento, etc., também se expressando de variadas formas [...] (GEBARA; LUCENA, 2011, p. 57), assim a alternância do mesmo também pode ser inerente a estas relações. Fato perceptível nas ações da CML, diante da influência da empresa em relação à exportação ervateira, principalmente para a Argentina e o potencial desenvolvimento acarretado pela economia do mate, assegurando-lhe ampliação do gradiente de poder, em suas devidas proporções, visto que a empresa configurava-se como uma multinacional e este gradiente de poder ultrapassava o território nacional,

as relações com os ervateiros e os desgastes do cotidiano com seus funcionários, assim, as ações da CML deveriam ser consideradas e analisadas em todas estas perspectivas.

Aspectos problemáticos também caracterizaram algumas ações da empresa, em especial no que se referiu à relação desta com seus funcionários, à forma de exploração da erva-mate, bem como o não beneficiamento da erva antes de exportá-la, o que ocasionou dificuldades e uma fase de recuo da empresa.

Para melhor compreender estas relações e alternâncias de poder, tornou-se pertinente refletir acerca do que apresenta a literatura pesquisada, a partir da qual foi possível verificar que até a década de 1960 os resultados da exploração ervateira impulsionaram a economia do estado do Mato Grosso, assim como vários outros aspectos concernentes à vida em sociedade, o que pode ser observado no excerto a seguir:

No que se refere a Mato Grosso, a economia ervateira foi especialmente importante no período entre o final da guerra com o Paraguai (1870) e a década de 1960. Pode-se dizer que a economia política da erva-mate esteve nessa época relacionada a todos os aspectos da vida social nessa região: migrações, costumes, atividades produtivas e comerciais, vias e meios de transporte, práticas políticas e, enfim, as políticas públicas em todos os níveis de governo – sem excluir a própria política exterior do Estado nacional brasileiro, haja vista a situação fronteiriça da região considerada (QUEIROZ, 2015, p. 205).

Mas estas práticas não perpassaram apenas pelos bons resultados do empreendimento ervateiro, a historiografia evidencia que durante seu processo de estabelecimento na região mato-grossense, ou na região do antigo Sul de Mato Grosso -SMT - os conflitos entre a CML e os imigrantes paraguaios, ou com os migrantes brasileiros que também buscavam se estabelecer naquelas terras foram intensos, além da relação pouco harmoniosa com os próprios funcionários da empresa, chamados de mineros, os quais eram, na sua grande maioria, indígenas ou paraguaios.

A esse respeito, destaca-se a história das relações entre a empresa e seus trabalhadores. Segundo os relatos disponíveis, o trabalho dos mineros era extremamente penoso e desenvolvido em condições análogas à escravidão, uma vez que o trabalhador, além de ser engajado mediante um adiantamento, ficava obrigado a abastecer-se nos armazéns da própria empresa e não podia deixar o trabalho enquanto não saldasse integralmente seus débitos (QUEIROZ, 2015, p. 211).

Tal ação, denominada de “conchavo”, dentre outras com características semelhantes, atribuíam à empresa uma fama negativa, pois corroborada pelo fato de a mesma comercializar a erva-mate como um produto primário, ou seja, passando

apenas pelo cancheamento (um primeiro beneficiamento) antes de ser exportada, agregava-lhe menor valor, já que o mercado consumidor, no caso da Argentina, era um pouco mais exigente em relação ao produto final, e assim teria que moer, embalar e encaminhar a erva para o consumo.

Em 1915 o monopólio da empresa começou a decair, principalmente porque a concessão de exploração da terra ervateira foi reduzida a uma área bem inferior ao que a CML detinha até então, sem contar que o processo de povoamento da fronteira ganhou força, possibilitando aos migrantes/posseiros oriundos de Minas Gerais, São Paulo, do Rio Grande do Sul e da região norte do estado de Mato Grosso a luta pelo direito de exploração dos ervais, posto que estes se localizavam em terras públicas e a lei deu prioridade para aqueles já estabelecidos na região adquirirem seus terrenos em meio aos ervais.

Organizados em cooperativas, localizadas em Amambai, Dourados, Iguatemi e Ponta Porã, desde 1950 estes produtores independentes ampliaram seu domínio sobre a produção ervateira e criaram, inclusive, rotas alternativas para o escoamento do produto. Finalmente, outro aspecto que também influenciou na alternância do poder da CML foi que a Argentina, seu principal parceiro consumidor, suspendeu definitivamente, em 1965, as importações da erva-mate, pois se tornara autossuficiente em relação à produção da mesma. Fato que, agregado aos demais, levou a empresa a buscar outro ramo de empreendimento.

Diante destes acontecimentos históricos, culturais, sociais e políticos, a movimentação acerca da divisão do Estado do Mato Grosso de sua porção meridional Sul também era efervescente desde o fim do século XIX. Questões que se intensificaram no início do século XX, com a criação da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, responsável pela ligação entre o Estado de Mato Grosso e São Paulo, propiciando um crescimento econômico e populacional no Sul do Estado.

[...] foi ao longo da década de 1920 que começaram a manifestar-se, mais claramente, os efeitos considerados positivos da estrada de ferro Noroeste do Brasil, efeitos esses que se concentraram largamente na cidade de Campo Grande, sob a forma de rápido crescimento econômico e populacional (QUEIROZ, 2006, p. 158).

Contexto este em que as relações entre o Sul de Mato Grosso e Cuiabá também se tornavam mais escassas no que tange ao desenvolvimento econômico da região. Assim, correntes migratórias e os interesses da oligarquia agrária e da expansão da pecuária na porção Sul do Estado intensificaram o movimento separatista que, desde

1892 emergia dos confrontos armados entre coronéis do Sul e do Norte. De acordo Bittar (2009a), ao buscar as raízes históricas da divisão entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul é possível considerar que “[...] o regionalismo dos sulistas consiste na causa mais remota da divisão” (BITTAR, 2009a, p. 24), principalmente porque esse sentimento se transformou de fato em movimentação divisionista.

Tal divisionismo foi constituído por especificidades referentes à formação histórica do Sul de Mato Grosso, ao fato de se encontrar geograficamente distante de Cuiabá, às dificuldades de comunicação entre o Sul e as demais partes do território, além do sentimento de não pertencimento do sulista em relação aos acontecimentos do Norte do Estado, como destaca Bittar (2009b). Segundo a autora, estas questões foram preponderantes para o “[...] elemento humano do sul não se sentir pertencente ao universo cultural cuiabano” (BITTAR, 2009 b, p. 24), sendo este sentimento sulista vislumbrado na

[...] manifestação e, principalmente, no recrudescimento das características que distinguem o sul do centro e do norte: sentimento de pertença; superioridade econômica; e, por fim, disputa pela condição de capital. Apegados a esse rol, em vez de integração, os sulistas transformaram o seu regionalismo em divisionismo (BITTAR, 2009b, p. 24).

A referida autora faz a ressalva de que os interesses divisionistas perduraram por quase um século e carregaram consigo interesses geopolíticos - com o propósito de garantir a segurança nacional, ocupando as regiões de fronteira - evidenciados pelos militares no período da ditadura, destacando que a divisão do Estado e, conseqüentemente, a criação de Mato Grosso do Sul só ocorreu “[...] porque o regionalismo, finalmente, encontrou respaldo na política nacional” (BITTAR, 2009 b, p. 25-26).

Para Queiroz (2006) é importante ter a consciência de que o processo divisionista não aconteceu de forma cronológica e linear, mas ao ser lembrado e trazido para a história do tempo presente, precisa ser considerado, pois:

Parecem-me especialmente importantes tais referências, pelo fato de desautorizarem quaisquer tendências a se traçar a história do divisionismo como uma linha praticamente contínua, partindo de fins do século XIX, passando pelos gloriosos episódios da década de 1930 e culminando triunfalmente na divisão efetivada em 1977. É preciso, ao contrário, explicar a referida marginalização da tese divisionista, depois dos anos 30 – e essa explicação se encontra, a meu ver, no fato de a divisão ter sido sempre encarada pelos líderes sulistas, acima de tudo, como um objetivo tático, a serviço de uma estratégia mais importante e abrangente, isto é, a ascensão ao poder político. A questão principal era, efetivamente, a luta pelo poder, como, aliás, transparece já no momento do nascimento do ideal divisionista, em meio às lutas coronelistas de fins do século XIX e inícios do XX (QUEIROZ, 2006, p. 173).

Essa busca pelos interesses sulistas na divisão do Estado, novamente reforçou o gradiente de poder estabelecido entre aqueles que, de alguma forma, exerciam interdependência em relação ao outro. Tais ações evidenciaram também outra forma de poder, visível quando a população de nenhum lado do Estado, fosse o Sul ou o Norte, foi consultada em relação às pretensões de se dividir Mato Grosso. Fato este que desnudou o pêndulo da balança de poder como restrito aos coronéis e políticos que engendraram todo o movimento divisionista.

Bittar (2009a) destaca que a população de Mato Grosso só tomou consciência do que acontecera no Estado após a apresentação da Lei Complementar nº31, promulgada em 11 de outubro de 1977, em Brasília, a qual fundou o Estado de Mato Grosso do Sul. Desta forma, a autora revela que “[...] não houve manifestações populares que antecedessem e apoiassem a sua criação, também não houve manifestações que a ela se opusessem. [...] Em síntese: as duas regiões aceitaram o ato consumado” (BITTAR, 2009a., p. 432.). Assim, Queiroz ao pesquisar sobre a divisão do Estado de Mato Grosso e discutir acerca da criação de uma “identidade sul-mato-grossense” ressalta:

Ao que me parece, tendo a divisão ocorrido “de cima para baixo”, e num momento em que a parte realmente significativa das elites sulistas (em outras palavras: aqueles que efetivamente *mandavam*) não mais estava mobilizada em torno dessa ideia, abriu-se um espaço para a construção, às pressas, de um discurso “histórico” simplesmente capaz de dar conta do *fato*, já consumado, da criação do novo estado (QUEIROZ, 2006, p. 178, grifos do autor).

Ainda segundo o referido autor, tal ponderação leva à perspectiva de se constituir uma “história de trás para frente” (QUEIROZ, 2006, p. 179), com o desafio de se “[...]partir do presente para o passado – o que facilmente conduz à ideia da divisão como algo historicamente “inevitável”, “fadado a acontecer mais cedo ou mais tarde”” (QUEIROZ, 2006, p. 179). Ou seja, o processo de divisão do Estado de Mato Grosso não aconteceu de modo linear, perpassou por muitos processos históricos e políticos que envolveram disputas de poder e de interesses entre o Norte e o Sul e que ao ser cunhado historicamente, em alguns momentos, e por alguns pesquisadores não foi evidenciado por um viés utópico, mas sim por meio de uma perspectiva legítima e concreta, o que permite a compreensão de muitos outros acontecimentos históricos, sociais e políticos, dentre eles, a história da formação docente, tal como é vislumbrada nas linhas seguintes.



# CAPÍTULO II

## HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Imagem 1: Grupo Escolar Francisco Mendes Gonçalves - Ponta Porã



Fonte: <https://pontaporainforma.com.br/colunistas/yhuldes-giovani/escola-mendes-goncalves-e-cia-mate-larageiras-em-ponta-pora>

Imagem 2: Centro Regional de Educación Dr. Raul Peña – Pedro Juan Caballero



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2018)

## CAPÍTULO II - HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1983, p. 39, grifos do autor).

Nesta perspectiva, dialogo com Freire e busco me enxergar enquanto este homem/mulher que estabelece relações com o mundo e me sinto instigada a refletir e conhecer sobre o processo de formação de professores, em um intercurso que marca o início da formação docente, a organização de políticas de formação de professores, as legislações que as nortearam em países distintos, quais sejam Brasil e Paraguai, os processos de constituição de algumas instituições nos dois países, que mesmo apresentando aproximações ocasionadas pela realidade da fronteira, em alguns momentos precisaram ser estudados e compreendidos individualmente.

Destaco que a história da formação docente pode ser compreendida por um prisma refletido por olhares distintos, porém, para desenvolver esta pesquisa, foi necessário aguçar um olhar mais específico e detalhado, o qual, neste momento, torna-se preponderante para compreender a história da formação docente no Brasil e no Paraguai.

### 2.1- Brasil: olhares possíveis

O contexto histórico que abarcou o processo de formação de professores brasileiros desde o final do século XIX e início do século XX foi permeado por inúmeras transformações no âmbito social, político, cultural, bem como no âmbito educacional, apresentando tensões, permanências e mudanças, em especial no que tange à constituição das primeiras instituições de formação de professores que precisa ser conhecida e pensada em seu processo anterior ao século XX, para que as relações estabelecidas posteriormente a este período possam ser melhor compreendidas.

De acordo com Rodrigues e Sobrinho (2006), desde a Constituição Imperial de 1824, pode-se observar a presença de um direcionamento para a instrução primária gratuita e voltada a todos os cidadãos brasileiros<sup>14</sup>, marcadamente proposta para

---

<sup>14</sup> Diante ao que propunha a Constituição do Império, de 1824 - cidadãos brasileiros - eram considerados apenas aqueles “[...] nascidos no Brasil, livres ou libertos (art. 6º)”, não considerando os índios e escravos, que compunham grande parcela da população brasileira. Mas, surpreendentemente

aquele contexto temporal e social. Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (BRASIL, 1827).

De acordo com o Art. 7º da mencionada Lei, para serem contratados, os professores seriam “[...] examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação” (BRASIL, 1827). As escolas serão de ensino mútuo<sup>15</sup> na capital da província e onde mais se fizer necessário. De acordo com Saviani:

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

Conforme destaca Saviani (2009), a Lei não faz uma abordagem mais específica acerca das questões pedagógicas, tampouco menciona a formação que os professores deveriam ter para assumirem tal cargo, ressaltando apenas que os professores “[...] que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes” (BRASIL, 1827). A preocupação voltava-se para uma formação rápida, por conta do próprio professor e contemplando a instrução mínima para ensinar aos alunos, em sua grande maioria meninos, de uma classe privilegiada.

Ainda há uma evidente diferenciação entre Professores/Mestres e Mestras - não apenas na denominação particular a cada profissional - mas relacionada também aos conteúdos que estes profissionais deveriam ensinar a seus alunos, quais fossem:

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil [...].

Art. 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem

---

contra o proposto, até a promulgação da Lei de 1854 os filhos de escravos foram aceitos nas aulas públicas de primeiras letras.

<sup>15</sup> No Brasil, tal método não significou apenas uma escolha pedagógica, tornou-se oficial a partir da Lei de Instrução Pública de 1827, e passou a integrar o projeto de modernização da sociedade e a condução da dominação consciente das classes subalternas pela ordem burguesa, consistindo no auxílio de um aluno que conhecia mais sobre determinado assunto àquele que tinha maior dificuldade (NEVES, 2008).

com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7º (BRASIL, 1827).

Ao se delimitar o conteúdo de geometria e a instrução de “arithmetic”, direcionando o ensino das mestras apenas para as quatro operações básicas e à economia doméstica, além de haver a necessidade de reconhecimento da honestidade feminina, enquanto isso não fica evidente e necessário para a contratação dos mestres, há uma diferenciação explícita acerca de como a escola selecionava e orientava a ação docente na Província, diante da presença masculina e feminina. Há uma desconfiança no poder intelectual da mulher perante determinados conteúdos e um desprezo em relação ao que a mulher podia exercer em seu cotidiano docente em tal período.

Uma possível tentativa de amenizar esta situação de tratamento díspar entre homens e mulheres, pode ser observada no momento em que a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, apresentou seu Art 13º que “As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (BRASIL, 1827), talvez com o propósito de equiparar responsabilidades e direitos de professores/mestres e mestras diante da sociedade da qual era parte, mas mesmo assim manteve seu caráter excludente e discriminatório no processo histórico de formação de professores e professoras.

O Ato Adicional nº 16, de agosto de 1834, incorporado à Constituição de 1824, descentralizou a educação de 2º grau e passou a responsabilidade de legislar e promover a instrução pública do ensino elementar, do secundário e da formação de professores para os governos das Províncias, o que não foi fácil, pois os recursos financeiros eram escassos. O Ensino Superior, privilegiado pela Constituição desde 1824, ficou sob a responsabilidade do Governo Central e em muitos casos, das Igrejas. Fato que não viabilizou o avanço de novas políticas que pudessem melhorar o ensino público e gratuito no país.

Seguindo os modelos europeus das escolas normais, especialmente os moldes das escolas francesas, legitimam-se no Brasil projetos nacionais para a construção das primeiras instituições responsáveis pela formação de professores, o que não deixa de privilegiar a hegemonia das classes dominantes. O curso normal objetivava formar profissionais que ensinassem as crianças a ler e escrever na língua nacional, as quatro operações matemáticas, alguns aspectos de geografia e princípios de moral cristã (TANURI, 2000). A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, de acordo com a Lei nº 10, de 1835:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo<sup>16</sup>, na conformidade da Lei de 15/10/1827 (TANURI, 2000, p. 64).

Os critérios para ser diretor e também professor da escola normal criada na capital da Província seriam: “[...] ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever” (TANURI, 2000, p. 64), sendo que o ensino deveria seguir o método lancasteriano<sup>17</sup> ou mútuo. As questões voltadas aos bons costumes, aos princípios morais e cristãos eram ensinadas aos alunos e exercitadas pelos professores, já a organização didática era simples - privilegiava-se o ensino da leitura e escrita por meio do método lancasteriano, as quatro operações básicas, a língua-pátria, conhecimentos de geografia e história, ou seja, era limitado ao que as escolas primárias ensinavam às crianças.

No Mato Grosso, a primeira escola normal para formação de professores data do ano de 1874 (SIQUEIRA, 1999) e a organização didática do curso oferecido nesta escola também era simples e tinha a duração de dois anos. Neste mesmo período várias escolas foram criadas em muitos outros estados brasileiros, sem sucesso foram perdendo seu espaço, gerando assim uma descrença na formação de professores.

O insucesso das primeiras escolas normais pode estar relacionado ao desinteresse da população pela profissão docente, principalmente “[...] pelos mínguaos atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava” (TANURI, 2000, p. 65), sem contar na falta de compreensão, por parte dos docentes de primeiras letras, sobre a necessidade de terem uma formação específica, além das ineficiências didáticas que foram se apresentando.

Esse período de incertezas e descrédito em relação à formação de professores, mas também de experiências distintas com a implantação das escolas normais foi se espalhando pelo Brasil, guiado pela necessidade de instruir pessoas e de possibilitar que a sociedade tentasse acompanhar as transformações educacionais e culturais, buscando, apesar de tudo, manter o bem comum e a elevação do padrão intelectual da mesma.

---

<sup>16</sup> Em 1º de março de 1823, um Decreto “cria uma escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares” (TANURI, 2000, p. 63).

<sup>17</sup> O método lancasteriano, conhecido também como método mútuo ou monitoral consistiu na proposta do Inglês Joseph Lancaster de utilizar alunos que se destacavam dos demais para auxiliar na aprendizagem de um grupo maior. Saída encontrada por se deparar com a falta de professores em escolas de periferia e precisar instruir um número grande de alunos (MANACORDA, 2004).

A experiência com as escolas normais nascia assim num momento em que a política educacional em várias províncias se caracterizava pela busca de uniformidade por meio da instrução. O movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social (VILLELA, 2000, p. 104).

O ensino popular, o primário e o ensino normal ficaram sob a responsabilidade das Províncias, que apesar de se empenharem em seguir o modelo europeu, tiveram uma trajetória de tensões e incertezas. Todas estas turbulências estavam atreladas às transformações pelas quais passavam a sociedade, dentre elas, a busca de um grupo conservador em consolidar a sua hegemonia e impor seu projeto político, tal como Villela observa:

[...] somente pela compreensão desse projeto político mais amplo, de direção da sociedade, é que foi possível entender que a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transplantação de um modelo europeu, mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder (1992, p. 28).

Ao destacar a decadência das escolas normais por todo o país, Tanuri ressalta que “Pode-se, pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” (2000, p. 65), visto que este precário aproveitamento das escolas normais estava relacionado ao fato de serem consideradas ainda instituições desconhecidas e pouco atrativas.

Nos anos seguintes, em especial de 1868 a 1870, as muitas transformações sociais, políticas, culturais e ideológicas pelas quais passou a sociedade brasileira despertaram uma movimentação acerca de posicionamentos e questões educacionais, voltadas para o período das ‘luzes’ e da difusão do ensino, responsáveis pela intensificação da crença de que a educação era indispensável para o crescimento social e econômico do país.

Porém, em vários momentos estes discursos sobre a ‘propagação das luzes’ apresentavam-se dissonantes, pois os confrontos acerca dos projetos educacionais e das propostas de escolarização evidenciavam uma proposta ‘civilizadora’ do Estado Imperial, o que emergia principalmente dos embates políticos travados entre liberais e conservadores, os quais lutavam para que seus ideais fossem mantidos. Para Martinez:

Somente a partir da compreensão e do reconhecimento das diferenças, contradições, divergências e convergências possíveis entre as posições políticas e intelectuais é que poderemos compreender os significados, os objetivos e os limites das propostas educacionais da chamada “geração 1870” (1997, p. 20).

Neste período, quando o Brasil iniciava seu processo de industrialização, a sociedade passava por uma necessária reorganização, fosse ela espacial, social, política, intelectual ou econômica, principalmente em função do crescimento dos centros urbanos, potencializado pelo aumento populacional, decorrente da presença de muitos imigrantes estrangeiros, ou ainda pelos muitos escravos, que agora libertos, também procuravam um espaço neste meio. A economia, ainda voltada para a agricultura, projetava a expansão da produção cafeeira e a construção das ferrovias para o escoamento do café, gerando, conseqüentemente, mais trabalho e acentuando as ideias positivistas e liberais, assim como as contradições e tensões.

Diante deste contexto, as elites dirigentes creditavam sua confiança na difusão da instrução primária, reconhecendo-a como instrumento de controle das massas, pois consideravam a escola como um espaço para disciplinar e padronizar os comportamentos, ideias, e conhecimentos dos indivíduos, ‘adaptando-os’ ou ‘civilizando-os’ ao meio e atendendo, assim, aos anseios do Estado.

Vale ressaltar que este não era um cenário específico ou ações típicas do Brasil, mas algo comum nas sociedades que passavam por este processo denominado de modernização, pois consideravam que “civilizar e moralizar” eram as palavras de ordem para o momento, estivesse tal processo ocorrendo no Brasil, nos Estados Unidos ou na Europa (COSTA, 2007).

Assim, o que passou a reger a sociedade desde então foi um espírito de disseminação do ensino em todos os níveis, elegendo a instrução elementar como obrigatória e conquistando para tal a cooperação do Poder Central para a oferta da instrução primária e secundária nas províncias. Tais fatos ocasionaram a popularização das escolas normais e, conseqüentemente, do ensino, o que, não se evidenciou apenas em expressivos resultados de expansão das escolas pelas províncias, mas também se refletiu em modestos sinais de progresso em relação à organização e ao nível de ensino destas escolas.

Os últimos anos do Império foram marcados pela presença das mulheres nas escolas normais, o que aconteceu progressivamente, e em meio a muitos embates, pois no período de criação das primeiras escolas normais no Brasil a formação de

professores era destinada apenas a homens, excluindo a mulher também deste meio. Porém, no final do Império com as grandes transformações ocorridas no meio social, que conseqüentemente influenciaram o ideário e o posicionamento feminino diante de suas escolhas, começaram a se intensificar e a refletir também no espaço educacional. A proposta de uma co-educação, ou seja, uma educação que se voltasse para homens em mulheres, sem divergência entre os sexos, apesar de enfrentar grande resistência dos conservadores, passou a figurar na oferta da instrução pública brasileira.

As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos. Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a co-educação (TANURI, 2000, p. 66).

Em meio a estas transformações, novos ideários e caminhos começam a ser traçados no cerne da escola normal, pois além da abertura para a atuação da mulher em seu espaço, começa a ser revisto e ampliado o seu currículo, considerando uma perspectiva de ensino estabelecido por um acordo de “Cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias” (TANURI, 2000, p. 66), expandindo assim a perspectiva de popularização do ensino.

É nesse contexto também que pensadores e políticos passam a atribuir como função da mulher a responsabilidade pela educação da infância, vista assim como um prolongamento de seu papel de mãe, responsável pelo cuidar e educar. Deste modo, começa a se vislumbrar uma saída para a demanda de ‘mão de obra’ para a escola primária, que em função da baixa remuneração, deixa de ser atrativa para os homens, e passa a ser proposta como uma possibilidade de conciliação das atividades domésticas da mulher com o exercício do magistério, a relação entre a educação da infância e a feminização do magistério vai se constituindo, desde o final do século XIX (LOURO, 1997).

Já no século XX, principalmente em função das transformações sociais pelas quais passavam a sociedade, momento em que muitas mulheres começavam a exercer um cargo fora do seu ambiente doméstico, trabalhando especialmente nas fábricas e no comércio, o desenvolvimento da sociedade capitalista vislumbrava uma nova organização de sociedade e de família, fazendo com que a mulher buscasse cada vez mais seu espaço na sociedade, necessitando também de quem acolhesse seus filhos.



Sendo assim, surgia a necessidade de criação e ampliação de espaços que pudessem receber estas crianças e, conseqüentemente, a precisão de profissionais que se dispusessem a ensiná-las também aumentava.

Toda esta forma de reorganização social, principalmente com o fato de a mulher passar a ocupar outros espaços, que não apenas os seus lares, ainda buscava manter de forma bem evidente as relações de poder que perpassavam por este meio, visto que estas mulheres e também as crianças faziam parte de um processo que igualmente consistia em uma nova forma de organizar a sociedade.

Segundo Sarat (2015), no diálogo com Elias (1994), pode-se dizer que tal forma de organização se caracterizava pela configuração de redes de interdependências, num processo de “[...] civilizar, instruir, formar e educar as populações. A proposta era inseri-las no contexto das ideias que circulavam no período e apontavam concepções de progresso e civilidade, como modelos de desenvolvimento para os países da América Latina [...]” (SARAT, 2015, p. 02). Relação muito semelhante ao que acontecera em tempos de outrora, quando ainda na época do Império, a intenção de civilizar, instruir e educar a população também se fazia presente diante dos interesses de grupos sociais.

A partir do momento em que não só o Brasil, mas toda sociedade começou a se organizar pautada em um modelo de produção capitalista, passaram a ocorrer muitas transformações em relação à forma de organização no mundo do trabalho, e, conseqüentemente houve uma interferência direta na organização familiar. Mesmo que a concepção de trabalho atribuída à mulher neste meio de mudanças insistisse em destacar que ela teria uma função transitória, com um tempo reduzido, pois assim poderia cumprir sua verdadeira missão feminina (LOURO, 1997), pois havia uma concepção reguladora do papel que esta poderia alcançar em meio a uma sociedade que crescia e se transformava, principalmente quando se falava na forma como seu trabalho seria reconhecido financeiramente.

[...] O trabalho fora seria aceitável para moças solteiras até o momento do casamento, ou para mulheres que ficassem sós – solteiras ou viúvas [...] dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de ‘um só turno’, o que permitia que elas atendessem suas ‘obrigações domésticas’ no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um ‘salário complementar’ (LOURO, 1997, p. 453).

Diante deste contexto, algumas inquietações afloram discussões e posicionamentos diversos, porém, ressalto que o pensar sobre a concepção do trabalho

feminino neste momento, remete à constituição da profissão docente, o que diante desta figuração, eminentemente característica do final do século XIX e início do século XX, evidencia que esta organização social buscava manter as relações de poder, no bojo das transformações e seguia-se sob a ótica da história da educação, a qual se debruçava sobre um viés civilizador da sociedade e dos indivíduos.

Normatizar e legislar sobre um comportamento adequado e específico para determinado grupo fazia parte de um processo civilizador para a educação da sociedade. Portanto, se considerarmos o histórico da profissão docente e do atendimento à infância apresentado nas experiências da América Latina perceberemos que o poder regulador do Estado e da sociedade da época se esforçou em construir uma identidade profissional adequada a mulheres e crianças (SARAT, 2015, p. 11).

Ressalto o diálogo com Norbert Elias (1994), no cerne de suas discussões sobre o processo civilizador, buscando nas ideias de sociabilidade e constituição dos grupos sociais, principalmente quando o autor nos chama a atenção para o fato de não considerar o homem em sua individualidade, mas de analisá-lo a partir de sua pluralidade e relação com os outros, pois para o autor “[...] como um homem poderia tornar-se um homem sem viver com outros seres humanos e sem passar por um processo de aprendizado?” (KIRSCHNER, 1999, p. 33). Desta forma, Elias nos apresenta em muitas de suas obras as relações e interações sociais, estabelecidas de forma interdependentes, sem dicotomizar indivíduos e sociedade.

Considerando que a sociedade dos indivíduos buscava se organizar e lançando novamente o olhar para as práticas civilizatórias e para as transformações sociais imbricadas à consolidação da história da educação em fins do século XIX e início do século XX, destaco movimentos como a abolição da escravidão (1888), o início do regime republicano (1889) e outros que vieram nos anos seguintes, além do processo de industrialização, de urbanização das cidades, do desenvolvimento das ciências e da organização da sociedade brasileira.

Segundo Veiga “[...] é no regime republicano que a escolarização no Brasil se consolida, atinge parte das camadas populares e se afirma como vetor de homogeneização cultural da nação” (2007, p. 238). Ainda conforme a autora, o período entre 1889 e 1971 foi representativo na história da educação, pois originou movimentos que consolidaram a organização e a estruturação educacional brasileira, dentre eles, o Ministério da Educação e da Saúde, criado por Getúlio Vargas, em 1930. Em 1953 tal órgão passa a Ministério de Educação e Cultura, apresentando, dessa época em diante, propostas pautadas em várias reformas educacionais. Outro

movimento considerado importante refere-se às transformações, registradas primeiramente em âmbito estadual,

[...] com destaque para a introdução de um ensino laico, característica unificadora da escola republicana, pela separação entre a Igreja e o Estado; as reformas criaram os grupos escolares no início da República e as realizadas nas décadas de 1920 e 1930, ao introduzirem os debates e métodos da Escola Nova, a organização dos institutos de educação e fundação das primeiras universidades (VEIGA, 2007, p. 238).

O movimento da Escola Nova inspirado nos moldes europeus e americanos, que já passavam por modificações desde o século anterior, apresentou-se no Brasil a partir de 1930, com muitos intelectuais discutindo e defendendo a proposição e difusão do mesmo, bem como com uma diversidade de propostas pedagógicas apresentadas, considerando a centralidade da criança no processo de aprendizagem e orientando seus fundamentos relacionados aos estudos e avanços científicos na área da Psicologia, Biologia, Sociologia e da Metodologia de Ensino, além de propor a ampliação de pesquisas e publicações voltadas a estudos sobre higienismo e eugenia (TANURI, 2000; VEIGA, 2007).

O escolanovismo foi impulsionado pela 1ª Guerra Mundial, quando os estados-nação se formaram, já no século XIX, movidos pela industrialização e pela ideia de que a escola teria poder para formar o cidadão e garantir-lhe o bem estar social. Entretanto, com o advento da guerra, as crenças nos potenciais atribuídos à escola foram abaladas, mas não ao ponto de acabarem com tal instituição.

Para Lourenço Filho “[...] *escola nova* sugere espírito crítico, análise reiterada de condições e resultados, atitude criadora” (1974, p. 18, grifos do autor), propondo um ensino que funcionasse como instrumento de construção e transformação política e social, o ensino deveria pautar-se na observação e na experimentação, na busca de novos resultados.

Em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustem a nova situações e novos fins sentidos como desejáveis. O movimento de renovação de nosso tempo não tem representado senão um grande esforço no sentido desse reajustamento, segundo novas bases e ensaio de instrumentação mais eficaz para a consecução de tal objetivo (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 18).

Como o movimento acontecera na Europa e Estados Unidos ao longo do século XIX e no Brasil começou a ganhar força apenas no século seguinte, alguns educadores brasileiros puderam viajar para os países que primeiro experimentaram as ideias da Escola Nova e trazê-las para cá a partir da década de 1930, quando o movimento se

intensificou, principalmente pela organização do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, liderado por vários intelectuais brasileiros, em especial, por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anízio Teixeira, os quais também coordenavam o grupo denominado de liberais, defendendo o pensamento renovador, que via na ciência o caminho do progresso para a humanidade, em oposição ao grupo católico, o qual insistia que só pela religião se alcançaria o progresso da civilização (XAVIER, 2002; NAGLE, 1997).

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi publicado em março de 1932, com o propósito de reconstruir a educação do Brasil e apresentou as principais diretrizes educacionais, políticas, sociais e filosóficas norteadoras dos ideais da Escola Nova. Estabeleceu também que a educação fosse essencialmente pública, gratuita, ou seja, um direito de todos, independente das diversidades sociais e diferenças de sexos, a coeducação, além de ser obrigatória, atribuindo responsabilidade aos pais e ao Estado, visto que este deveria prover os meios necessários para manter as crianças na escola. Tal instituição deveria ainda manter-se laica, resguardando o direito do cidadão de não seguir qualquer tipo de crença ou religião e não ser constrangido por situação alguma que estivesse relacionada à sua escolha (XAVIER, 2004).

A proposição do documento orientava a divisão da educação em períodos, sendo eles: escola infantil, escola primária, escola secundária e a educação superior. O maior destaque e preocupação voltaram-se para a escola secundária, pois o manifesto destacava que este período duraria três anos, e nele todos os grupos sociais teriam direito ao estudo de uma sólida base de cultura geral e só depois os alunos se dirigiriam, conforme suas aptidões naturais de caráter biológico, ao estudo voltado para o aspecto intelectual ou para o manual. Entretanto, a definição acerca do que seria esta sólida base de cultura geral gerou inúmeras discussões e questionamentos, bem como o fato de a escola secundária levantar também o dualismo sobre as aptidões naturais de cada indivíduo em relação à continuidade do estudo e sobre o tipo de estudo a ser trilhado.

Desta forma, retirava a responsabilidade do Estado em oferecer a progressão obrigatória dos estudos, ficando esta sob a responsabilidade de cada um, sem contar que se o indivíduo buscasse uma formação para o preparo intelectual, ou para a profissionalização, ou seja, para a mão de obra que a sociedade tanto precisava isso também seria de sua responsabilidade. Assim, estas críticas igualmente recaíram sob os ideais que guiavam os passos da constituição da Escola Nova, evidenciando o

caráter da sociedade de classes, da sociedade discriminatória, o que sempre existiu no Brasil.

No que tange às transformações ocorridas na Escola Normal, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” apresentou uma crítica em relação à formação oferecida nestes espaços, destacando que o magistério primário não recebia uma sólida preparação pedagógica e que a formação dos professores deveria ocorrer nas universidades. Outro aspecto proposto pelo Manifesto relacionou-se à profissionalização do professor, sendo que esta se respaldaria em uma perspectiva de formação em nível superior, a qual começou a ganhar mais força por volta de 1933, assegurando aos professores uma preparação para lidar com a complexidade presente no meio escolar.

Em 21 de abril de 1933 foi publicado o Decreto 5.884, referente ao Código de Educação para o Estado de São Paulo (o que acabou influenciando todos os demais estados brasileiros), pautando-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino, na valorização da centralidade da criança diante do processo de aprendizagem, e na perspectiva de se realizar uma ação educativa pautada na observação e experimentação (VIDAL, 1995, 2000), assim as práticas pedagógicas propostas pelos ideais escolanovistas ancoravam-se nos princípios legais da educação brasileira, o que também influenciou o processo de formação dos professores do Curso Normal, conforme destaca Furtado:

[...] as determinações estabelecidas pelo Código de Educação de 1933 dão evidências de que esse decreto consagrou os princípios do escolanovismo no Curso Normal e remodelou a formação de professor primário, imprimindo-lhe um caráter acentuadamente profissional, condição que até então não havia se efetivado nas reformas anteriores, apesar das tentativas de remodelação terem se tornado mais acentuadas desde a Reforma Sampaio Dória, em 1920 (FURTADO, 2007, p. 41).

As propostas de mudanças apresentadas pela Escola Nova perpassaram pela organização da escola primária, secundária, da escola normal, profissionalizante e pela estruturação das primeiras universidades do país e foi guiado por ações ocorridas em diversos estados, lideradas por intelectuais como o paulista Lourenço Filho, o qual trabalhou na reforma da Instrução Pública do Ceará e do currículo da Escola Normal, de 1922 a 1923, relacionando a psicologia experimental aos preceitos do higienismo, propôs um trabalho com livros apresentando o método intuitivo-analítico e organizou a escola-modelo-primária anexa à Escola Normal.

Essas mudanças educativas incidiram não apenas nos estados supracitados, mas as ações iniciadas nas referidas regiões foram deflagrando outras propostas de reformulações nos padrões que guiavam a educação brasileira, desta forma, no dia “[...] 14 de novembro de 1930, Francisco Campos foi nomeado por Getúlio Vargas para o recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública” (VEIGA, 2007, p. 257). Como ministro, criou, no final de 1930, o Departamento Nacional de Ensino e em 1931, o Conselho Nacional de Educação, possibilitando a reorganização do ensino secundário, do comercial e do ensino superior, pois criou o regime de universidade, independente das instituições serem públicas ou privadas.

Em 1933, Anísio Teixeira, que exercia o cargo de diretor da Instrução Pública no Rio de Janeiro, inaugurou o Instituto de Pesquisas Educacionais e criou o Instituto de Educação, um lugar que, segundo Vidal (2001), servia de espaço para experimentação e referência para pesquisa, avaliação e reflexão sobre a formação de professores, a prática pedagógica e os métodos de ensino, revelando assim uma preocupação com o jardim-de-infância, com o ensino primário e secundário.

Foi criado o Instituto de Educação do Distrito Federal, reunindo a escola de professores, com formação de dois anos para professores do ensino primário e secundário; a escola secundária; a escola primária e o jardim-de-infância. Este instituto pautava-se no ensino ativo e, para tanto disponibilizava de ateliês, laboratórios e materiais didáticos específicos, oferecia ainda cursos de capacitação para seus professores.

Por meio do Ministério da Educação e Saúde, criado pelo governo de Vargas, que o ministro Francisco Campos decretou, em 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo a nova regulamentação para o ensino superior no país. À época as únicas universidades funcionando no Brasil era a de Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Com a proposição de tal documento e a reforma da Universidade do Rio de Janeiro foi incorporada à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, com o propósito de intensificar a formação de professores secundários e do ensino normal (MENDONÇA, 2000).

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” apresentou em seu bojo de discussões uma concepção de universidade destinada à formação de uma elite de pensadores, selecionados de acordo com seus talentos e aptidões. Destacou ainda a defesa de uma universidade gratuita e a introdução de um espírito cultural e científico, compreendendo este espaço como responsável por formar além do caráter técnico-

profissional, pois já se voltava para a formação embasada no tripé ensino, pesquisa e extensão, ainda hoje presente no espaço acadêmico. O documento ainda concebeu a universidade como um local propício para se estabelecer debates políticos, sociais, morais e estéticos, ou seja, buscava-se consolidar um lugar de crítica e de liberdade (VEIGA, 2007; XAVIER, 2004).

Por volta da década de 1950 a procura pelo ensino superior foi impulsionada pela ampliação da dinâmica econômica e social da época, gerados pela diversificação dos setores do trabalho das camadas médias e pelas leis que passaram a regulamentar os vestibulares. Desta forma,

[...] na segunda fase do governo de Getúlio Vargas (1951-54), aconteceu um processo de federalização das universidades, pelo qual a maioria delas se tornou universidade federal provida pelo governo central, sendo os professores incorporados aos quadros do Ministério da Educação e Cultura (VEIGA, 2007, p. 302).

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB, foi instruída a flexibilização das universidades quanto aos cursos que a comporiam, houve também uma orientação em relação à previsão de instalação de institutos de pesquisas, ao treinamento profissional, à orientação didática, administrativa, financeira e disciplinar, guiadas por seus estatutos, e dentre outros aspectos, além da indicação do reitor por meio de uma lista tríplice para a escolha do governo.

Em 1964, o golpe militar também apresentou seus reflexos nas universidades, e estas passaram a sentir a intervenção de forma mais acentuada em 1965, sofrendo com ações de caráter autoritário, reprimindo os debates ocorridos em momentos anteriores, causando a exoneração de muitos professores e a desarticulação do movimento estudantil. Os problemas também repercutiram na necessidade de ampliação de ofertas de vagas, na criação de outros cursos e na capacitação de professores, que passaram por uma mudança de perspectiva.

O golpe militar ainda cancelou a implementação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que estava para acontecer, pelo governo de João Goulart, além de passar a perseguir os mentores do programa e fazer com que, aproximadamente, cinco milhões de brasileiros e brasileiras deixassem de ser alfabetizados.

Alguns movimentos sociais, também responsáveis por programas de alfabetização foram repreendidos e acusados de doutrinar e subverterem a população com seus ideais de esquerda, dentre eles estava o Movimento de Cultura Popular (MCP), que teve sua sede invadida por tanques de guerra, além de o material

pedagógico utilizado ter sido levado para a polícia militar como prova na denúncia de subversão, o local ficou totalmente depredado.

Mais uma das ações nefastas do golpe militar foi a prisão e o exílio de muitos educadores e de lideranças dos movimentos sociais, os quais eram comprometidos com a educação, alfabetização e muitas ações de responsabilidade e inserção social. Dentre estas pessoas, é possível destacar Paulo Freire, que mesmo preso e exilado, persistiu em suas tentativas de mudança e serviu de exemplo para muitas pessoas daquela época, conquistando sua representatividade, a qual ficou cunhada na história da educação nacional e internacinal de forma atemporal.

O temeroso período da ditadura militar influenciou diretamente a história da educação brasileira, bem como a organização da sociedade, a qual passou por privação de seus direitos, sofreu com o abuso da violência e do poder, bem como com medidas autoritárias que instalaram uma educação tecnicista, marcada pela neutralidade científica e pelos princípios da racionalidade, da produtividade técnica e da eficiência.

Diante de toda esta crise, foi criado, em 1968, um Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar a reforma da Universidade brasileira, composto por representantes do Congresso Federal, do Ministério da Educação e Planejamento e do Conselho Federal de Educação. O relatório do GT destacou, dentre muitos outros aspectos, as funções indissociáveis da universidade, respaldadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, enfatizando que a pesquisa era a maior particularidade da universidade, o que fomentou, em especial nas instituições públicas federais, a implantação de cursos de pós-graduação a partir da década de 1950 e contribuiu com a regularização da carreira docente e com a qualificação do ensino e da pesquisa realizados desde então.

Porém, diante do regime autoritário vigente à época, a autonomia da universidade não se consolidou e um dos fatos que justificou tal situação foi a centralização de recursos financeiros e materiais por parte das políticas de governo, assim as instituições sentiram muitas dificuldades em se organizar e gerir suas demandas internas.

Outro problema iminente neste período atrelou-se à procura de vagas para ingresso nas universidades, gerando uma política contraditória, pois muitas instituições foram criadas na década de 1970, ocasionando uma massificação das universidades. Foram abertas mais vagas nas instituições públicas, criadas muitas instituições privadas, escolas isoladas foram transformadas em universidades



confessionais ou comunitárias, as quais também dependiam de verbas públicas para funcionar, mas apresentavam um fim lucrativo, todos estes aspectos foram discutidos durante a elaboração da Constituição de 1988.

Com a promulgação da Lei 5.692 de 1971 e da Constituição Federal de 1988, muitas questões referentes à oferta da educação como um direito de todos, devendo ser assegurada de forma laica e gratuita, além das propostas de mudanças referentes ao ensino de primeiro e segundo grau e à formação de professores ganharam maior força e visibilidade nos espaços educativos, sociais e políticos, aspectos estes que serão discutidos com mais amplitude em outros momentos deste capítulo.

Vale ressaltar que o contexto que abarcou essencialmente a discussão desta pesquisa contemplou estas transformações, ocorridas em âmbito nacional, mas repercutidas no recorte espacial e temporal para o qual se voltou esta investigação, qual seja a região fronteiriça. Assim, a interlocução com as propostas de formação docente no Brasil e no Paraguai prosseguiu também em momentos posteriores desta tessitura, principalmente quando o diálogo com as professoras se intensificou. Assim o discurso foi ampliado e voltado também para as políticas educacionais que respaldaram esse processo formativo em ambos os países, pois estas serviram de estofos para o aprofundamento destas reflexões.

## **2.2 - Paraguai: caminhos e aproximações**

Na história da educação paraguaia, as primeiras instituições responsáveis pela educação das primeiras letras<sup>18</sup> datam do final século XVI e apresentam uma organização com base, inicialmente, de caráter particular, promovida pela igreja e seguindo os dogmas religiosos. Com a organização da sociedade e a influência da colonização espanhola, a figura do Cabildo, o qual exercia funções municipais, políticas e jurídicas e como protagonista dos acontecimentos e causas populares, assumia a responsabilidade pela educação.

De esta suerte los Cabildos se constituyeron en la máxima autoridad em materia escolar. Outorgan el título o autorizaban el ejercicio del magisterio a quienes los solicitaban; fijaban el estipendio que los maestros cobraban a los padres; concedían locales para las escuelas; subvencionaban, a veces, de sus “propios” algún maestro. El Cabildo delegaba generalmente la vigencia del buen desempeño de los preceptores en uno o dos disputados de su seno (CARDOZO, 1996, p. 86).

---

<sup>18</sup> Havia uma preocupação com as escolas de primeiras letras, mas segundo Cardozo (1996), o anseio em formar os professores para trabalharem com a educação destas primeiras letras também era bem evidente.

O número de professores que se deslocava, a cavalo, para ensinar as crianças a ler, escrever e contar era muito grande, assim, a população paraguaia que podia pagar por tal educação passava a receber os professores em casa. De acordo com as “[...] Actas Capitulares de 1596 registran el nombre de uno de ellos, Lázaro López [...] Em el mismo documento consta que el título de López era de “maestro de enseñar niños”, y que el aprendizaje escolar consistia em ler, escribir y contar” (CARDOZO, 1996, p. 95).

Em função desta realidade e do número crescente de professores, passou a ser necessário criar um exame para comprovar a capacidade dos mesmos. Desta forma, Hernandarias, considerado o primeiro intelectual nascido em terra paraguaia e quem estava à frente das movimentações acerca da formação da Universidade desde 1603, mas que em função da grave crise que assolara o país não obteve sucesso e propôs, então, reunir em Assunção todos os professores para passarem por tal exame.

[...] Hernandarias concentro en Asunción a todos los de la Provincia y los sometió a examen a cargo de los jesuítas. En uno de sus memoriales al rey, cuenta Hernandarias que le costó bastante trabajo reunir los maestros, pero no se quejó de los resultados de este examen. En realidad puede establecerse que esa reunión de maestros fue la primera Escuela Normal que tuvo el Paraguay. Se efectuó hacia 1609 (CARDOZO, 1996, p. 95).

Pode-se perceber nas ações de Hernandarias uma preocupação com a formação de professores, primeiro em 1603, com a tentativa de criar a Universidade, depois em 1607, quando criou o “Colégio del Padre Salvídar”, por meio do Professor Licenciado Francisco de Salvídar, da Universidade de Lima, que neste período estava no Paraguai, e conseguiu a autorização real para educar no colégio cento e cinquenta “[...] hijos de conquistadores [...] en gramática, arte y teología, y otros cinquenta en el aprendizaje de oficios varios” (CARDOZO, 1996, p. 96). Nos memoriais de Hernandarias para o rei, elogiava o trabalho de Salvídar, o qual movido pelo serviço de Deus e fazendo o bem a seu país, não cobrava nada. O colégio durou até quando os jesuítas criaram a sua própria instituição.

A persistência deste intelectual em valorizar a formação de docentes ganhou destaque no momento em que Hernandarias reuniu todos os professores em Assunção para o exame de maestros, em 1609 e, historicamente, registrou a criação da primeira escola Normal para professores do Paraguai. Pode-se inferir pelos registros, que estes maestros se caracterizavam por ser homens e naquele período predominavam no exercício do magistério.

Hernandarias continuou seu intento, buscando a contribuição dos jesuítas para a construção de um estabelecimento de ensino em Assunção, pois por falta de recursos não poderiam contar com uma Universidade naquele período. Assim que os jesuítas se instalaram de fato no país, Hernandarias deu terras para a edificação e manutenção do futuro colégio, o Cabildo contribuiu doando uma parte da praça pública para construírem o edifício e muitas outras doações foram feitas. Em 1610 o Colégio de Assunção começou a funcionar, coordenado pelos jesuítas, constituindo-se como uma escola de primeiras letras, responsável por atender mais de quatrocentas crianças (CARDOZO, 1996).

Segundo a literatura pesquisada, Hernandarias desapareceu, e não foi possível identificar como isso aconteceu, assim não realizou seu objetivo de ver a criação da Universidade, que só aconteceu no início do século XVII, mais especificamente quando:

El 1º de enero de 1715, el Cabildo resolvió dirigirse al Rey y al Consejo de Indias demandando la autorización para crear una casa de estudios “que pueda ser universidad”, em atención a que a la más cercana, la de Córdoba, sólo podían concurrir los hijos de los vecinos muy acaudalados (CARDOZO, 1996, p. 149, grifos do autor).

Conforme destaca Cardozo (1996), desde o tempo de Hernandarias já era fato que o Paraguai só conseguiria construir a Universidade se conseguisse apoio financeiro de algum país vizinho que também tivesse o mesmo anseio. Sendo assim, enquanto aguardava a decisão Real sobre a construção da Universidade, o Cabildo solicitou ao governador Juan Gregorio Bazán de Pedraza a criação dos cursos de filosofia e teologia escolástica e de moral.

O governador demorou mais de um ano para emitir sua resolução, mas “[...] por fin en la sesión que el Cabildo asunceno efectuó el 16 de octubre de 1716, con asistencia del gobernador, quedó fundado el Convictorio o Casa de Estudios, costeadado por la ciudad” (CARDOZO, 1996, p. 150), tendo designado como reitor o Doutor Blas de Severino. A Universidade tinha autonomia e oferecia, além dos cursos mencionados anteriormente, a cátedra de gramática.

Com a eminência da Revolución de los Comuneros, surge uma tensão acerca da Companhia de Jesus manter-se junto à Universidade. Entretanto, como a Companhia tinha muita representatividade, foi implantado um projeto para marginalizar os padres e fez com que estes buscassem se respaldar no poder que a Universidade lhes assegurava, pois ela era um instrumento influente na luta e não queriam deixar nas

mãos de rebeldes paraguaios. “El Convictorio funcionó durante algún tempo hasta desaparecer en las llamas de la Revolución de los Comuneros” (CARDOZO, 1996, p. 150).

Segundo parte da historiografia paraguaia o primeiro período da ‘Revolución de los Comuneros’ foi iniciado em 1717, com a entrada de ‘Don Diego de los Reyes Balmaceda’ no poder e durou até 1731. Porém, alguns pesquisadores defendem que a Revolução começou em 1721 quando os principais vizinhos da cidade de Assunção se rebelaram contra o tratamento abusivo e arbitrário do governador Reyes Balmaceda, cuja demissão foi efetivada por um

[...] juez pesquisador remitido por la Real Audiencia de Charcas, quién ante presencia del Cabildo de Asunción procedió a dar cumplimiento a las disposiciones emanadas del más alto Tribunal del cual dependía la Provincia del Paraguay a fines del siglo XVIII (CAMPOS, 2012, INTRODUCCIÓN).

A reivindicação propulsora da Revolução foi que os principais moradores de Assunção tivessem o direito de explorar as terras, que à época eram consideradas escassas, bem como o trabalho indígena, por meio de Encomiendas, visto que:

la Compañía de Jesús que sostenía que los indígenas sometidos al régimen de sus reducciones tenía una mejor calidad de vida, pues los indios encomendados a los asuncenos eran brutalmente explotados, alejados de sus hogares para el laboreo de la yerba mate o para trasladar mercaderías hasta la lejana Buenos Aires (CAMPOS, 2012, INTRODUCCIÓN).

O segundo período da Revolução durou de 1731 a 1735 e sustentou-se pelo fato de mercadores e arrendatários tomarem a frente do processo revolucionário, em busca do acesso às terras para alocar o gado e para agricultura. Campos (2012) ressalta que a Revolução dos Comuneros, ocorrida no século XVIII, “[...] fue un movimiento que se rebeló contra el "mal gobierno" del representante del rey, nunca contra el rey Felipe V o la propia Monarquía” (2012, INTRODUCCIÓN, grifos do autor). Por isso tal processo não pode ser considerado como uma tentativa de independência, mas sim como ações resultantes “[...] de la extrema pobreza del Paraguay, cuyos habitantes tenían a la tierra como único medio de lograr una mediana subsistencia para sus familias” (CAMPOS, 2012, INTRODUCCIÓN).

No que tange o processo de organização e estruturação das instituições escolares, ao final do século, com a expulsão dos jesuítas do Paraguai, houve espaço para que franciscanos e dominicanos assumissem as aulas ministradas no Colégio Seminário, onde funcionava o Convento dos Franciscanos. Inicialmente foi oferecida a cátedra de filosofia, e “[...] a medida que se incrementaba el interés de los padres de

família em torno de este centro de estudos fueron creándose otras cátedras hasta el número de seis: Prima, Nona, Moral, Artes o Filosofía, Retórica y Vísperas” (CARDOZO, 1996, p. 205). Todos os professores regentes destas cátedras foram Freis. Os Freis da Ordem dos Pregadores, do Convento de Santo Domingo, também ensinaram no curso de Filosofia, e em 1773 criaram o curso de Teologia, com o auxílio de professores de Buenos Aires (CARDOZO, 1996).

Ainda segundo o referido autor, enquanto esteve sob o regime espanhol<sup>19</sup>, o Paraguai nunca teve uma universidade, contava apenas com uma imprensa, muito modesta, o que evidenciou ao final da Colônia, o resultado de seus trabalhos a caracterizasse por uma existência nacional responsável por uma doutrina que não era fruto de teóricos, mas da expressão da mentalidade popular “[...] que no siempre se enseñaba en las cátedras ni si imprimia en los libros pero que vibraba en el alma colectiva, como un saber instintivo, hondamente sentido” (CARDOZO, 1996, p. 207).

Para o povo, não havia importância se seu conhecimento era de origem popular ou teórica, o que sabia assegurava-lhe a sua razão de ser, misturava-se com sua ancestralidade e não era mais que mérito seu, pois o direito às Universidades sempre lhe fora negado. “[...] Le importaba poco al pueblo que su saber viniera o no por boca de los letrados. [...] El Paraguay, al llegar 1811 estaba culturalmente maduro para emprender el camino de la independencia” (CARDOZO, 1996, p. 207).

Esta independência promoveu muitas transformações em âmbito social, econômico, político, cultural e educacional no Paraguai. Aconteceu após o declínio da colonização espanhola, no período revolucionário, o qual teve influência norte-americana e francesa. No bojo das transformações voltadas para a educação, vários projetos foram se instaurando, em busca da educação da juventude. No dia 6 de janeiro de 1812 foi publicado um documento que defendia a instrução e a boa educação do homem como possibilidade de elevá-lo diante do poder, do heroísmo e como base de todas as outras virtudes morais (CARDOZO, 1996).

O documento destacava ainda que a instrução não era apenas um adorno, mas algo necessário para todos aqueles que fossem seguir a profissão de armas, para os civis, os políticos, enfim para todos se beneficiarem do conhecimento científico. Toda essa proposta fazia parte das lutas de Hernandarias, e Cardozo ressalta as proposições

---

<sup>19</sup> Por volta do século XV boa parte do território situado entre os rios Paraná e Paraguai era considerada reduto da etnia guarani. Em 1537 a colonização espanhola chega a este território, denominado então de Paraguai e funda a “Província Gigante de Índia”, mais tarde chamada de Assunção. O período de colonização espanhola durou até 1811, quando o Paraguai alcançou sua independência (SPOSITO, 2012).

do documento “[...] eran eco agrado de viejas convicciones paraguayas. Ahora que el Paraguay era dueño de su destino podia, al fin, cumplir la divisa de Hernandarias: sin saber no hay gobierno” (CARDOZO, 1996, p. 229).

A “Junta Superior Gobernativa”, presidida por Fulgencio Yegros, criou várias instituições de ensino, dentre elas, uma academia militar, onde começou a funcionar o quartel general. Em seguida criou o curso de matemática e houve grande empenho, por parte do doutor Vicente Anastacio de Echeverría para criar a Biblioteca pública. Segundo a literatura consultada, ele trouxe 145 títulos de livros diversificados, comprados em Buenos Aires e na Inglaterra para a formação da Biblioteca.

Havia ainda uma preocupação, por parte da Junta, em relação à reforma dos métodos de ensino, assim “Fernando de la Mora, hombre culto, lector de Séneca, Locke, Montaigne, La Bruyere y Vives, compartía las ideas de Zavala y desde la Junta impulso el movimiento de la reforma” (CARDOZO, 1996, p. 232). Assim, a Sociedade Patriótica Literária ficou encarregada de adequar as propostas teóricas e práticas do plano de estudos, fugindo das abstrações antigas de ensino e propondo métodos científicos úteis à essência da formação humana, voltando-se para um espírito de preocupação com o outro e com o amor próprio. Segundo Cardozo (1996, p. 232) “[...] es una notable expresión de las ideas avanzadas, aun para nuestros días, que tenían los próceres sobre la educación infantil”.

O plano de reforma constava de setenta e três artigos que compunham as Instruções para os Professores de Escolas, dentre as quais estavam os “[...] tomos impresos com las reglas para ler y escribir, máximas, modelos y láminas. Fueron aprobados el 7 de febrero de 1812” (CARDOZO, 1996, p. 232). Menciono que na literatura consultada o destaque dado às instruções está voltado para o trato do professor com as crianças, orientando-o a ser doce, bondoso, paciente e tratar as crianças com ternura, como se elas fossem seus filhos. Ressalta ainda que:

La mejor enseñansa que el maestro podia imparitir era com su própia conducta. Los niños jamás aprenderán la educación moral si no la vem practicar. [...] Em consequência, al maestro debía adornale las cualidades próprias de um buen padre de família. Su primer empeño tenía que consistir em estudiar e profundizar el gênio, inclinación, talento y pasiones de los niños para dirigirlos con prudência y sujetarlos a los limites da la razón, reconociendo la desigual condición de los mismos (CARDOZO, 1996, p. 232-233).

O que se pode inferir pela organização textual e pela forma como as instruções foram apresentadas é que as mesmas estavam direcionadas apenas a professores homens, pois a todo instante observa-se o termo “maestro” ao se referir à conduta dos

professores, a analogia comportamental feita estava relacionada à de um bom pai de família, assim como o excerto anterior destacou, qualidades importantes que deveriam servir de exemplo para a aprendizagem das crianças.

Ao falar sobre o comportamento esperado dos professores, as Instruções também destacavam os castigos, as palmadas, ou outros golpes às crianças devendo ser excluídos do cotidiano, ou aplicados apenas em casos muito graves, pois o que deveria ser proposto era que as crianças se tornassem sensíveis ao que faziam de errado. O documento buscava seguir um dos princípios de Montaigne, relacionado à desaprovação da violência na educação de almas ternas, as quais vão se formar para a liberdade e a honra, por isso o citava em destaque (CARDOZO, 1996).

Nestas mesmas Instruções constava ainda a questão da obrigatoriedade do ensino, a qual dispunha que a Junta havia designado o Cabildo como responsável por providenciar a adequação desta regra junto aos pais. Seria dele também a responsabilidade de garantir a assistência das crianças pobres e órfãs.

O ensino primário consistia em ensinar as crianças a ler, escrever e contar, por meio do sistema de ensino lancasteriano, a partir do qual aqueles que sabiam mais sobre determinado assunto ensinavam aos demais. “También los más inteligentes debían ser instruídos em Historia Sagrada, Cronologia, Geografia, Historia de las Américas, com preferencia los comentarios del Padre Martiín Sarmiento y el Abate Hervás” (CARDOZO, 1996, p. 233). Assim pode-se observar que além de haver uma seletividade em relação aos mais inteligentes ou não, o mesmo acontecia com os conteúdos de livre acesso apenas a alguns, possivelmente porque estes também os diferenciariam diante das posições que futuramente ocupariam em seu meio social.

No que tange à formação dos professores, as Instruções destacavam que os professores deveriam buscar o distanciamento do guarani e privilegiar a boa pronúncia das palavras. Orientação que denota a força da colonização sobre as origens guaranis e sobre as tradições destes povos, que desde então começavam a ocultar suas ascendências e valorizar muito mais o que lhes era imposto.

Para o estudo dos professores, foram trazidos de Buenos Aires “Los Ensayos” de Montaigne, “La Vida del Hombre” de La Bruyère, “La educación de los niños” de Locke, “Emilio” de Rousseau y otros libros. También se preveía la enseñanza de la Paleografía para el conocimiento de los distintos tipos de escritura” (CARDOZO, 1996, p. 233). Diante da literatura pesquisada, essa era a formação destinada aos professores responsáveis por formar a infância no início do século XIX, no Paraguai.

As instruções referentes à reforma do ensino informavam ainda que uma República constituía seu caráter e glória derivados das escolas primárias e que “Así el Paraguay, decían finalmente las Instrucciones, será um semillero y areópago de las Ciencias, y suas naturales, que tienen las dotes más adecuadas, los adquirirán com toda perfección” (CARDOZO, 1996, p. 233). Ou seja, deixava subentendido que por mais que o ensino estivesse proposto nas Instruções como obrigatório, ainda se apresentava como um privilégio àqueles que possuísem um dom para aprender com destreza e perfeição.

Nos últimos anos da República os professores receberam maior cuidado por parte do governo de Francia, o qual se preocupou em oferecer educação gratuita e atender o ensino ofertado, até então reduzido a ler, escrever e contar. Nesta perspectiva,

[...] a cada maestro se le daba una res y seis pesos flertes mensualmente. Se repartían ropas entre ellos, beneficio que alcanzaba a los niños a quienes también se obsequiaba cartillas. De este modo, el Paraguay fue el primer país del Río de la Plata que estableció la enseñanza gratuita (CARDOZO, 1996, p. 257).

As crianças eram chamadas à escola pelo som de tambores, o sistema de ensino era obrigatório e pautado no regime militar. Aprendiam o catecismo, onde as ideias do governo eram expostas no chamado “[...] “patrio reformado”, regulado por princípios sábios y justos, fundados en la naturaliza de los hombres y las condiciones de la sociedade, y que debía durar en cuanto sea útil” (CARDOZO, 1996, p. 257).

Desta forma, percebe-se que as Instruções para a reforma do ensino estavam respaldadas na maneira como o governo queria orientar o povo e relacionava-se com os dogmas da igreja, utilizando também o ensino para instruir e catequizar.

Em 14 de março de 1844 Carlos Antonio López foi designado, por aclamação, como Presidente da República do Paraguai, criando um governo baseado na lei, na divisão e limitação dos poderes, repudiando a ditadura e a arbitrariedade. A Constituição de 1844 criada por López apresentava várias disposições para fomentar as instituições de ensino primário e ciências a estruturavam planos gerais ou particulares de educação pública a serem submetidos à aprovação da Representação Nacional. Ficou estabelecido que estas instituições de educação primária seriam custeadas por verbas da Nação.

Em uma mensagem destinada à população, López denominou as escolas de monumentos à liberdade, ressaltando que os rebeldes e ambiciosos representavam o



grande fundo da ignorância da nação e atacavam a escola primária para combater o governo. Assim, a educação civil e religiosa poderia transformar a liberdade nacional e despertar no povo as virtudes republicanas.

Em 1853 e 1854 López enviara seu secretário Juan Andrés Gelly para a Europa. Em Paris ele conheceu o escritor espanhol Idelfonso Antonio Bermejo, o qual fora exilado de seu país por apresentar ideias políticas consideradas adversas à época. López o convida para organizar o ensino do país e responsabilizar-se pela redação do “El Semanario”. Bermejo aceita o convite e, em 1856 cria a Escuela Normal, com o objetivo de preparar os estudantes e fundar um Instituto de Ensino Superior (CARDOZO, 1996). No ato de sua criação, a Escola Normal oferecia o curso de filosofia e atendia a quarenta e nove alunos, as aulas aconteciam no antigo prédio do Seminário.

El plan de estudios comprendía Gramática castellana, particular y general, Historia sagrada y profana en toda su extensión, Cosmografía, Geometría, Literatura, Moral y Teodicea, Catecismo Político, Derecho Civil, Francés y Composiciones literarias (CARDOZO, 1996, p. 306).

O catecismo político e social era ensinado por meio de um material impresso em 1855, específico para o uso dos alunos da Escola Normal. Tal material apresentava as ideias políticas que Don Carlos Antonio López inculcava à juventude gradualmente, ressaltando os argumentos de que “[...] después de la idea de Dios y de la Humanidad, la de Pátria és la más sublime y fecunda en inspiraciones heroicas [...]” (CARDOZO, 1996, p. 307). Propunha ainda o respeito às leis e à liberdade, diante das quais o homem devia seguir seu destino, sem desrespeitá-las, assim como também devia fazer ao seu próximo, assegurando igualdade de direitos.

A proposta do catecismo ressaltava também “[...] los pueblos y los individuos deben dedicarse a promover las artes y las ciencias, a recoger los frutos del honesto trabajo, a enmendar sus propios defectos, mirando la ajena prosperidade con la honrosa emulación que sirve de estímulo a la virtude” (CARDOZO, 1996, p. 307). O cumprimento destes princípios, apresentados pelo catecismo político e social asseguraria a indispensável felicidade pública.

Com a morte de Dom Carlos, as propostas de governo e de ensino que vigoravam no meio paraguaio foram substituídas pela postura mais severa do general Francisco Solano López, o qual assumiu a vice-presidência da República por um documento deixado em testamento. Em seguida, o congresso reuniu-se em 16 de

outubro de 1862 e o elegeu presidente pelo período legal de dez anos. A ascensão Solano López ao poder trouxe ao Paraguai o período mais dramático de sua história:

Negros nubarrones se cernían sobre el horizonte internacional. En la Argentina asumió el poder, con diferencia de días, el general Bartolomé Mitre que abrigaba el pensamiento de la reconstrucción de las antiguas nacionalidades. En Brasil también entraron a gobernar quienes propugnaban una política fuerte con el Paraguay. La rivalidad entre ambos países había sido hasta entonces una de las garantías de la independencia paraguaya (CARDOZO, 1996, p. 332).

A situação de alguns setores importantes do Paraguai também não era muito favorável, almejando uma reforma das instituições, principalmente para satisfazer anseios e ideais cívicos há tempos negligenciados ao povo paraguaio, considerando que naquele momento a Constituição de 1844 havia cumprido seu objetivo com o reconhecimento da independência nacional e deveria dar lugar a um caráter mais liberal.

O período da guerra, de novembro de 1864 a março de 1870 trouxe resultados devastadores tanto para os países pertencentes à Tríplice Aliança, (Uruguai, Argentina e Brasil) como para o Paraguai, que perdeu muitos de seus soldados e também grande parte de sua população, obrigada a se integrar à guerra por falta de militares.

Dentre as muitas batalhas ocorridas neste período, a Batalha de Acosta Ñu foi considerada a mais terrível e covarde de todas elas, pois colocou no fronte de guerra três mil e quinhentos soldados paraguaios, sendo estes, rapazes de quinze anos, mas principalmente crianças de oito a seis anos de idade, “[...] Junto às três mil e quinhentas crianças paraguaias, combatiam quinhentos veteranos comandados pelo General Bernardino Caballero” (CHIAVENATTO, 1987, p. 157).

[...] Todo el país se convirtió en un reducto de un extremo ao otro de la República. No solamente los adultos, sino también los niños empuñaron las armas. En “Rubio Ñu” estos últimos se pusieron barbas postizas para la pelea en que fueron masacrados. Finalmente, combatieron ancianos y mujeres [...] (CARDOZO, 1996, p. 341, grifos do autor).

Os excertos anteriores evidenciam que as crianças em tenra idade defendiam uma causa possivelmente pouco conhecida por elas, mas diante dos anseios políticos de alguns e como tentativa de assegurar a fuga do Marechal Francisco Solano López do quartel general de Ascurra para Cerro Corá, no dia 16 de agosto de 1869, estes jovens, mulheres e idosos não tiveram suas vidas poupadas ao lutar por seu país.

Acosta Ñu é o símbolo mais terrível da crueldade dessa guerra: as crianças de seis a oito anos, no calor da batalha, apavoradas, agarravam-se às pernas dos soldados brasileiros, chorando, pedindo que não as matassem. E eram degoladas no ato. Escondidas nas selvas próximas, as mães observavam o

desenrolar da luta. Não poucas pegaram em lanças e chegaram a comandar grupos de crianças na resistência. Finalmente, após todo um dia de luta, os paraguaios foram derrotados. Pela tarde, quando as mães vieram recolher as crianças feridas, ou enterrar os mortos, o Conde D'Eu mandou incendiar a macega – no braseiro, viam-se crianças feridas correr até caírem vítimas das chamas. A resistência em Acosta Ñu e o sacrifício dessas crianças simbolizam perfeitamente como a guerra se tornou implacável (CHIAVENATTO, 1987, p. 158).

Todo este contexto revela a crueldade e o sangue frio de ambos os grupos que disputaram em Acosta Ñu e ignoraram as vidas de um povo inteiro. Vidas que foram ceifadas, primeiro por López, o qual não pensou em poupá-las desde que as mandou para a guerra, pois precisava fugir em segurança; e depois pelos soldados brasileiros, que mesmo diante daqueles corpos pequenos, avançaram em busca de seus ideais e assim asseguraram a ‘defesa nacional’, exterminando aqueles que tentassem impedi-los, não se importando que a batalha fosse travada com crianças, mulheres ou idosos.

A população paraguaia, tal como apresenta Chiavenatto (1980), sofreu um genocídio e, ao final da Guerra da Tríplice Aliança, tamanha fora a devastação causada que toda a organização social, econômica, cultural, educacional e política do país estava praticamente comprometida:

Da sua população de 800 mil habitantes em 1864, restaram 194 mil em 1870; o genocídio conduzido pelo Brasil, Argentina e Uruguai, a serviço do imperialismo inglês, matou 75,75% do povo paraguaio. A dramática situação torna-se mais grave quando se sabe que, da população sobrevivente, apenas 2100 homens tinham mais de 20 anos; 9800 eram crianças de menos de dez anos. Dos 194 mil sobreviventes paraguaios, 180 mil eram mulheres. A força de trabalho masculina no país ficou reduzida a 0,5% do potencial antes da guerra, sem levar em consideração que 50% dessa porcentagem era formada por homens de menos de 20 anos, com predominância de crianças de 10 a 15 (CHIAVENATTO, 1980, p. 76-77).

Essa tragédia mudou totalmente a realidade paraguaia, que precisou repensar e transformar seus hábitos e costumes pautados em uma sociedade patriarcal, para então constituir outras estruturas e formas de viver. A devastação trouxe muitas perdas, além da fome e da miséria, o que fez com que muitas famílias passassem a ser lideradas e sustentadas pelas mulheres, as quais assumiram responsabilidades não apenas à frente de suas famílias, mas diante da reconstrução de um país assolado pela guerra.

A presença feminina foi marcante também ao longo da guerra, pois muitas mulheres, às vezes taxadas como invisíveis acompanharam os soldados – fossem estes seus esposos, pais, irmãos ou filhos – seguindo-os em suas glórias e misérias. Acabavam exercendo a função de cozinheiras, lavadeiras, enfermeiras, eram esposas, companheiras, prostitutas, além de se mostrarem fortes e destemidas ao empunharem

armas, confeccionarem balas, carregarem e cuidarem de feridos, dentre muitas outras características que podem ser atribuídas a elas para reforçar sua visibilidade.

A guerra ainda deixou como vestígio um país afundado em dívidas, pois o giro de capital que atendia às necessidades nacionais, mantido pelo alto grau de desenvolvimento econômico e social que servia de prestígio ao povo paraguaio até a guerra da Tríplice Aliança, de repente foi extorquido pelo imperialismo internacional e “[...] O Paraguai de López, independente e altivo, foi transformado num capacho onde o imperialismo inglês limpava os pés depois de saquear o país” (CHIAVENATTO, 1980, p. 77).

Como tentativa de amenizar toda a barbárie causada pela guerra, antes mesmo que ela se findasse e logo após a Batalha de Acosta Ñu, uma das primeiras atitudes a serem tomadas pelos governantes do Paraguai foi o cuidado em atender as muitas crianças órfãs de guerra, para isso se

[...] creó, por decreto del 15 de diciembre de 1869, un instituto de enseñanza profesional que se instaló em la quinta de la familia López en Santísima Trinidad (actual Jardín Botánico). También se fundó una Escuela de Niñas bajo la dirección de Asunción Escalada [...] la organización de Biblioteca Nacional, cuyo primer director fue Jaime Sosa. También dispuso el gobierno provisório, por decreto del 7 de marzo de 1870, que se establecieran escuelas de primeras letras em los pueblos cabezas de departamentos, así como em las compañías, y se confirmó la obrigatoriedad de la concurrencia de los niños a dichos establecimientos (CARDOZO, 1996, p. 358).

Desta forma, mesmo diante de um governo provisório, estavam estes estabelecimentos com a responsabilidade de oferecer o ensino das primeiras letras às crianças. Em 25 de novembro de 1870 foi implantada uma nova Constituição, a qual trazia em seu artigo 8º a proposição de uma educação primária obrigatória e de atenção preferencial do Governo, cabendo ao Congresso ouvir anualmente relatórios apresentados por um Ministro desta área, com o intuito de promover de todas as formas cabíveis, a instrução dos Zeladores (CARDOZO, 1996).

Apesar de o país ainda passar por muitos desgastes e tensões, os anos seguintes foram de expansão dos estabelecimentos culturais e de criação de novas escolas. Por meio do Decreto de 23 de abril de 1872 foi criado o primeiro Conselho de Instrução Pública e com a Lei de 14 de agosto do mesmo ano, o governo autorizou a contratação de professores estrangeiros para trabalharem na instrução primária, como uma tentativa de melhorar o sistema educacional existente.

En 1872 fue fundado bajo la dirección de Facundo Machaín un Colegio Nacional de varones em la capital y em 1874 una Escuela Normal de señoritas. Esse año figuraron em el presupuesto 80 escuelas de niños y 25 de

niñas. El 17 de enero de 1875 se creó un museo nacional, anexándolo a la Biblioteca Nacional. En ese mismo mes se fundó un colegio privado denominado Instituto Hispano-Americano [...] (CARDOZO, 1996, p. 365).

Em 1890, por meio da iniciativa do senador José Segundo Decoud, a tão sonhada Universidade Nacional Paraguaia foi inaugurada, “[...] El 31 de marzo de esse año abría sus puertas la Primera Universidad Nacional, cumpliéndose por fin, el tres veces secular sueño del Paraguay” [...] (CARDOZO, 1996, p. 369). Ao ser inaugurada a Universidade foi composta por três faculdades: Direito e Ciências Sociais, Medicina e Matemática.

Neste mesmo ano de 1890 também foi inaugurada a Escuela Graduada de Preceptores, a qual serviu de base para a Escuela Normal de Maestras. O presidente Juan G. González, sabendo do trabalho das irmãs Adela e Celsa Speratti na famosa Escuela Normal de Concepción, no Uruguai, onde haviam aprendido com professoras norte-americanas, resolveu convidá-las para criar a escola normal em Assunção.

A Escuela Normal de Maestras foi fundada oficialmente em 1896, em função dos esforços de Manuel Amarilha, considerado um dos propulsores da educação comum no país e Superintendente de Instrucción Pública<sup>20</sup>, sucessor de Anastacio C. Riera. Com base na Escuela de Precptores, a instituição teve como diretora Adela Speratti até o ano de 1902, quando a mesma faleceu e sua irmã Celsa assumiu a direção até 1905. Hoje a Escuela Normal de Maestras é denominada de Escuela Normal de Profesores Nº1.

Por volta de 1899, teve início um movimento em favor da educação popular, desencadeando a criação do Consejo Superior de Educación, o qual passou a ser denominado, em 1909, de Consejo Nacional de Educación, em função da Ley de Educación Obligatoria, vigente até hoje e que responsabilizou o Estado, por meio de instituições públicas e privadas a oferecer ensino às crianças que se encontrassem em idade escolar, tal oferta poderia acontecer no próprio domicílio. Com isso muitas crianças passaram a frequentar as escolas e foi travada uma luta contra o analfabetismo.

Las estadísticas marcan el progreso de la lucha contra el analbetismo: 1890, 15.569 alumnos; 1900, 25.137; 1910, 52.200; 1920, 70.523; 1930, 108.222 alumnos. Al iniarse la guerra con Bolivia, en 1932, había 108.741 alumnos que recibían instrucción en 766 escuelas oficales y 43 privadas, las primeras de doble turno, equivalentes [...] (CARDOZO, 1996, p. 401).

---

<sup>20</sup> Ser Superintendente de Instrucción Pública correspondia a ocupar o “[...] cargo ejecutivo más importante de la institucionalidad educativa antes de la aparición de la Dirección de Escuelas Públicas” (SEIFERHELD, 2016, p. 19).

Para verificar o cumprimento desta obrigatoriedade de ensino e da frequência dos alunos, foi criado o censo anual de crianças, era controlado pelos chefes políticos, os atuais alcaides. O censo verificava se todos em idade escolar frequentavam realmente as escolas, ou se estavam recebendo o ensino doméstico. Caso isso não acontecesse, era considerado contravenção e a punição era a partir de multas atribuídas aos pais, tutores, ou encarregados pelos pequenos. As crianças que recebiam a instrução domiciliar tinham que fazer exames com a intervenção de representantes oficiais.

A organização das escolas foram acontecendo também em âmbito normativo, e em 1922 foi criada a “Ley Orgánica del Magisterio”, a qual ofereceu estabilidade aos professores e estipulou os direitos de aposentadoria assim que cumprissem vinte e cinco anos de exercício da profissão, também fixava os salários mínimos e estabelecia as categorias de professores, de acordo com seus estudos.

No ano de 1924 ocorreu a “Reforma de la Enseñanza Primaria”, objetivando libertar este nível de ensino do enciclopedismo e seu distanciamento da vida prática. O proponente desta reforma foi Ramón I. Cardozo defendeu um sistema educacional pautado no contexto material e moral das pessoas, pois tinha como propósito elevá-las física e moralmente. A proposta apresentou uma frequência escolar obrigatória reduzida para cinco anos, distribuídos em quatro séries. Os conteúdos se consolidaram no estudo da leitura, escrita e aritmética. O ensino fundamental foi ampliado, as noções imprescindíveis de ciências necessárias à adaptação, conservação e progresso do homem passou a ser ensinadas na escola.

Las escuelas se convirtieron en florecientes talleres y granjas, y al mismo tiempo, en muchas de ellas se experimentaron las más avanzadas teorías pedagógicas de la época para su posterior adaptación a las modalidades paraguayas. Se tendió a la Escuela Activa que hace de la libertad del niño el principal fundamento de su educación (CARDOZO, 1996, p. 403).

Após muito tempo do trabalho com materiais e com correntes pedagógicas oriundas de outros países, as escolas paraguaias e seus pedagogos trabalharam na produção de material para alfabetização das crianças e trabalhos como os de “[...] Juan José Soler, Manuel W. Chaves, Héctor L. Barrios, Marcelino Machuca Martínez, Manuel Riquelme y Ramón I. Cardozo [...]” (CARDOZO, 1996, p. 402), tornaram-se conhecidos. Além da publicação de revistas destinadas aos professores, como a

“Revista de Instrucción Primaria”, publicada desde 1902 e “La Enseñanza”, desde 1913.

No que tange às escolas normais, estas foram se multiplicando em todo o país, das duas existentes no início do século, em 1932 o Paraguai passou a contar com sete instituições, especialmente no interior, nas cidades de Villarica, Pilar, Encarnación, Barrero Grande, Misiones e Concepción. Para atender a esta demanda, foi necessário que o número de professores também aumentasse significativamente e dos “[...] 558 maestros que enseñaban al comenzar el siglo, en 1932 su número ascendió a 2.245, de lo cuales 764 eran diplomados” (CARDOZO, 1996, p. 401).

De acordo com Seiferheld (2016), durante a era liberal, marcada pelo governo do Partido Liberal (1904-1940) e interrompido pela Guerra del Chaco<sup>21</sup> (1932-1935) e pelo breve governo de Rafael Franco (1936-1937), houve o predomínio do livre jogo da oferta e da demanda, ocasionando situações de fome, pobreza e desigualdades que foram atribuídas “[...] desde los ámbitos de poder, como el resultado “natural” de la competencia entre los más y los menos aptos” (SEIFERHELD, 2016, p. 33).

A Guerra trouxe muitas tensões e transformações para a sociedade, assim como para a comunidade escolar, a qual teve que se adaptar a estas mudanças, e tentou não paralisar suas atividades. As escolas se esforçaram para acompanhar os ritmos que o conflito exigiu e sofreram impactos das formas mais diferentes possíveis. Sendo coordenadas pelos conselhos de economia, produziram insumos para o fornecimento aos soldados e “[...] En 1933, se decidió que en las escuelas se plantaría de 8 a 10 hectáreas de huerta “para proveer con sus productos a los hospitales de la Capital, así como también enviarlos al frente”” (SEIFERHELD, 2016, p. 47-48, grifos do autor).

Segundo Seiferheld (2016), outro impacto da Guerra do Chaco sentido na educação, foi que muitos jovens estudantes normalistas, secundários e universitários se mobilizaram para participar da guerra, e no período em que durou o conflito os colégios funcionaram, praticamente apenas como hospitais de guerra, mas isso não aconteceu na educação primária, a qual foi poupada.

Em meio a Revolução, os centros estudantis secundários e universitários tomaram a direção e redação dos periódicos “La Lucha” e “El Estudiante”, este que fora criado ocupando o lugar da redação e impressão do “El País”. Foi uma tentativa de alcançar uma liberdade de expressão que era cerceada a todo o momento e como

---

<sup>21</sup> A Guerra do Chaco caracterizou-se por um período em que “[...] enfrentó militarmente a Paraguay y Bolivia em torno a reivindicaciones históricas que ambos países pretendían para sí sobre el territorio chaqueño” (SEIFERHELD, 2016, p. 31).

consequência da Guerra, também se fazia presente como forma de repressão dentro das escolas, assim como se pode observar no excerto a seguir:

Sus consecuencias también abarcaron el cotidiano de las aulas, y por muchos años , estuvo prohibido cuestionar en ellas a las fuerzas armadas victoriosas. En Villarica, por ejemplo, en 1941, un docente que puso en cuestión la conducción de la campaña del Chaco, fue denunciado por los estudiantes del Colegio Nacional quienes pidieron su expulsión y que además se le prohibiera enseñar en cualquier institución en el país (SEIFERHELD, 2016, p. 49).

Outra mudança vinda com a Guerra, segundo Seiferheld (2016) foi maior representatividade feminina na sociedade e a ampliação das possibilidades formativas para a mulher, principalmente porque diante da morte de muitos homens durante o combate, as mulheres passaram a assumir outras funções, substituindo os homens em setores públicos e comerciais. Sendo assim, segundo o educador da época, Manuel Riquelme, o Curso de Secretariado oferecido em 1934, pela Escuela Normal, teve a possibilidade de “[...] dotar la mujer de una profesión que le permita encarar con honestidad la lucha por la existencia, bastandose a si misma” (SEIFERHELD, 2016, p. 49), assim elas conquistaram oportunidades de gerir o trabalho, os lares e suas famílias.

Outro aspecto resultante da Guerra foi uma retração no processo ascendente que o Paraguai apresentava em relação à alfabetização. Segundo Cardozo (1996) em 1935, 132 escolas foram desativadas e registrou-se um quantitativo de 7.346 alunos a menos dos tinham acesso à escola em 1932. Com o término da Guerra e o reestabelecimento da paz, mais uma vez a educação primária voltou a mostrar seus bons resultados.

En 1940 concurrieron a las escuelas 170.625 alumnos; en 1945, 178.026; en 1950, 195.607; en 1955, 267.643; en 1960, 301.711. El número de niños inscriptos en 1962 fue de 310.081. As escuelas aumentaron de 1.456 que eran en 1935 a 2.589 en 1962. Según la dirección de Estadísticas y Censo, el país en 1962 tenía 1.816.890 habitantes. El 20% en que se calcula normalmente la población en edad escolar comprende 273.378 habitantes, de los cuales 310.643 reciben instrucción primaria, vale decir que el 83% de la población escolar, porcentaje que vuelve a colocar el Paraguay a la cabeza de los países americanos en esta materia (CARDOZO, 1996, p. 433).

As mudanças na educação primária colocavam em evidência o país e fizeram com que seu percurso alcançasse cada vez mais a população, incitaram a elaboração de um novo plano de estudos, o qual possibilitou, em 1957, a aprovação de um “[...] Plan de actividades aducativas para el ciclo preescolar y para las escuelas primarias [...]” (CARDOZO, 1996, p. 433). Tal plano foi elaborado por uma comissão especial, com o acompanhamento de uma assessoria da Missão da UNESCO, objetivando substituir o



plano de 1924. O Plano de Atividades teve sua aplicação gradual e começou a vigorar em 1958.

Diante deste contexto de transformações, o ensino normal também se modificou e houve aumento das escolas normais. Em 1962 o Paraguai contava com 36 escolas normais, dentre as quais 24 eram oficiais, ou ainda, como denominamos no Brasil, de responsabilidade pública e 12 privadas; deste total, 07 estavam localizadas na capital e 29 distribuídas pelo interior. Todas as escolas oficiais apresentavam um ciclo inferior, o qual preparava os “maestros” em cinco anos. Oito escolas apresentavam um ciclo superior de três anos e preparava “professores”<sup>22</sup>.

Entretanto, tais avanços que se apresentaram no contexto educativo estavam envoltos por uma instabilidade política desde o final da Guerra do Chaco em 1935. Juntando a isso novos conflitos armados oriundos da Revolução de 47 e a influência das ideias fascistas de governos autoritários rondavam o país, culminando com o surgimento da ditadura de Stroessner em 1954 que durou até 1989.

Para Rodolfo Elias (2012), o regime ditatorial do General Stroessner pode ser dividido em duas etapas, a primeira, correspondente ao período de 1954 a 1960, caracterizando-se “[...] por la desarticulación de las organizaciones políticas y gremiales existentes que manifestaban posturas críticas al régimen dictatorial” (RODOLFO ELIAS, 2012, p. 12), ou seja, foi um momento de consolidação do regime. A segunda etapa, de 1960 até o final do governo, marcada pela tentativa de expansão dos ideais e atualização do aparato, almejando “[...] la búsqueda de una imagen más “democrática” del régimen dictatorial, aunque conservando los medios coercitivos y represivos que le otorgó solidez” (RODOLFO ELIAS, 2012, p. 12, grifos do autor).

Tal governo evidenciou ainda seu forte caráter opressor, pois perseguiu muitas pessoas e instituições que desenvolviam atividades no campo do pensamento social, da educação e da produção de conhecimento, assim como se observa no trecho que segue:

---

<sup>22</sup> De acordo com a literatura pesquisada “maestro/a” é aquele/a responsável pela formação integral das crianças, o qual precisa em sua formação e prática cotidiana, ter domínio sobre um conjunto de saberes como Matemática, Língua, Ciências, Valores, dentre outros, que embasarão a educação formal que oferecerá às crianças, durante o longo período de tempo que passará com elas. Um maestro é considerado aquele que ensina valores, respeito, compromisso, um exemplo de conhecedor e de educador. Assim também é considerado o/a “professor/a”, mas apresenta uma particularidade em relação a sua formação, pois geralmente teve uma preparação específica em alguma área do conhecimento, como por exemplo, Matemática, História, Química, e tem a responsabilidade de formar e de integrar este aluno/a à sociedade, mesmo permanecendo menos tempo com ele/a durante as suas aulas.

Muchos intelectuales y artistas tuvieron que exiliarse. Dentro de la larga lista de organizaciones políticas, sindicales y sociales que fueron víctimas de la represión imperante entonces, se encuentran casos que afectan al campo de la educación, entre ellos: a los responsables de las escuelitas campesinas de las Ligas Agrarias y a la experiencia educativa desarrollada en el Colegio Cristo Rey. Mención especial en este ámbito, amerita la oprobiosa persecución que sufrió el Movimiento Estudiantil en 1959, que además de significar la prisión, la tortura y el destierro de sus dirigentes, derivó en la disolución del Congreso y de la Junta de Gobierno del Partido Colorado, siendo algunos miembros de ambos estamentos también afectados por la persecución, y que se haya decretado nuevamente el Estado de Sitio el 30 de agosto de dicho año (RODOLFO ELIAS; CHAMORRO, 2011, p. 3-4).

Mas o discurso propagado pelo governo não confirmava este caráter severo e buscava manter a ideia de paz em ações em prol do bem social e do progresso da nação, camuflando as ações violentas e autoritárias do governo. As palavras expressas por Alfredo Stroessner buscaram convencer e ressaltar este caráter ao emitir uma mensagem ao Honorable Congresso Nacional, em 1º de abril de 1980:

Hemos ganado para la República un ambiente de seguridad y de respeto a sus legítimos intereses. Es en bien de los derechos humanos que pusimos fin a las situaciones anárquicas. Es en bien de los derechos humanos que rescatamos el valor del orden y del respeto a la autoridad. Es en bien de los derechos humanos que creamos escuelas, colegios, facultades, hospitales; que construimos caminos e impulsamos la reforma agraria; que fomentamos la producción, la industria y el comercio. Es en bien de los derechos humanos que vencimos a los voceros del odio y a los promotores de la disolución social, culpables de tantas frustraciones colectivas y de tanto dolor como el de las madres que perdían a sus hijos, enviados con esperanza a los cuarteles pero que caían víctimas de las batallas sin honor desatadas por incontrolables ambiciones personales y de grupo (STROESSNER, *apud* RODOLFO ELIAS; CHAMORRO, 2011, p. 3).

Na tentativa de se mostrar preocupado com os direitos humanos e com o bem estar do próximo, Stroessner reforçava uma fala atenta e divulgava boas ações sociais e políticas, entretanto sua intenção era manter a população em seu poder, como a exemplo do que fizera com os/as profissionais da educação:

Para asegurar el control sobre el magisterio y fundamentalmente su fidelidade, el gobierno stronista utilizó como procedimiento la exigencia de la afiliación partidaria para tener acceso al cargo de docente, o la recomendación escrita de um dirigente del partido, del gobierno o de las FFAA. Durante la ditadura stronista la militancia partidaria se anteponía a los méritos profesionales, siendo deficiente la formación del profesorado paraguayo, y caracterizándose por la influencia permanente del partido do gobierno sobre este [...] (SEIFERHELD; D’ALESSANDRO, 2018, p. 69).

Professores e professoras deviam se filiar ao partido do governo como forma de manter sua lealdade ao mesmo, entretanto o que faziam era assegurar ao governo o elemento de controle, poder e vigilância de suas ações. Aqueles profissionais que não

aceitavam se filiar ao partido também tinham suas atividades políticas e sociais monitoradas por supervisores escolares, que geralmente eram membros ativos do governo, entretanto essa vigilância seguia uma perspectiva diferente (SEIFERHELD; D’ALESSANDRO, 2018).

Para Rivarola (2000) a educação, no período governado por Stroessner, representava uma questão de preocupação e controle por quem detinha o poder, principalmente por ser um instrumento de controle ideológico e doutrinação, tal como ficou evidente em vários discursos ou mensagens presidenciais; além de caracterizar o poder social, que tinha liberdade de controlar e adicionar como apoio do governo aos professores, ou pelos múltiplos mecanismos de coerção e repressão.

Ainda em meio ao governo de Stroessner a educação passou por duas reformas, uma em 1957 e outra em 1973, ambas contaram com o apoio de organizações internacionais, principalmente por meio da Agência de Cooperação Internacional (USAID), do governo dos Estados Unidos. Vários projetos educacionais foram desenvolvidos mediante o apoio do Serviço Interamericano de Educação Cooperativa (SCIDE), criado em 1945, com objetivo, dentre outros aspectos, de “[...] desarrollar la educación vocacional en Paraguay, mejorar los programas de formación de docentes de áreas rurales, fortalecer la organización del Ministerio de Educación y Culto” (RODOLFO ELIAS; CHAMORRO, 2011, p. 4).

O período de cooperação entre Estados Unidos e Paraguai foi de 1942 até 1988 e esta parceria influenciou ações em áreas como educação, desenvolvimento de currículo e de materiais, formação docente, construção de salas de aula, programas educativos através de rádio para áreas rurais, educação bilíngue (castelhano - guarani), dentre outros (RODOLFO ELIAS; CHAMORRO, 2011), muitas vezes perpassado por troca de favores e um jogo de interesses mútuos que sustentaram estas relações.

Muitos outros aspectos poderiam caracterizar as reformas de 1957 e 1973, entretanto estes serão mais detalhados no próximo subitem. Ressalto como ponderação no encerramento desta discussão que tais reformas estavam condicionadas ao poder exercido pelo governo, mediante a manutenção de sua política educativa e também se expressava na própria formação e ação dos professores, principalmente porque:

La educación fue motivo de preocupación y de control por parte del gobierno, dada su importancia como instrumento ideológico y de adoctrinamiento. Por tanto, más allá de las propuestas pedagógicas y las innovaciones educativas planteadas en las reformas, las mismas estaban limitadas por los controles internos, la propaganda tendiente a legitimar al régimen y el temor a la represión (RODOLFO ELIAS, 2014, p. 14).

Estes controle e repressão constantes legitimavam o regime autoritário, geravam na população um sentimento de medo e limitavam iniciativas e práticas educativas menos opressoras, principalmente porque as condições de trabalho dos docentes também eram precárias. Os docentes ganhavam um terço do salário mínimo, não tinham acesso aos direitos trabalhistas, licença maternidade, e não podiam sindicalizar-se, nem fazer parte de associações. Este movimento durou até 1989, com a queda do governo Stroessner e o fim da ditadura. Tais acontecimentos forjam a educação das mulheres paraguaias desta pesquisa, as professoras tiveram sua formação ao longo dos anos de 1980, muitas dialogaram com o período, por isso rememoraram e apresentaram suas trajetórias em linhas posteriores.

### **2.3 - Políticas de Formação Docente no Brasil**

A discussão deste subitem está respaldada nas normatizações legais estruturadas no Brasil que possibilitam pensar a formação de professores, em especial sobre aqueles que se formaram nas décadas de 1980 e 1990, o recorte temporal desta pesquisa. No Brasil, tal discussão se guiou pela Lei 4.024 de 1961, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada e assinada pelo presidente João Goulart após treze anos de debates, configurando-se como o processo mais estudado e debatido no campo educacional no país (BUFFA, 1979; SAVIANI, 2005).

A LDB 4.024/61 abordava, em seu Art.23, o ensino Pré-Primário, voltado para crianças menores de sete anos e ofertado nas escolas maternas ou nos jardins-de-infância e o ensino Primário, obrigatório a partir dos sete anos de idade e ministrado apenas na língua nacional (Art.27), o documento destacava ainda a formação do Magistério para o Ensino Primário, especificando que a mesma deveria acontecer na escola normal ginasial, por no mínimo quatro séries anuais, ou na escola normal de grau colegial, com oferta de três séries anuais, e além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, uma preparação pedagógica (Art.53).

De acordo com o Art. 52, a formação para o magistério objetivava formar professores, orientadores e administradores escolares para o ensino primário, bem como o “[...] desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961). As escolas normais que oferecessem o grau ginasial confeririam formação de regente de ensino primário e as escolas de grau colegial assegurariam o grau de professor primário.

Os Institutos de Educação seriam responsáveis por ofertar, além dos cursos de grau médio, cursos de especialização, administração escolar e de aperfeiçoamento, aos concluintes da escola normal de grau colegial (Art.55). Ressaltando ainda que “[...] Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (BRASIL, 1961).

Para ingressar no ensino secundário era necessário realizar um exame chamado admissão, criado em função da pouca oferta de vagas no referido nível de ensino e da grande procura. Entretanto este exame acabou se configurando como um problema, pois, mesmo sendo uma prática comum para o ingresso no ginásio, excluía muitos alunos, sobretudo os mais carentes, visto que estes não estavam preparados para passar na avaliação e não tinham como pagar pelos cursos preparatórios e os materiais de acesso eram para poucos. Segundo Nunes (2000) o fracasso na prova de admissão era praticamente inevitável, mas para aqueles que obtinham o privilégio de serem aprovados, funcionava como “[...] uma espécie de senha para a ascensão social” (NUNES, 2000, p. 45). Diante deste contexto,

O exame de admissão foi por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos (GRAÇA, 1998, p. 45).

Em relação à formação de grau superior, a Lei 4.024 de 1961 destacava em seu Art. 67 que o ensino superior deveria ser ofertado em estabelecimentos ligados ou não a universidades, mas com a cooperação de institutos de pesquisa e com treinamento profissional, desde que estes locais fossem reconhecidos e os diplomas assegurassem o exercício de profissões liberais ou admissões em cargos públicos, passando pelo registro do Ministério da Educação e Cultura, podendo o órgão exigir a realização de provas ou não.

Cabe ressaltar que esse viés de discussão da Lei 4.024 de 1961, referente à formação de professores, originou-se de um contexto histórico anterior a tal período, pois desde época da República a formação secundária vinha se estruturando no Brasil. Esta se apresentava de duas maneiras: voltada para os trabalhadores, e por isso era profissionalizante; ou direcionada à elite, objetivando levá-la ao ensino superior, e por isso considerada propedêutica.

De acordo com Nunes (2000), a partir de 1909 foram criadas no Brasil 19 escolas de ofícios e artes, além de serem ofertados os cursos rural e profissional, com

duração de quatro anos. Todos estes cursos eram próprios da área profissionalizante e seus egressos podiam seguir apenas o nível ginasial escolhendo dentre as opções: o curso normal, o curso de técnico agrícola, ou o de técnico comercial. Para os privilegiados filhos da elite a formação poderia contemplar o ensino primário, o secundário propedêutico e o ensino superior.

Esta dualidade na formação ainda permaneceu com a criação das Leis Orgânicas de Ensino, as quais foram propostas a partir da década de 1940, no governo de Getúlio Vargas, pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema. As Leis objetivavam estruturar o ensino e a partir de vários Decretos muitos cursos foram criados, ainda mantendo a divisão entre aqueles destinados à formação profissional e à formação propedêutica, que assegurava o ingresso ao ensino superior.

O Decreto-lei nº 4.073/42 criou o ensino industrial, o Decreto-lei nº 6.141/43 criou o ensino comercial, o Decreto-lei nº 9.613/46 criou o ensino agrícola e o curso normal foi criado pelo Decreto-lei nº 8.530/46. A Lei Orgânica ainda estruturou diretrizes para os sistemas privados, os quais também criaram cursos para a formação profissional, sendo eles: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Cabe ressaltar que neste período os diplomas destes cursos não eram aceitos para o ingresso no ensino superior.

A trajetória formativa das elites podia seguir respaldada de forma diferente, pelos cursos científico e clássico, criados a partir do Decreto-lei 4.244/42, sendo estes cursos médios, com duração de três anos e assegurando o acesso ao ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 passa a integrar o ensino profissional ao sistema regular de ensino e ao longo da década de 1960 inúmeras discussões levam à equiparação dos cursos profissionalizantes aos propedêuticos, o que daria margem de acesso a seus egressos ao ensino superior.

Em 1º de abril de 1964 instaurou-se no Brasil o período da ditadura militar, em função do Golpe de Estado que encerrou o governo do presidente João Goulart, eleito democraticamente pelo povo e fora substituído por um regime autoritário e, politicamente, ligado aos Estados Unidos. Os anos seguintes foram marcados por ações opressoras, perseguições e torturas a opositores políticos, repressões a movimentos sociais e a organizações de estudantes, professores e demais defensores de seus ideais e contra a ditadura.

Em meio a tantas transformações sociais, históricas, econômicas e políticas, a legislação educativa também precisava de mudanças, principalmente porque as

discussões acerca da elaboração de uma nova Constituição já permeavam tais espaços, visto que os direitos dos cidadãos haviam sido limitados, o poder do Executivo Federal se ampliara e as eleições passaram a ser feitas de forma indireta pelo Congresso Nacional.

A reformulação na legislação vigente motivou a elaboração da Lei 5.692 de 1971, a qual alterou alguns artigos da LDB 4.024/61 e foi apresentada por um grupo, orientado pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici, com o propósito de adequar e integrar o ensino primário e secundário, voltando-se para propostas de práticas profissionalizantes, ou seja, instituindo a profissionalização universal e compulsória no ensino secundário e equiparando este aos cursos técnicos, sem perder de vista o que se passava diante do Golpe de 1964 e das ‘necessidades’ sociais, econômicas e políticas advindas com o período ditatorial.

A Lei 5.692/71 revogou vários artigos da 4.024/61 e agregou o curso primário ao antigo ginásio, transformando-os em um só curso de 1º grau. Continuou tratando, mesmo que de forma breve, sobre a inserção das crianças com sete anos de idade no ensino de 1º grau, propondo um Núcleo Comum em âmbito nacional para o currículo de 1º e 2º graus, deixando uma ressalva que dava liberdade aos Estados para se adequarem às particularidades locais; propôs ainda o ensino da língua nacional como comunicação e expressão da cultura brasileira (Art.4), além de manter a obrigatoriedade do ensino de 1º grau, dos sete aos quatorze anos.

Sobre a formação para o exercício do magistério, proposta pela Lei 5.692/71, ficou evidente a exigência para o ensino de 1º grau (1ª à 4ª séries), de habilitação mínima de 2º grau; para o ensino de 1º grau (1ª à 8ª séries) habilitação mínima de grau superior, sendo esta de graduação ou licenciatura realizada em curso de curta duração e para o ensino de 1º e 2º graus o professor deveria cursar licenciatura plena (Art. 30). O Art. 33 destacou ainda uma proposição para os especialistas da educação, tais como inspetores, orientadores, administradores, dentre outros, realizarem uma formação em curso superior de graduação, ou de pós-graduação.

Esta proposição recebeu duras críticas de pesquisadores no âmbito da educação, dentre eles Saviani (1982), Warde (1986) e Silva *et al* (1991), os quais alegaram que a formação de professores como foi proposta na Lei 5.692/71 apresentava uma descaracterização dos Cursos Normais, e dentre as consequências oriundas com estas mudanças estaria a queda na qualidade da formação docente, pois praticamente não

haveria mais diferenças entre os professores que terminassem sua graduação e os leigos, diante das condições técnicas para adentrar em uma classe de primeira série.

Diante destas posturas mais incisivas, ficou evidente a preocupação com a descontinuidade na formação dos professores primários, pois a partir de 1971 não estaria mais sob a responsabilidade das Escolas Normais, e sim ficaria a cargo do que se denominou Habilitação Específica para o Magistério de 2º grau, regulamentada na promulgação da Lei 5.692/71. Segundo Warde foi um período de preocupações pois:

[...] com o desaparecimento das escolas normais e surgimento da habilitação ao magistério, muitas escolas normais particulares, leigas e confessionais, que portavam uma tradição de bom ensino, fecharam suas portas; escolas normais públicas se descaracterizaram como tal. Um grande espaço foi preenchido por escolas particulares, mercantis, que literalmente vendem seus diplomas em cursos de fim de semana (WARDE, 1986, p. 78).

Para muitos autores que analisaram e se posicionaram criticamente diante das mudanças referentes à formação de professores apresentadas pela lei 5.692/71, a partir do momento que tais mudanças aconteceram a Habilitação Específica para o Magistério passou a ocorrer apenas como mais um curso de formação técnica e, como destaca Silva, “[...] equiparado a tantos outros de menor relevância social” (SILVA *et al.*, 1991, p. 135).

No Artigo 27, a ênfase foi dada aos cursos intensivos de qualificação profissional, os quais seriam ofertados em uma ou mais das quatro últimas séries do 1º ou 2º grau, a alunos de 14 a 18 anos, para complementar a escolarização regular. Entretanto, esta proposta recebeu críticas diante do que promoveu especialmente na Escola Normal, pois o caráter utilitário e tecnicista da educação se sobrepôs a conhecimentos, conteúdos e experiências importantes para a constituição de um ser humano conhecedor do contexto sócio histórico e político que o cercava (DURANT, 2005).

Entretanto, segundo os proponentes da lei 5.692/71, em especial para o Ministro Jarbas Passarinho, os cursos de qualificação profissional serviriam para quebrar a seletividade instaurada no processo de ingresso ao ensino secundário, com as provas de admissão aplicadas durante a vigência da LDB 4.024/61, além de possibilitar que os alunos já saíssem da escola preparados para exercer uma profissão, principalmente porque ao valorizar as potencialidade individuais, as diretrizes de 1971 propunham uma escolarização que ia muito além dos aspectos formais.

Segundo Valnir Chagas (1980), um dos relatores e presidente do Grupo de Trabalho do Conselho Federal de Educação que modificou a lei 5.692/71, a educação



deveria exercer uma função simultaneamente conservadora e renovadora, poderia repassar valores e culturas existentes na sociedade, mas enriquecê-los com o presente e projetando para um futuro. Desta forma, Chagas ressaltava que por mais que a lei parecesse idealista, seu propósito era alcançar a ampliação dos níveis de ensino com qualidade e eficiência, pois a escola proposta a partir da lei 5.692/71

[...] resulta, pelo menos em grande parte, da sistematização ou reorientação de tendências que emergiram da própria realidade. Por isso mesmo, a sua primeira característica é a maior nitidez que se observa na formulação dos objetivos, com redução de distância entre o que Anísio Teixeira denominou “os valores proclamados” e os “valores reais” da Educação Brasileira. [...] torna-se, assim, necessário manter uma certa distância entre o “proclamado” e o que é “real” no aqui-e-agora de cada situação (CHAGAS, 1980, p. 77, grifos do autor).

Assim, mesmo as proposições para a educação se delineando com toques de idealismo, não podiam se afastar do real, pois o regime cobrava que as escolas seguissem um viés mais prático e útil à sociedade, o que já vinha sendo pensado desde a década de 1960 (CHAGAS, 1980), ajustando-se ao modo de produção industrial, o qual necessitava de mão-de-obra qualificada. Muitas foram as dificuldades para a implementação desta educação mais técnica, principalmente os custos exigidos pelo suporte físico, a falta de professores capacitados para atender a esta necessidade, a distribuição de recursos entre os Estados, a qual deveria ser gradual, mas se tornou muito desigual e sem políticas públicas que conseguissem dar o suporte necessário.

O artigo 72 da lei 5.692/71 tratava desta implantação progressiva, apresentando o “Plano Estadual de Implantação”, o qual deveria seguir um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar a execução imediata do mesmo (BRASIL, 1971), estabelecendo prazo de sessenta dias para elaboração do planejamento prévio e duzentos e dez dias para o Plano Estadual de Implantação, a partir da vigência da lei, porém as definições de prazos não foram cumpridas como proposta.

As discussões acerca da implantação de um regime democrático no país foram se ampliando, e no final dos anos de 1988 foi promulgada a Constituição Federal (CF), defendendo o direito a educação de forma equitativa e democrática. Consta em seu Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo objetivar o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho e contar com a colaboração da sociedade.

O Art. 206 destaca que o ensino deve ser ofertado em iguais condições para que atinja o acesso e a permanência na escola; além de permitir a liberdade para aprender,

pesquisar e ensinar, assim como para o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; também deve ser assegurada a gratuidade do ensino em instituições públicas, assim como a garantia da gestão democrática e do padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

O Art. 206 apresenta, além dos princípios norteadores sobre a forma de ensinar, uma observação sobre os responsáveis por tal ação, propondo:

[...] VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988).

Em seu Art. 208 a CF apresenta, no inciso IV, que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade e o “[...] dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Assim, mesmo tendo seu texto acrescido com algumas emendas constitucionais que complementam sua estrutura, a Constituição Federal é ainda hoje o documento que norteia a elaboração de outras políticas públicas brasileiras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, a partir da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, apresentou em suas disposições gerais, a proteção integral à criança e ao adolescente (Art. 1º), considerando, em seu Art. 2º, que criança é “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

O documento destacou ainda como dever da família, da sociedade e do poder público assegurar com prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade, dentre outros (Art. 4º), relacionando-se ao que está proposto no Art. 53 quando este apresenta que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Vale destacar que como exercício de cidadania a criança e adolescente precisam ter igualdade de condições para o acesso e permanência em uma escola pública e gratuita, próxima a sua residência; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de discordar, contestar e ser compreendido; direito de organização e participação em ações e entidades estudantis e que os pais destas crianças e

adolescentes têm o direito de conhecer o processo pedagógico, acompanhar e participar das definições do que é decidido na escola (BRASIL, 1990).

O Art. 56 assegurou aos dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental a liberdade de comunicarem ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos envolvendo seus alunos; excesso de faltas sem justificativas, evasão escolar mediante esgotamento de recursos cabíveis, além do alto índice de repetência.

Assim, o referido documento foi constituído com o propósito de assegurar a crianças e adolescentes os mesmos direitos e oportunidades a um pleno acesso e desenvolvimento físico, moral, social e intelectual, em condições de dignidade, liberdade e segurança, resguardando tais direitos por meio da elaboração e do fortalecimento de Políticas Públicas, às quais o ECA se articula para zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes.

Ao propor uma discussão histórica ancorada em normatizações legais que guiaram a formação de professores, poderia me restringir apenas ao recorte temporal proposto por esta pesquisa, 1980-1990, entretanto, como mencionado anteriormente, no tocante às Políticas Públicas brasileiras recorri à formação das professoras brasileiras na década de 1980 e, conseqüentemente, não poderia deixar de destacar alguns aspectos relevantes à estruturação normativa que modificou a educação e a formação na década de 1990, assim, ressalto também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394/96, a qual ainda hoje orienta a organização da educação brasileira e os processos de formação de professores, além das demais ações que envolvem tal aparato legal.

A aprovação da Lei 9.394, de 1996 representou um momento de transição para a educação brasileira, pois em seu bojo de encaminhamentos apresentou uma nova concepção de ensino, a qual se configurou pela abrangência dos processos formativos desenvolvidos tanto na vida familiar, como nas relações humanas, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, e nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º).

Em seu Art. 2º apresenta a proposta de uma educação como “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96 apresenta em seu Art. 21 a nova composição da educação escolar, sendo a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Ensino Médio; e a Educação Superior. No Art. 4º fica atribuída como dever do Estado a oferta do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, que também deve acontecer com o atendimento educacional especializado, oferecido aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

No que se refere às creches e pré-escolas, este mesmo Art. 4º destacou que o atendimento deve ser gratuito e ofertado às crianças de zero a seis anos de idade; no Art. 29 apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e atribui como finalidade desta “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Ficando definido que a Educação Infantil deve ser ofertada em creches ou instituições equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (Art. 30).

De acordo com o Art. 22, a Educação Básica tem por finalidade assegurar ao educando uma formação comum e indispensável para o exercício da cidadania, possibilitando-lhe progredir nos estudos posteriores e no trabalho. O ensino Fundamental apresenta-se, conforme o Art. 32, como obrigatório e gratuito na escola pública, com duração mínima de oito anos, objetivando formar o cidadão para o pleno domínio de conhecimentos acerca do meio e da natureza onde vive, da sua língua oficial, dos cálculos matemáticos, da história, artes, do sistema político e social, da tecnologia, da constituição de habilidades e valores, do fortalecimento e vínculos com a família, solidariedade humana e da tolerância recíproca (BRASIL, 1996), tão necessária para a vida em sociedade.

O atendimento ao educando do ensino fundamental público ficou assegurado mediante o suporte de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; além de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

A educação profissional diferentemente da forma como era proposta na Lei 5.692/71, na LDB 9.394/96 foi apresentada, no Art. 39 como “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Visto que há uma possibilidade de articulação desta educação profissional ao ensino

regular como uma estratégia de formação continuada, em instituições que ofereçam especificamente tal modalidade (Art. 40).

A educação superior foi proposta pela nova LDB abarcando os cursos sequenciais por campo de saber, cursos de graduação, de pós-graduação, como mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento e cursos de extensão (Art.44). No Art. 43 da LDB 9.394/96, a proposta da educação superior assegurou-se em:

[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 1996).

Em relação à formação de professores, a LDB ressaltou a necessidade de uma formação mais sólida, que pudesse se fortalecer na pesquisa científica e na autonomia das instituições, defendeu a institucionalização da carreira do magistério e a necessidade de aproximar as instituições de formação docente das escolas de educação básica.

Assim, o Art. 61 destaca os objetivos referentes à formação de profissionais da educação, ressaltando o intuito de associar teorias e práticas, com capacitação em serviço aproveitando a formação e as experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades de aprendizagens, o que se observava até então era uma formação frágil e com muitas particularidades que precisavam ser atendidas e modificadas.

Para o docente atuar na educação básica, sendo na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, deve, a partir de então, cumprir seu processo formativo em nível superior, em universidades ou instituições superiores, por meio de cursos de licenciatura, com graduação plena ou em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62).<sup>23</sup>

Os institutos superiores de educação ficaram responsáveis por oferecer cursos de formação para os profissionais da educação básica, incluindo o curso normal superior, o qual foi destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. A prática de ensino, de no mínimo trezentas horas, deverá ser computada como parte do processo formativo dos professores da

---

<sup>23</sup> Esta proposição é ainda vigente no Brasil e mesmo tendo passado por algumas alterações em sua estrutura, a LDB 9.394/96 ainda hoje é um documento que age como diretrizes da educação nacional.

educação básica e a preparação em pós-graduação para o exercício do magistério será feita, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado (Art. 66), ficando “[...] O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico” (BRASIL, 1996).

A legislação destaca ainda que “[...] A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Desta forma, é possível observar que o novo paradigma proposto pela organização da LDB 9.394/96 mostrou-se mais flexível em relação a uma estrutura de escola e de ensino mais autônoma e descentralizadora, um currículo organizado entorno de conhecimentos advindos da realidade e das necessidades diárias de educandos e educadores, potencializando a articulação entre teoria e prática no processo formativo, e considerando a pesquisa como parte do processo de formação docente, que deve ser pautado também na reflexão acerca do que as práticas cotidianas propiciam e diante do que as experiências já vividas lhe asseguraram no processo de aprendizagem.

Assim, é possível considerar as transformações ocorridas no contexto histórico, político e social brasileiro, entre as décadas de 1960 e final da década de 1990, como possibilitadoras para estruturarem Políticas Públicas Educacionais que guiaram o processo formativo das professoras participantes desta pesquisa, o que também aconteceu no lado paraguaio, com o aparato legal que estruturou o processo de formação docente para o magistério, e que se apresenta melhor organizado no subitem que segue.

## **2.4 – Políticas de Formação Docente no Paraguai**

No Paraguai a legislação que incidiu, inicialmente, no recorte temporal escolhido para esta pesquisa, principalmente porque suas estruturas estavam presentes no período de formação das professoras participantes desta investigação, foi a Reforma Educativa de 1957, desta forma apresento a seguir alguns aspectos que podem auxiliar na compreensão deste marco.

Desde 1954 o Paraguai já enfrentava o início de um período ditatorial iniciado pelo golpe militar organizado por Méndez Fleitas, aliado de Stroessner, que articulou para ser este o candidato único do Partido Colorado. Stroessner foi eleito com 99% dos votos e assumiu a presidência da República paraguaia, pois apresentava um

discurso pacificador e com propósitos de modernizar a sociedade. Entretanto, sua política ditatorial não foi diferente das ocorridas em outros países, ele perseguiu, exilou, torturou e matou seus opositores políticos, estabeleceu parcerias econômicas com os Estados Unidos e desestabilizou instituições democráticas, dentre outras ações.

Mesmo em meio a esses acontecimentos que movimentavam a sociedade paraguaia, em fevereiro de 1956 foi criada a “Comisión da Reforma de la Enseñanza Media”, responsável pela elaboração do “Nuevo Plan”, finalizado em setembro do mesmo ano, representando a reforma educativa. Porém, só foi implementada em 1957, após a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 03 de fevereiro. O decreto nº 24063 aprovou o novo plano de atividades educacionais da Comissão e foi criado pela Resolução nº 37 de 13 de fevereiro de 1956 e pelo conselho da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Todas as instituições de ensino aderiram à nova medida, a qual criou um ciclo básico de três anos obrigatórios para a conclusão do nível médio nas modalidades de Normal, Bacharelado Humanístico e Bacharel Comercial, além de estabelecer os graus emitidos pelas instituições que se qualificaram para admissão na Universidade, controlados diretamente por instituições sob a supervisão do MEC. Foram criados ainda os cursos de Nível Médio, como os Militares, Escolas Agrícolas e Seminários com internatos.

De acordo com o MEC, a reforma de 1957 objetivava principalmente concretizar a ideia de ofertar uma educação média, cuja formação de adolescentes devia ser pautada em bases morais, com propósitos cristãos, moldado pelo amor às tradições e valores à nação paraguaia. “[...] A esta educación integral tienen derecho todos los paraguayos, descartándose aquella tendencia tradicional de convertir la escuela secundaria tan sólo en una etapa preparatoria de la Universidad” (Ministerio de Educación y Culto, 1957).

O foco destinado a estas mudanças não se configurava apenas em relação à oferta do ensino secundário, mas consistia também na relação com algumas questões estruturais, deixando claro que o governo abandonara a laicidade proposta à educação até então e os valores morais apresentados seguiriam um padrão único. A questão de formar o aluno não apenas para as Universidades foi destacada principalmente por se relacionar ao contexto apresentado por Seiferheld e D’Alessandro:

[...] una estadística proporcionada por el Jefe de la Misión de la UNESCO mostraba lo siguiente, sobre una cohorte de 1,500 estudiantes matriculados en el primer curso:- Llegan al segundo curso 986, es decir, el 66%. - Del

segundo curso llega al tercer curso el 44%. - Al cuarto curso llega el 37%. Más específicamente: De los alumnos inscriptos en la secundaria (Bachillerato, Comercio y Normal), sólo el 9,8% de ellos concluía sus estudios; el 2,5% proseguiría sus estudios universitarios. De la población secundaria inscrita en el primer curso, sólo el 1,2% llegaría a obtener, en aquel contexto histórico, un título universitario (2018, p. 35).

Ao contar com a assessoria dos técnicos da UNESCO, articulando-se ao Serviço Interamericano de Educação Cooperativa (SCIDE), muitas mudanças foram possíveis diante da nova estrutura organizacional do sistema educativo paraguaio. De acordo com Acosta González (1996, *apud* RODOLFO ELIAS, 2014, p. 14) “[...] El sistema educacional propuesto fue organizado siguiendo la secuencia 6-3-3: seis grados de primaria, tres cursos básicos y tres de bachillerato diversificado”. A reforma incluiu ainda a elaboração de planos de estudos e de atividades para todos os níveis da educação formal, além de apresentar, por meio do acordo estabelecido com os Estados Unidos da América, em 1954, a construção da Escola Experimental Rural Normal em San Lorenzo de Campo Grande (CARDOZO, 1996; RODOLFO ELIAS, 2014).

No que se refere à formação de professores, a literatura disponível destaca apenas que durante este período houve a elaboração e aprovação de planos de estudos para as escolas normais, além disso “[...] en todo el país se crearon las escuelas normales rurales y las escuelas normales urbanas” (RODOLFO ELIAS, 2014, p. 14).

Autores como Seiferheld e D’Alessandro (2018) mencionam a necessidade urgente das escolas se livrarem do enciclopedismo que permeavam seu cotidiano, o que seria difícil diante do regime militar instaurado no país, pois o próprio Ministro Raúl Peña, um dos responsáveis pela reforma, fez uma relação entre o:

[...] “enciclopedismo farragoso, estéril y agotador” y “exceso de verbalismo” como los grandes problemas de la educación en el aula. [...] advirtió, entonces, de la necesidad de una reforma programática y metodológica de la educación primaria, la cual, en realidad, apareció casi de manera sincrónica con la reforma de la educación media (SEIFERHELD; D’ALESSANDRO, 2018, p. 35, grifos dos autores).

Ainda como característica da reforma 1957, ficou evidente o interesse do governo em manter o controle ideológico da reforma educativa, assim como concentrar-se no crescimento da necessidade de infraestrutura escolar, atrelada ao crescimento do país. O quantitativo de escolas teve que aumentar em função do número de matrículas, e com isso a quantidade de professores para atuarem na área também precisou se expandir, assim, em “[...] 1958, el número de escuelas había



aumentado, desde 1.350 en 1949, a 2.092. En 1947, existían aproximadamente 5.000 maestros; y en 1958, 10.912” (SEIFERHELD; D’ALESSANDRO, 2018, p. 39).

Este contexto fez com que Stroessner deixasse pela primeira vez, em 1958, o Ministério da Educação em segundo lugar no Orçamento das Despesas da Nação, o que possibilitou ao Paraguai avançar na expansão das matrículas e houve necessidade de ampliar a estrutura das escolas. Assim, dando continuidade ao discurso propalado pelo governo de comprometimento com o bem-estar social.

Mesmo passando pela reforma de 1957 a educação arrastou seus problemas estruturais por longa data, e no final da década de 1970, ainda alcançando um índice de matrícula de 75% da população em idade escolar primária, o relatório apresentado pela USAID destacou que a maioria dos estudantes não passava da terceira série e que a técnica de aprendizagem principal continuava sendo a memorização; ressaltou também que apesar de o currículo enfatizar as humanidades e apresentar uma formação voltada para o acesso à universidade, apenas 1,6% da população paraguaia concluía tal graduação.

Outro aspecto apresentado no relatório destacou a dificuldade de acesso às escolas, visto que a maioria delas se concentrava na área urbana e as longas distâncias das áreas rurais tornavam o acesso desigual. A formação dos professores também foi mencionada, com a ressalva de que estes eram mal preparados, não possuíam materiais para estudos, eram mal remunerados e as condições de trabalho geralmente eram precárias, pois as salas apresentavam-se superlotadas e não tinham estrutura suficiente e adequadas (SEIFERHELD; D’ALESSANDRO, 2018).

Assim, em 1967 iniciou-se um novo processo de Reforma Constitucional 1967, a qual mais tarde influenciaria a reforma de 1973. Aquela se enquadrava no Plano de Desenvolvimento, apresentando metas para a educação se desenvolver num período de 1969 a 1980, com base em um diagnóstico sobre a educação paraguaia, realizado em 1968 para ser apresentado no “Primer Seminario Nacional sobre Desarrollo Educativo en 1970”. Tais ações motivaram a criação de uma Comissão responsável por elaborar o programa de “Innovaciones Educacionales” de 1971 e a criação de uma “Equipo Técnico de Currículo y Administración Educativa” (SEIFERHELD; D’ALESSANDRO, 2018; RODOLFO ELIAS, 2014). No ano de 1970 foi criado o Programa de Desenvolvimento Educacional, com os seguintes objetivos:

- Mejorar la educación mediante la formación y capacitación docente; la modernización del currículum y de la administración educacional;

- Aumentar la capacidad escolar instalada para hacer frente al crecimiento de la matrícula; y,
- Incrementar los recursos financieros para la educación (SEIFERHELD; D’ALESSANDRO, 2018, p. 43).

Tais objetivos foram sendo aplicados gradativamente nas escolas e cidades paraguaias, e com a integração destes ao “Innovaciones Educativas”, as movimentações culminaram com a Reforma de 1973. Tudo isso ganhou mais força ao contar com um importante financiamento internacional oriundo do USAID, dedicado especialmente para o componente da educação rural.

Assim, cabe assinalar que a reforma de 1973 caracterizou-se pela aplicação gradual do Programa de Desenvolvimento Educacional de 1970, e do projeto de “Innovaciones Educativas”, de 1971 e seus correspondentes programas em nível primário, em algumas instituições de ensino. Ações que foram se expandindo pelo país e vigoraram até o final do governo de Stroessner, em 1989, quando se iniciou o processo de transição democrática e a necessidade de uma nova reforma educativa.

Em meio às turbulências e transformações de uma sociedade que saía do regime ditatorial mais longo de sua história, o processo de constituição das políticas para educação, e conseqüentemente, para a formação de professores teve avanços muito incipientes. Entretanto, com a saída de Stroessner do poder, outros ideários ganharam força e uma nova possibilidade de pensar a educação começou se estruturar.

Em 1989 aconteceu uma eleição presidencial e assumiu a presidência o general Andrés Rodríguez, marcando assim uma transição do regime militar para a democracia. Nesta nova fase foi elaborada a “Constitución Nacional”, vigorando a partir de 1992. Segundo a literatura pesquisada, ficou em evidência que a Constituição Nacional paraguaia apresentou-se como um diferencial do que acontecia na maioria dos outros países, pois os demais faziam suas reformas educacionais nas últimas décadas de seus governos, já a reforma educativa paraguaia teve início no começo da referida transição política, buscando deixar para trás o longo ciclo de autoritarismo vivido.

O capítulo VII da Constituição de 1992 discorreu sobre a Educação e a Cultura, destacando, dentre os artigos 73 e 85 todas as atribuições concernentes a estas esferas naquele momento. Apresentou que toda pessoa tem direito a uma educação integral e permanente e que seu fim é o desenvolvimento pleno da personalidade humana, a promoção da liberdade, da paz, da justiça social, solidariedade, cooperação e integração entre os povos, assim como o respeito aos direitos humanos e os princípios

democráticos, reafirmando o compromisso com a Pátria, a identidade cultural e a formação intelectual, moral e cívica, além de eliminar qualquer ação educativa de caráter discriminatório (PARAGUAY, 1992).

O principal e constante objetivo do sistema educativo organizado em âmbito paraguaio pautou-se na erradicação do analfabetismo e na capacitação para o trabalho. Com isso a Constituição buscou retomar o que havia se estagnado ao longo período da ditadura militar e garantir a liberdade de ensino e integridade ética diante dos avanços necessários à educação.

A responsabilidade educativa apareceu na Constituição paraguaia atribuída à sociedade, mas particularmente à família, município e Estado, contando com programas de suplementação nutricional e de fornecimento de material escolar para alunos com recursos limitados (Art. 75).

O texto ainda deixou evidente que no início do processo escolar, o ensino deveria ocorrer na língua materna oficial do educando, mas também seria instruído o conhecimento das duas línguas oficiais da República. A proposta de ensino se pautou no direito à educação religiosa e ao pluralismo ideológico, assim “Se reconoce el protagonismo de la Iglesia Católica en la formación histórica y cultural de la Nación” (PARAGUAY, 1992).

O Art. 76 ressaltou a educação escolar básica como obrigatória nas escolas públicas e de responsabilidade do Estado, inclusive de oferecer “[...] la enseñanza media, técnica, agropecuaria, industrial y la superior o universitaria, así como la investigación científica y tecnológica” (PARAGUAY, 1992). Esta responsabilidade pelo sistema educativo possibilitava também a participação de diferentes comunidades educativas e dos municípios que se articulavam ao Estado.

Mesmo ressaltando que um de seus objetivos principais era a capacitação para o trabalho, no que se refere à formação de professores, a Constituição apresentou apenas o Art.79, no qual destacou que as Universidades e Institutos Superiores têm a finalidade principal de formar o profissional neste nível, voltando-se também para a investigação científica, tecnologia e extensão universitária, além de atribuir autonomia às Universidades, a fim de que estas criem seus estatutos e planos de estudos de acordo com a política educativa e o plano de desenvolvimento nacional.

Em consonância com a Constituição Nacional de 1992 outros órgãos e documentos foram criados e puderam oferecer um suporte ao período de transição que acontecera também na educação do Paraguai, dentre eles em 1990 foi criado “Consejo

Asesor de la Reforma Educativa (CARE)”, que almejou realizar um estudo acerca da educação paraguaia, para que assim pudesse elaborar uma reforma para o mesmo. Desta forma, Rodolfo Elias (2014) destaca que houve uma preocupação em organizar a sociedade, pensando-a de forma democrática e repensando o desenvolvimento do sistema educativo paraguaio, pois:

[...] una vez producida la caída de la dictadura de Stroessner en 1989, se inicia una reforma de la educación como un imperativo para la construcción de una sociedad democrática. En ese momento el Estado promovió una serie de iniciativas en el ámbito educativo: la creación en 1990 del Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE) con el objetivo de formular una reforma integral del sistema educacional paraguayo, previa elaboración de un diagnóstico de la situación general, de tal forma a plantear propuestas y alternativas que puedan solucionar las deficiencias del sistema (CARE, 1992); la realización entre 1992 y 1993 de dos congresos educativos nacionales y 19 regionales convocados por el Parlamento con la participación de docentes y otros actores educativos y en los que se discutieron temas tales como: los principios y filosofía de la reforma educativa, bilingüismo, formación docente, administración educativa, educación indígena, entre otros (MEC, 2000); la formulación de una Ley General de Educación que redefinió el marco normativo e institucional del sistema educativo (MEC, 1998) y la introducción progresiva de nuevos programas de estudios en todos los niveles educativos (MOLINAS, ELÍAS y VERA, 2004, *apud*, ELIAS, 2014, p. 1-2).

Além de constituir o “Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE)”, que já apresentava o objetivo de reformular o sistema educacional paraguaio, em 1991 foi sancionada a Ley 130/1991, convocando o Congresso Nacional para analisar e identificar os problemas da educação e assim, propor soluções. Em 1992 foi publicada a Resolución 1.132/1992, na qual o MEC definiu as atribuições dos profissionais que atuariam como “Tecnico con formación pedagógica”.

Para reforçar e ampliar os esforços da reforma educativa almejada, em 1998 “El Congreso de la Nación Paraguaya Sanciona con Fuerza de Ley” a “Ley General de Educación 1.264/98”, a qual redefiniu o marco normativo e institucional do sistema educativo do MEC, apresentando em sua estrutura os direitos, as obrigações e garantias de todos/as aqueles/as que têm acesso à educação, funcionando como o que se tem organizado e proposto no Brasil, na Lei 9.394/96.

Semelhante à estruturação da LDB brasileira, é possível observar a “Ley 1.264/1998”, que é chamada de “Ley General de Educación”, a qual foi elaborada pelo Congresso da nação paraguaia e sancionada com força de lei para regular a gestão, a organização e o sistema educativo nacional, além de estruturar a educação em seu regime geral e especial, de acordo com o sistema escolar e suas modalidades. Propondo ainda a determinação de normas básicas de participação dos membros da

comunidade educativa e dos estabelecimentos formativos, bem como a responsabilidade diante da formação dos professores e das formas de financiamento do setor público da educação e demais funções do sistema.

Em relação ao exercício do magistério, a Ley 1.264/1998 destaca que “[...] la profesión de educador estará a cargo de personas de reconocido comportamiento ético y de idoneidad comprobada, provistas de título profesional correspondiente, conforme a lo prescrito en la legislación correspondiente” (PARAGUAY, 1998), apresentando, dentre outros, os seguintes critérios em relação à formação dos professores/as:

Artículo 131- Se reconoce el carácter profesional de los educadores. Los mismos deberán ser egresados de los centros de formación docente, institutos superiores o universidades, con planes y programas de formación o perfeccionamiento en ciencias de la educación, que responden a los niveles y requisitos exigidos por las autoridades y las leyes o reglamentos competentes.

Artículo 132 - El Ministerio de Educación y Cultura establecerá programas permanentes de actualización, especialización y perfeccionamiento profesional de los educadores (PARAGUAY, 1998).

No Artigo 137 da referida lei paraguaia fica claro que será elaborado um Estatuto para o profissional da Educação, entretanto, diante do que se encontra disponibilizado em meio aos documentos que traçam a história da educação paraguaia, este “Estatuto do Educador” só foi publicado em 2001, pela promulgação da Ley 1.725/2001.

Toda esta disposição estrutural e legal dialoga também com a criação de outros documentos, tal como a criação do “Código de la Niñez y la Adolescencia”, correspondente à “Ley 1680/01”, sancionada em 2001, que além de assegurar a educação como um direito de toda criança e adolescente, busca resguardá-los de todos os demais direitos e deveres, garantindo-lhes dignidade humana e bem estar.

No Paraguai, a Lei n° 1.680/01, que sancionou o “Código de La Niñez y la Adolescencia”, destaca que “En caso de duda sobre la edad de una persona, se presumirá cuanto sigue: a) entre niño o adolescente, la condición de niño; y b) entre adolescente y adulto, la condición de adolescente. Se entenderá por adulto la persona que haya cumplido dieciocho años y hasta alcanzar la mayoría de edad” (2001, p. 01). Esta Lei aproxima-se ao que é proposto, no Brasil, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, promulgado em 1990, que em alguns aspectos aproxima-se muito com o que é recomendado pelo Código paraguaio.

Fazer esta análise histórica permitiu muito mais do que perpassar pelas normatizações da educação brasileira e paraguaia, foi possível também expandir meu

olhar acerca do processo de formação de professores, visto que este se inicia com questões que suscitam o direito à educação, a seguridade ao acesso, a qualidade do processo formativo, o reflexo desta formação nas ações cotidianas, dentre muitos outros aspectos.

No cerne desta discussão tornou-se relevante conhecer como estas políticas de formação de professores foram se estruturando a partir da constituição das instituições educativas no Brasil e no Paraguai, num intercurso que me instigou ir além do recorte temporal proposto para esta investigação.

## **2.5 – Instituições Educativas: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero**

As discussões que perpassam a história de Mato Grosso e mais especificamente, o antigo Sul de Mato Grosso, apresentam em seu bojo aspectos voltados para a constituição da história da educação e da criação de escolas nesta região, especialmente em Ponta Porã/BR, visto que desde 1887 algumas situações presentes no cotidiano local levaram o barão brasileiro, vice-presidente da província, Dr. José Joaquim Ferreira a se inquietar com a educação no referido local, questionando-se sobre como a fronteira, predominantemente rural, daria conta de manter a educação daqueles que faziam parte do meio, principalmente porque muitos dos filhos dos trabalhadores locais eram educados para dar continuidade à lida dos pais.

É importante destacar que com a mudança do regime monárquico para a República, a contar da Constituição de 1891, o Brasil, até então dividido em Províncias, passa a ter cada uma destas denominadas de Estados, responsáveis por sua própria administração. Porém, a educação elementar dos Estados continuou respaldada pelo Ato Adicional de 1834, voltado para um ensino guiado por professores predominantemente leigos, em especial nas regiões rurais e mais afastadas dos grandes centros (RODRIGUES, 2006), como no caso de Ponta Porã, que era muito distante da capital e não possuía meios de transportes tão acessíveis para realização de percursos tão longos e desgastantes.

Desde 1842 havia sido constituída em Cuiabá a primeira Escola Normal do Mato Grosso, sendo a terceira do Brasil, e cujo curso passou a funcionar de fato, apenas em 03 de fevereiro de 1875, com a Lei nº 13, sancionada pelo Barão Diamantino. A Escola Normal foi agregada ao Liceu Cuiabano, ficando a ele

incorporada até 1889, quando foi criado o Externato Feminino, o qual também durou pouco tempo, pois em 1892 foi novamente anexado ao Liceu e em 1894 encerrou suas atividades (RODRIGUES, 2006).

As dificuldades para manter as escolas e atender a todas as necessidades em relação à instrução pública abrangiam recursos financeiros limitados, a falta de professores, de estrutura física, de materiais, dentre outros aspectos que assegurassem a “decência do ensino”, tal como pode ser observado no trecho da mensagem do Presidente da Província de Mato Grosso, em 1876, Hermes da Fonseca, quando se deparou com a realidade de duas escolas:

A instrução publica nesta Província está mui longe do estado conveniente, devido isso principalmente aos exíguos recursos de que póde dispor o Thesouro Provincial. [...] Em Agosto do anno ultimo, estando eu em São Luiz de Cáceres, visitei uma escola de meninos e outra de meninas; n'aquella a casa era insufficiente para o número de alumnos. Essas escolas carecem de móveis e de decência (MATO GROSSO, 1876 *apud* JACOMELI, 1998, p. 61).

Neste período as escolas separadas para meninos e meninas eram comuns, mas em função das transformações pelas quais passavam a própria sociedade, muitas instituições mistas já começavam a ser construídas pelo país, como no caso de Ponta Porã, que por meio da Lei Estadual nº 249, de 11 de abril de 1901, criou a primeira escola mista, sendo esta por muito tempo a única escola em toda a faixa da fronteira.

A transição de regime monárquico para a República não significou, necessariamente, que a escassez de recursos vislumbrados nas escolas fosse superada, o que se constatou, na região em questão, foi que a economia local passava por transformações estruturais, principalmente em função da exploração ervateira e da pecuária, que também possibilitava a industrialização da carne, por meio das charqueadas.

Assim como nos demais territórios brasileiros, o Sul de Mato Grosso se apresentava sobre a égide de coronéis e chefes políticos locais, direcionando seu potencial desenvolvimento econômico, social, político e também educacional. De acordo com Rosa (1990), no Mato Grosso muitos dirigentes políticos influenciavam diretamente na educação, controlavam o poder e os cargos públicos, bem como as eleições, fazendo prevalecer a prática do clientelismo e de uma troca de favores entre as relações e as classes sociais distintas, algo bem comum em vários lugares do Brasil.

Foi neste contexto de transformações sociais, econômicas e políticas que Ponta Porã, organizada entorno da exploração da erva-mate, passou a atrair muitos imigrantes, fazendo, necessariamente, com que a cidade passasse por adaptações que

também se estendiam à educação das crianças destas famílias que estavam chegando. Desta forma, é possível dialogar com Romanelli, no sentido de que: “[...] a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola” (ROMANELLI, 1986, p. 14).

Entretanto, verificou-se que à medida que a cidade de Ponta Porã crescia e a população de imigrantes aumentava, era preciso criar novos espaços escolares para atender aos filhos destes que vinham de fora, tal qual aos filhos de alguns fazendeiros, de pequenos proprietários de terra, dos comerciantes e dos funcionários públicos, cabendo, muitas vezes, às instituições particulares atender a este público. É importante destacar também que a preparação dos recursos humanos, ou seja, dos professores e professoras para atender a estes alunos ainda era muito precária na região.

A literatura informa que neste período, as escolas existentes na fronteira, quase sempre eram particulares e recebiam auxílio da própria comunidade.

As escolas existentes ao longo da fronteira, todas elas eram ‘particulares’, recebendo, porém, ajuda da municipalidade, o que é justiça salientar. Não se pode desprezar a preciosa ajuda de fazendeiros, bolicheiros, agricultores e [...] até mascates que muito contribuíram para a manutenção da maioria dessas escolas [...] (SEREJO, 1999, p. 98, grifo do autor).

Por volta de 1912, o então presidente de Estado, Joaquim Augusto da Costa Marques, em visita oficial à região sul de Mato Grosso registrou o mau funcionamento das escolas existentes em Ponta Porã, principalmente por falta de professores e de estrutura, entretanto, não deixou de destacar um fato que muito lhe chamou a atenção, o funcionamento de uma escola paraguaia, que recebia alunos brasileiros:

[...] na povoação paraguaya funcionava uma escola graduada, bem installada e bem dirigida, e que também era frequentada pelas crianças da povoação brasileira que allí iam receber instrução em língua castelhana! [...] recebi a visita official do corpo docente e dos alumnos d’essa escola e apreciei não só a desenvoltura e o adiantamento d’estes como a competência do director e dos professores: Constituiu-me este facto de irem os filhos dos nossos compatriotas receber os primórdios da sua educação intellectual, moral e cívica em uma escola estrangeira e tenho-me esforçado para pôr termo a esta lamentável anomalia (MATO GROSSO, 1913, p. 15, *apud* CENTENO, 2000, p. 59).

Apesar de o presidente do Estado ter considerado uma anomalia o fato de as crianças brasileiras cruzarem a linha da fronteira para estudarem na escola paraguaia no ano de 1913, como está registrado em documento oficial, tal ação ainda perdurou por muito tempo, pois não só o território fronteiriço, mas todo o território brasileiro não oferecia suporte necessário à educação das crianças.



Com a intenção de adequar-se ao projeto nacional de modernização e urbanização, o estado de Mato Grosso buscou viabilizar seu desenvolvimento por meio da construção de estradas, ferrovias, da implementação de bens e serviços para as cidades, tal como a construção dos grupos escolares, propondo a erradicação do analfabetismo.

Assim, no período de 1910 a 1930, as políticas educacionais do Mato Grosso organizaram a educação escolar primária com a implantação dos grupos escolares, os quais foram lentamente instalados, entretanto, privilegiaram apenas as cidades mais prósperas do estado. A autorização para a implantação dos Grupos Escolares aconteceu em 1910, para o Grupo Escolar do Primeiro Distrito e o Grupo Escolar do Segundo Distrito, ambos em Cuiabá; em 1912, para o Grupo Escolar de Cáceres, de Rosário Oeste, de Poconé e o de D. Pedro II, em Cuiabá; também em 1912 o sul do estado foi contemplado com o Grupo Escolar de Campo Grande e o Grupo Escolar de Corumbá, tal como os Grupos Escolares de Aquidauana, de Três Lagoas e de Ponta Porã (MATO GROSSO, 1978).

Diante deste contexto, volto-me para a perspectiva eliaseana de que a sociedade e os indivíduos são interdependentes e coexistem e dialoga também com Saviani (2007) no sentido de que as instituições escolares são criadas a partir das relações entre os homens e destes com a sociedade, ou seja, tais instituições:

[...] são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por elas perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem (SAVIANI, 2007, p. 3).

Da maneira como foram criados, os grupos escolares expressaram uma nova forma de organização escolar e, conseqüentemente, evidenciaram uma estruturação que buscou seguir a experiência da Escola-Modelo criada por Caetano de Campos, implantada desde a reforma da instrução pública em São Paulo, ocorrida entre os anos de 1893 e 1896, com o propósito de reunir as escolas isoladas de uma região comum, ação que foi acontecendo, gradativamente, em vários outros estados brasileiros.

A criação dos grupos escolares pelo Estado objetivava trazer para a região a junção, em um só prédio, de alunos/as de várias escolas isoladas da região, atendendo ao crescimento da população em idade escolar e assim, oferecendo uma educação

pautada nos ideários de uma educação moderna, visto que o Estado tinha responsabilidade em investir nos grupos escolares.

De acordo com uma mensagem de Pedro Celestino, datada de 1923, na região da fronteira sul do estado podia se registrar a presença de 15 escolas isoladas, sendo estas 05 em Ponta Porã, 04 em Bela Vista, 03 em Porto Murtinho e 03 em Nioac (MATO GROSSO, 1923).

O fato de as escolas existirem não assegurou a oferta de ensino a todas as crianças, pois o tempo passou, mas os antigos problemas continuaram a ser relatados nos documentos oficiais, assim como foi observado em outro registro do Estado, datado de 1939 e citado por Centeno:

Num relatório dirigido, no ano de 1939, ao Interventor do Estado, o Prefeito de Ponta Porã reclamava a falta de escolas na região da fronteira, relatando ser comum crianças brasileiras, na vila de Antônio João, passarem a linha divisória para estudar na cidade paraguaia de Capitão Bado (CENTENO, 2000, p. 59).

É possível perceber pela reclamação do Prefeito de Ponta Porã, mencionada por Centeno (2000), que o ir e vir de crianças brasileiras em busca de ensino nas escolas paraguaias ainda era comum naquela época, principalmente porque do lado brasileiro as instituições escolares permaneciam precárias. Fica evidente assim, que em um período de quase trinta anos, a escassez e precariedade das escolas brasileiras, bem como da educação oferecida ali eram notórias, o que fazia com que muitas crianças continuassem atravessando a linha da fronteira para estudar no país vizinho. Fato que demonstrava incômodo por parte de algumas autoridades brasileiras, mas que não motivou ações muito céleres para resolver tais situações.

A literatura pesquisada informa que o Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927 regulamentou a Instrução Pública Primária no Estado de Mato Grosso como ensino primário e secundário, ambos ministrados em estabelecimentos públicos, ou privados (sujeito a fiscalização), ressaltando em seu Art. 3, que “O ensino público primário é gratuito e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos, que residirem até 2 quilômetros de escola pública” (MATO GROSSO, 1927). Diante disto, as instituições responsáveis por oferecer este ensino foram divididas da seguinte forma:

a) **escolas isoladas rurais:** “Art. 5 – São rurais as escolas isoladas localizadas a mais de 3 quilômetros da sede do município” (MATO GROSSO, 1927). Tendo como finalidade a instrução primária rudimentar de dois anos, por meio do ensino da leitura,

escrita, quatro operações, noções de história da Pátria, geografia do Brasil e do Mato Grosso, e noções de higiene.

b) **escolas urbanas:** “Art. 12 - A escola isolada é urbana, quando localizada num raio de até três quilômetros da sede do município” (MATO GROSSO, 1927). O curso da escola urbana acontecia em três anos, sendo os dois primeiros idênticos ao programa da escola rural e no terceiro ensinava-se: leitura, escrita (caligrafia), língua materna, aritmética, educação moral e cívica (deveres cívicos e morais).

c)  **cursos noturnos:** destinados aos meninos, trabalhadores, que não podiam frequentar as escolas durante o dia, desta forma se organizavam: “Art. 17 – [...] em tudo semelhantes às escolas isoladas urbanas, destinam-se aos meninos de 12 para mais, que forem impossibilitados de frequentar as aulas diurnas” (MATO GROSSO, 1927), seguindo os mesmos propósitos quando reunidas ou isoladas.

d) **escolas reunidas:** “Art. 19 - Quando num raio de dois quilômetros, funcionarem três ou mais escolas isoladas, com frequência total mínima de 80 alunos, o governo poderá reuni-las num só estabelecimento [...] (MATO GROSSO, 1927). Estas escolas não devem ter menos que três classes e no máximo sete, as quais terão, de acordo com o Art. 27, “[...] no mínimo, 15 alunos e 45 no máximo, fundindo-se numa só classe dois ou mais anos do curso, ou formando-se classes mistas quando o número de alunos matriculados for insuficiente para a separação de sexo e anos do curso em classes distintas” (MATO GROSSO, 1927).

e)  **grupos escolares:** “Art. 34 – [...] terão, no mínimo, oito classes, e serão criados onde houver, pelo menos, num raio de 2 quilômetros, 250 crianças em idade escolar” (MATO GROSSO, 1927). Vale ressaltar que a estabilidade das classes das escolas reunidas era observada, e caso mantivesse suas oito salas em funcionamento por um ano, eram transformadas em Grupos Escolares.

Outro aspecto que compôs a organização dos Grupos Escolares evidenciou-se no Art. 35, o qual apresentou que “Funcionará anexa a cada Escola Normal, um grupo escolar modelo destinado à observação e prática pedagógica dos normalistas e ao ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino” (MATO GROSSO, 1927).

Assim, desde a regulamentação da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, de 1927, na sessão em que se propunha a organização para os Grupos Escolares, ficou evidente a relação entre estes e a Escola Normal como espaços integradores para que os/as professores/as normalistas pudessem exercer suas práticas pedagógicas e testar os métodos ensinados, visto que esta relação favoreceu não

apenas a ligação entre os Grupos Escolares e a Escola Normal, mas propiciou que a formação de normalista tivesse um lócus real de observação e prática.

Cabe ressaltar ainda, que além da organização das escolas primárias, a criação dos Grupos Escolares possibilitou o acesso expressivo das mulheres à educação (REIS; SÁ, 2006), mesmo que estas tenham se dedicado por muito tempo apenas à regência de classe, pois os cargos de chefia eram creditados aos homens.

Na região de Ponta Porã, o Estado recebeu auxílio da Companhia Mate Laranjeira (CML), que construiu o prédio do primeiro Grupo Escolar da cidade manteve assim seu bom relacionamento político e de interesses sobre as atividades de exploração dos ervais, além de assegurar que os filhos de seus funcionários também tivessem onde estudar.

Campanário – a Metrópole Sertaneja adiantada no tempo, desde a sua organização pela CIA Matte sob os auspícios de Francisco Mendes Gonçalves instalou uma Escola Primária completa para crianças, com frequência obrigatória pelos filhos dos funcionários fixos, com cursos noturnos de alfabetização para adultos, sendo os professores remunerados pela própria empresa (MAGALHÃES, 2013, p.142).

O Grupo Escolar recebeu a denominação de Mendes Gonçalves, “[...] em homenagem ao Commendador Francisco Mendes Gonçalves, Presidente da S. A. Empresa Matte Laranjeira, doadora do edifício em que funcionava o referido grupo” (MATO GROSSO, 1927), e suas atividades letivas tiveram início em 1927, por meio do Decreto nº 752, de 29 de janeiro do referido ano.

Em resposta ao direito de exploração das terras devolutas da região de fronteira e beneficiando-se da grande área dos ervais, a CML se mostrou empenhada em realizar benfeitorias na região, desta forma, desde 1925 construiu vários prédios públicos na cidade, dentre eles o prédio do Grupo Escolar do município de Ponta Porã<sup>24</sup>.

O Grupo Escolar Mendes Gonçalves funcionou de 1927 a 1931, sendo transformado em Escola Reunida em 1931. Segundo a pesquisa de Trevizan (2011),

---

<sup>24</sup> Ação semelhante aconteceu no oeste paranaense (hoje a região de Guaíra/PR), em 1912, quando a Companhia Mate Laranjeira construiu a primeira escola da região, a qual ficava próximo à administração da cidade e inicialmente recebeu o nome de “Escola Afonso Camargo”, em homenagem ao Vice-Presidente do Paraná (1912 -1916) e Presidente do Estado (1919-1920). Afonso Camargo permitiu a construção da ferrovia que ligava Guaíra a Porto Mendes e, desta forma, recebeu a homenagem dos diretores da CML. Porém, com o término de seu mandato, a escola passou a ser chamada de “Escola Francisco Mendes Gonçalves”, homenagem a um dos sócios da empresa. Em 17 de abril de 1944 o decreto Lei nº 6.428 transforma a Companhia Mate Laranjeira em uma autarquia Federal, assim esta passa a ser chamada de “Serviço de Navegação da Bacia do Prata (S.N.B.P)”, ocasionando grandes transformações na região, dentre elas, a escola é transferida para a responsabilidade do Governo do Estado do Paraná (<http://www.giamendesgoncalves.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>).

apesar de dispor de prédio próprio e estar localizado na área urbana da cidade, o fato de a instituição não apresentar o número suficiente de 250 alunos, tal qual regia a Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso de 1927, o grupo foi transformado em Escola Reunida.

A literatura pesquisada evidencia que o Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, professor Franklin Cassiano da Silva, enviou ao secretário Geral do estado, Leônidas Antero de Mattos um relatório destacando que o Grupo Escolar Mendes Gonçalves não apresentava eficiência no ensino e contava apenas com 146 alunos matriculados (TREVIZAN, 2011). Aspecto que não contemplava o proposto pelo Art. 34 do Regulamento da Instrução Pública, tal como mencionado anteriormente, quando os grupos escolares só poderiam funcionar com uma frequência mínima de 250 crianças, oriundas de um raio de 2 quilômetros de distância da escola (MATO GROSSO, 1927).

Possivelmente a realidade fronteiriça à época não era de escassez de crianças no entorno do Grupo Escolar, o que fazia com que apenas 146 crianças frequentassem o Grupo Escolar Mendes Gonçalves no ano de 1931. O que alguns dados revelam é que tal instituição era frequentada pela elite pontaporanense (TREVIZAN, 2011), e que muitas crianças em idade escolar trocavam o período e a possibilidade de escolarização pelo trabalho nos ervais, como Serejo destaca em um de seus trabalhos, ao falar da presença rotineira de meninos aprendizes no dia a dia nos ervais:

[...] um guaino [meninos aprendizes chamados também de huayno] de treze anos ou quatorze anos muito comum nos ervais, pode conduzir na cabeça um raído de mais de cem quilos. A carga do mineiro adulto, aquele que sabe pisar o chão com técnica e maestria, pode ultrapassar 300 quilos (SEREJO, s.d., p. 85, grifo meu).

A fala de Serejo evidencia que o trabalho dos jovens podia ser vantajoso, visto que eles aprenderiam desde cedo as lidas do meio ervateiro e, ao crescerem seu trabalho poderia render muito àqueles que tão bem lucrariam com esse tipo situação, porém não beneficiavam, em momento algum, aqueles que mais interessavam, às próprias crianças.

Possivelmente, o interesse da Companhia Mate Laranjeira em construir o prédio do grupo escolar e como diziam - 'assegurar educação aos filhos de seus funcionários' - não se atrelava necessariamente ao intuito de tornar estes jovens mais educados, civilizados, críticos e conscientes da realidade, muitas vezes precária e sub-humana na

qual eles e suas famílias viviam, pois se assim acontecesse, provavelmente buscariam romper com as ‘amarras’ que ali os prendiam.

Uma consideração que faço acerca deste propósito da CML é que à medida que a empresa deixasse claro para as famílias e para a sociedade que se comprometia com a educação dos/as filhos/as de seus funcionários/as apresentava-se como uma instituição um pouco mais humana e responsável, o que podia ser usado para se sobrepôr aos atos inconsequentes e desumanos que, ‘por ventura viesse a cometer’; pois a partir do compromisso com a educação das crianças, jovens e adultos, podia dizer que se preocupava com um futuro diferente para a sociedade e, conseqüentemente, para seus funcionários, mesmo que houvesse velado por trás desse discurso todo um interesse econômico e de crescimento próprio.

Aspectos como estes contribuíram para que o número reduzido de crianças no Grupo Escolar o levasse ao grau de Escola Reunida, o que, segundo o Art. 25 do Regulamento da Instrução Pública Primária, propunha uma duração de três anos para o curso nas escolas reunidas, sendo um dos professores nomeado pelo governo, responsável pela regência de classe e pela direção da escola (MATO GROSSO, 1927).

Ao passar a Escolas Reunidas, durante o ano de 1931, o Grupo Escolar Mendes Gonçalves, manteve seu mesmo regimento de grupo escolar, seguindo apenas a orientação do Estado de Mato Grosso de estruturar salas mistas para evitar gastos desnecessários, apresentando assim 03 salas mistas, 02 salas para meninas e 01 sala para meninos (TREVIZAN, 2011).

Apesar de um retrocesso no *status quo* do GEMG<sup>25</sup> que passou a ser denominado na prática de ‘Escolas reunidas’, o regime interno permaneceu o mesmo, pois o artigo 29 do Regulamento previa que a organização das escolas reunidas fosse o mesmo dos grupos escolares e que fossem submetidas à organização da Diretoria Geral da Instrução Pública e submetidas à aprovação do Governo (TREVIZAN, 2011, p. 198).

O Grupo Escolar Mendes Gonçalves, desde sua criação, em 1927, sua redução a Escolas Reunidas, no ano de 1931 e mesmo diante das muitas dificuldades com a falta de professores, com materiais escolares, dentre outros aspectos, conseguiu levar para a realidade da fronteira um novo modelo de escola republicana, embasada em métodos pedagógicos modernos e com a perspectiva de promover a escolarização primária na fronteira, o que de fato não foi de acesso a todos por questões já mencionadas.

A instituição funcionou dentro dos moldes do grupo escolar até 1975, quando por meio da Lei nº 5.692/71 passou por várias alterações. Em 1984 transformou-se em

---

<sup>25</sup> GEMG – Grupo Escolar Mendes Gonçalves

Escola Estadual de 1º e 2º Grau Mendes Gonçalves, e no recorrente ano de 2020 é denominada de Escola Estadual Mendes Gonçalves. Desde a época de sua construção inicial a instituição está localizada no mesmo prédio, o qual passou por reformas e modificações substanciais, o que possibilita que a escola continue exercendo seu compromisso com a educação fronteiriça.

Embora a construção do Grupo Escolar em Ponta Porã tenha atendido a uma quantidade significativa de pessoas ao longo de seu funcionamento, a população de outras localidades, em especial das regiões rurais mais afastadas, não tinha como ir até lá para estudar, isso fez com que no decorrer dos anos, muitos fazendeiros construíssem galpões cobertos de sapé e com piso de chão batido para abrigar escolas das comunidades rurais como Aquidaban, Porteira Ortiz, Lagunita, Cabeceira do Apa e Colonia Penzo - hoje o município de Antônio João.

Verifica-se, contudo, que essa política de expansão das práticas educacionais a partir do grupo escolar no estado não se deu de forma linear, e as discontinuidades na ação pública sempre estiveram presentes, expressas, por exemplo, na morosidade para a instalação destes estabelecimentos ou na grande dificuldade de se impor uma fiscalização da malha educacional (STEIN; BRITO, 2006, p. 04).

Em relação à constituição de instituições educacionais particulares na região, pode-se destacar que a presença dos Padres Salesianos de São João Dom Bosco na cidade, os quais, segundo Magalhães, “[...] foram os primeiros educadores oficiais de Ponta Porã” (2013, p. 141), e motivou a construção do primeiro colégio particular local, chamado de “Colégio Dom Bosco”, o qual depois passou a ser denominado de “Colégio São José” e hoje recebe o nome de “Colégio Elite Total”.

Outra instituição que foi referência na cidade foi Escola Batista, finalizada no ano de 1945. Construída na Rua Tiradentes, esquina com a Rua Antônio João, de acordo com Magalhães, “[...] formou lideranças e constituiu-se um dos marcos construtores da Educação na fronteira” (2013, p. 143).

Este contexto de criação dos grupos escolares, de instituições públicas ou privadas voltadas para o ensino evidencia que a oferta da educação a crianças, jovens e adultos foi se modificando e conquistando seu espaço em Ponta Porã, de forma que a região também foi, gradativamente, estruturando as bases de sua educação, a qual buscava atender a pelo menos uma parte da demanda local, buscando assegurar, assim, que as crianças e jovens brasileiros não precisassem mais cruzar a fronteira para estudar em escolas paraguaias.

Desde a concepção dos grupos escolares havia a preocupação para que estas instituições se constituíssem como centros de referência, por isso o cuidado com a edificação de um prédio próprio para atender às suas demandas, a organização estrutural e curricular que devia se pautar no uso de materiais didáticos e de uma metodologia inovadores, dentre muitos outros aspectos que foram marcantes em seu processo de consolidação. De acordo com Stein e Brito os grupos escolares se organizariam:

[...] com oito classes seriadas (quatro para meninos e as restantes para meninas) e ficariam subordinados ao Diretor Geral da Instrução Pública e aos inspetores escolares. Complementarmente, os grupos escolares seriam fiscalizados e inspecionados pelo Presidente do estado, com a ajuda do Conselho Superior de Instrução Pública e Diretoria Geral da Instrução. Estes órgãos estabeleciam a duração das aulas (cinco horas diárias), o período de funcionamento (período único) e a contratação de professores formados, efetivada mediante concurso público (STEIN; BRITO, 2006, p. 04, grifos das autoras).

Cabe ressaltar que diante deste contexto de adaptações à constituição dos grupos escolares, era necessário também um cuidado com a formação dos/as professores/as, os/as quais, em finais do século XIX e início do século XX, eram em sua grande maioria leigos<sup>26</sup> e precisariam de habilitação para trabalhar com o novo modelo educacional que se instaurava na sociedade, o que causou, à época, a criação de vários Cursos Normais de formação de professores. Desta forma, Souza (1998) ressalta que havia a necessidade de:

[...] professores com domínio de novos métodos de ensino. A construção de um saber e de um saber-fazer docente foi configurada a partir da imposição de modelos educacionais pelo Estado, pela fragmentação do trabalho pedagógico (a cada professor uma classe, a cada horário uma matéria) e pela redistribuição do poder no interior da escola (SOUZA, 1998, p. 16).

Esta reorganização da sociedade, da escola e da formação dos/das professores/as evidenciou que o processo de ensino-aprendizagem também era perpassado pelas muitas relações de poder e diversas configurações que podiam assumir a escola, a sociedade e os indivíduos que se constituíam nesse meio, pois se o Estado fragmentava o trabalho pedagógico, assim como apresenta Souza (1998) e o/a professor/a precisava exercer seu trabalho de acordo com os interesses comuns à sociedade, as relações sociais e as histórias de vida podiam estabelecer redes de interdependência e favorecer o processo de forma imbricada.

---

<sup>26</sup> Os/as professores/as leigos eram aqueles/as que exerciam a docência mesmo não tendo formação específica para tal e assim, não atendendo às exigências da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).



Desde 1930 todo esse contexto também intensificou a criação das Escolas Normais, espalhando-as por todo o país, visto que até o referido ano a Escola Normal de Cuiabá era a única instituição responsável pela formação docente no estado. Entretanto o processo expansionista das escolas públicas no país também movimentou a criação de escolas para a formação docente, como a Escola Normal de Campo Grande, instalada em 1930, a Escola Normal de Aquidauana, criada em 1949, a Escola Normal de Três Lagoas, de 1952 e a Escola Normal Regional de Ponta Porã, criada a partir da Lei nº 1.251, em agosto de 1959, sancionada no governo de João Ponce de Arruda.

Todas as leis estaduais estruturadas para guiar o funcionamento das Escolas Normais a partir de então, seguiram a Lei Orgânica do Ensino Normal, apresentada pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, cujo objetivo era estruturar as diretrizes do Ensino Normal em todo o território nacional (BRASIL, 1946).

A Escola Normal Regional de Ponta Porã ofereceu o curso de primeiro ciclo, responsável pela formação de regentes do ensino primário, com duração de quatro anos (BRASIL, 1946). Formando assim, de acordo com Bezerra (2015), a primeira turma de normalistas da cidade, entre os anos de 1960 e 1963 e seguindo o proposto pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (BRASIL, 1946).

Diante das normatizações propostas por tal lei, além do curso de primeiro ciclo o Ensino Normal passou a oferecer o curso de segundo ciclo, voltado para a formação de professores primários, com duração de três anos, e o que foi chamado, em seu Art. 3º, de “[...] cursos de especialização para professôres primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário” (BRASIL, 1946). O curso de primeiro ciclo era ofertado aos concluintes do primário e o curso de segundo ciclo, ou curso de formação geral de professores primários, ofertado a quem tivesse o primeiro ciclo ou o ginásial completo.

O Art. 4º do Decreto-Lei 8.530 destacava ainda que “Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação” (BRASIL, 1946). Desta forma, ao ser criada, em 1959, a Escola Normal Regional ofereceu o primeiro ciclo e para seguir tal diretriz deveria apresentar em sua nomenclatura o destaque para a expressão “curso normal regional”, o que neste caso pode ser observado diante do uso das palavras “normal regional”. Ao oferecer o curso de segundo ciclo, deveria apresentar a expressão “escola normal”, entretanto, de acordo com a pesquisa realizada por Bezerra (2015) a modificação na nomenclatura da

escola pode ser inferida a partir de análises feitas em alguns documentos da escola, cujos dados de identificação da instituição ou aparecem rasurados, ou aparecem com escritas diferentes, assim:

A hipótese no caso da mudança da nomenclatura da instituição é de que ela funcionou durante os anos de 1960 a 1964, como escola normal regional, oferecendo apenas o 1º ciclo. A partir de 1965 e até 1967 passou a oferecer também o 2º ciclo, enquanto eram concluídas as últimas turmas do primeiro ciclo, denominando-se então Escola Normal de Ponta Porã (BEZERRA, 2015, p. 90).

As diretrizes estabelecidas pelo Decreto-Lei 8.530/46 vigoraram até 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro foi promulgada. A mesma alterou, dentre outros aspectos, a utilização dos termos primeiro e segundo ciclo para se referir aos cursos do Ensino Normal, passando a propor o uso de “Escola normal de grau ginásial”, para a formação de agente do ensino primário, ofertada por meio de quatro séries anuais, com disciplinas do curso secundário ginásial e voltadas para a preparação pedagógica; e “Escola normal de grau colegial”, para formar o/a professor/a primário/a, em três séries anuais, dando prosseguimento ao grau ginásial (BRASIL, 1961).

Em 1973, o Ginásio São Francisco de Assis e o Grupo Escolar José Bonifácio foram integrados Escola Normal Adê Marques, por meio do Decreto 1.537, de 10 de julho de 1973, constituindo a partir de então a Escola Estadual de I e II grau Adê Marques e hoje denominada de Escola Estadual Adê Marques.

Ao longo deste processo de construção e consolidação das instituições de ensino no município de Ponta Porã e em seu entorno, é possível dialogar com Sella, ressaltando que:

Com o desmembramento dos antigos distritos: em 1935 Dourados e 1948 Amambai, as escolas municipais começaram a se proliferar pelas fazendas, facilitando o ingresso das crianças. Estradas foram abertas, tornando-se mais fácil a comunicação entre o interior e a sede geográfica do Município (2006, p. 104).

Fato que também intensificou a necessidade de uma formação docente que atendesse à crescente demanda na região, a qual passava por inúmeras mudanças sociais, políticas e econômicas e conseqüentemente, também influenciavam as transformações no meio educacional, pois “[...] de 1935 a 1976 Ponta Porã foi um território político em mudança. Os desdobramentos foram se sucedendo e suas fronteiras foram se estreitando em extensão, enquanto sua população crescia rapidamente [...]” (SELLA, 2006, p. 104). Todo este aumento populacional também se

deu em função do ciclo da erva mate ter chegado ao fim e desta forma o surgimento do ciclo da madeira, do cultivo de terra, da criação de gado e das correntes migratórias intensificarem-se, “[...] trazendo gente dos Estados do Sul, Sudeste e Centro Oeste e demais estados, além de estrangeiros de várias partes do mundo” (SELLA, 2006, p. 104) para a região.

O movimento das correntes migratórias ampliou também a criação de muitas escolas, principalmente na década de 1980. Dentre elas a Escola Municipal Maria Lígia Borges Garcia, Escola São João, Escola João Carlos Pinheiro Marques, Escola Cooporã, Menoel Martins, Marcondes Fernandes Pereira, Lydio Lima, Isaac Borges Capilé e Ignês Andreazza, além das escolas particulares, as quais também conquistaram seu espaço na região.

Todas estas instituições, estando próximas ou não à faixa de fronteira, recebem em seu interior, crianças, jovens e adultos que convivem diariamente com o ir e vir de uma realidade diversa e aberta a uma multiplicidade cultural ímpar, exclusivamente característica da região da fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, o que não pode ser ignorado ao se pensar em uma pesquisa que considera o entrelaçamento e a rede de diálogos, experiências e saberes como aspectos relevantes na constituição das trajetórias das professoras que fazem parte deste meio, e que se encontram tanto do lado brasileiro, como do lado paraguaio desta fronteira.

Em Pedro Juan Caballero as transformações concernentes ao número de escolas e em relação à organização da educação também foram tangíveis, principalmente ao se considerar a quantidade de instituições existentes no município. De acordo com Goiris (1999), a primeira escola a ser implantada em Pedro Juan Caballero foi a Escola Graduada Doble “La Patria”, que em seguida recebeu o nome de Escola Nº16, e que atualmente é conhecida como Escola Básica Nº 710 Don Carlos Antonio López.

[...] se puede afirmar que la primera escuela de Pedro Juan Caballero se abrió en 1912, bajo la dirección de la profesora Emiliana Báez de Melgarejo. Otras educadoras de la escuela fueron: Beatriz Icasatti Cabral, Aurora Icasatti Cabral, Asunción Ortega y Amalia Petrone.[...] La escuela Graduada Doble "La Pátria", desde 1920, marcó también un período profícuo como una de las primeras instituciones de enseñansa de Pedro Juan Caballero. En esta institución de destacaron el trabajo, entre otras, de las professoras Cecilia Montiel Ortellado, Teresa Montiel Ortellado, Teresa Roa Caballero, Aurelia Valdéz, Carmen Roa Caballero y Josefa Melgarejo (1999, p. 175).

A presença de muitas professoras exercendo o magistério na cidade de Pedro Juan Caballero já era evidente desde o momento da criação das primeiras escolas,

assim como destaca o autor. Aspectos que atribuíam à mulher uma responsabilidade de cuidar e educar as crianças para viver em sociedade e para despertar nos pequenos o respeito e amor pela pátria, pois "En las escuelas y colegios siempre se desarrollaron trabajos proficuos para fomentar y promocionar la identidad nacional y el amor a la patria. Además, Cerro Corá, el Altar de la Patria, está a pocos kilómetros de la frontera"(GOIRIS, 1999, p. 122).

Assim a escola funcionava ainda como um espaço de socialização do indivíduo e de valorização da identidade nacional, pois além de organizar ações dentro e fora do espaço educativo, buscava auxílio na sociedade para criar outras instituições, Comissões Departamentais, dentre outros, assim como mostra Goiris:

En 1913 se realizó, pues, una importante reunión en Pedro Juan Caballero, en la Escuela Graduada Doble (después Escuela Normal de profesores N. 16, hoy Escuela 710), para la creación de la Comisión Departamental de la Unión Patriótica, cuyo objetivo fundamental era organizar a la sociedad, integrar sus miembros, crear nuevas escuelas y colegios y mantener viva la paraguayidad en una zona de frontera. Esta reunión representó un momento elevado para conducir la socialización, particularmente la socialización secundaria, por cuanto se trataba de inculcar la estructura de acción de una sociedad al individuo o al grupo; para que estos pudieran desempeñar eficazmente sus papeles sociales [...] Esta Comisión Departamental de la Unión Patriótica, se reunió por primera vez el 20 de abril de 1913, siempre en el local de la Escuela Graduada Doble[...] (1999, p. 197-198).

As ponderações de Goiris despertam a reflexão de que tanto a escola, como aqueles que faziam parte dela, tal como professores/as e alunos/as e a própria sociedade, por meio de comissões ou grupos, detinham-se de uma responsabilidade de socializar, honrar, divulgar e reforçar os símbolos e memórias nacionais (destacando aqui o hino nacional, bandeira, brasões, nomes e pessoas influentes), atrelando a isso, segundo Goiris (1999) o compromisso de conduzir a socialização do indivíduo e assegurar que este desenvolvesse seus papéis sociais de forma eficaz, assegurando assim, o amor pela pátria, mas ao mesmo tempo, deixando de lado a realidade de uma escola de fronteira que abarca em si a diversidade multicultural, que não é construída apenas por um brasão, um hino, ou uma única história, mas sim a partir da junção de seus povos, do pluralismo de indivíduos, línguas e culturas, o que, em muitos momentos não era levado em consideração.

O movimento pela expansão das escolas se intensificou no país, principalmente pelo Decreto do Poder Executivo Nº 10.175, de 22 de março de 1965, o qual criava os Centros Regionais de Educação. À época foram criados sete Centros Regionais em todo o Paraguai, sendo eles: o Centro Regional “Saturio Rios”, em San Lorenzo, o Centro Regional “Juan E. O’Leary”, de Concepción, o Centro Regional “Dr. José

Gaspar Rodriguez de Francia”, de Ciudad del Este, o “General Patrocinio Escobar”, de Encarnación, o “Natalicio Talavera”, de Villariva, o “Don Carlos Antonio Lopez”, de Pilar e o Centro Regional de Educación de “Pedro Juan Caballero”.

Em 1976 foi criado o Centro Regional de Educación de Pedro Juan Caballero, porém, em 10 de abril de 1985, por meio da Resolução N° 754, o Ministério da Educação e Cultura modificou o nome da instituição para Centro Regional de Educación “Dr. Raul Peña”, homenageando uma ilustre pessoa, que por muitos anos ocupou o cargo de Ministro de Educação e Cultura do Paraguai.

Cabe ressaltar que o Centro Regional de Educação - CRE “Dr. Raul Peña” caracteriza-se como uma instituição pública e apresenta uma proposta de cooperar para a formação de homens e mulheres competentes, que vivem os valores espirituais, intelectuais e que sejam capazes de desenvolver-se efetivamente no campo pessoal, social e laboral.

O prédio da referida escola foi construído pelo exército paraguaio e então se transformou em escola, ocupa 09 hectares, com um total de 148.200 metros quadrados, com 14 pavilhões e blocos independentes, onde funcionam os diversos Níveis de Ensino, sendo eles: Nível de Formação Docente; Bacharelado Técnico em Contabilidade, Administração de Negócios e Saúde Comunitária; Bacharelado Científico; Educação Escolar Básica; Escola Básica N° 458 “Mariscal Francisco Solano Lopez”; Centro Educativo N° 6 - anexa ao CRE.

A Escola Básica N° 458 “Mariscal Francisco Solano López” foi inaugurada na década de 1970 e assim como o Centro Educativo N° 6 serviram de espaço para que os/as professores/as que frequentaram o curso de Formação Docente pudessem desenvolver suas atividades práticas. Por estarem em um bairro muito populoso, desde sua abertura tais instituições atendem a muitas crianças da região.

Ao buscar outras informações sobre a expansão das escolas em Pedro Juan Caballero, sobre o quantitativo de escolas, o nome e especificidades das mesmas, tive dificuldade para encontrar materiais que apresentassem informações mais precisas a respeito deste contexto histórico. Assim, procurei no site do MEC/Paraguai algo que pudesse guiar minha compreensão acerca de tal estruturação.

A página <https://www.mec.gov.py/> disponibiliza várias sessões que informam e orientam sobre a organização da educação paraguaia. Desta forma, ao analisar alguns documentos e planilhas, foi possível identificar que Pedro Juan Caballero apresenta muitas instituições escolares, e de acordo com uma planilha organizada pela secretaria

de educação, a qual deu suporte para esta análise (anexo 1) o número é de 103 instituições, no ano de 2017. Dentre estas, 39 são escolas localizadas na área urbana, 22 na área rural, 29 escolas estão em assentamentos ou colônias (conforme diz o documento) e 13 escolas estão em comunidades indígenas.

Dentre as tantas instituições, está a Escuela Básica N° 710 Don Carlos Antonio Lopez, como já mencionado, a pioneira em Pedro Juan Caballero e hoje, uma das instituições que atende ao maior número de alunos na área central de Pedro Juan Caballero. Há também a Escuela Básica N° 1887 Adela Speratti, a qual homenageia uma das professoras que se destacou como precursora do magistério em meio paraguaio.

Cabe destacar ainda a Escuela Básica N° 290 Defensores del Chaco, Escuela Básica N° 2565 Enrique Solano Lopez, Escuela Básica N° 1743 Cerro Corá, Escuela Básica N° 3922 Prof. Olegario Ayala, Escuela Básica N° 1300 Maria Auxiliadora, Escuela Básica N° 3695 Niño Jesus e a Escuela Básica N° 2006. A escolha por estas escolas se deu aleatoriamente na planilha (anexo 1), mas teve o propósito de motivar a reflexão acerca da denominação das mesmas, porque quase todas fazem referência a algum lugar, fato, ou pessoa de destaque na história do país, ou ainda apresentam menção a algum aspecto religioso.

O nome de todas as escolas é composto por um número, o qual as credencia perante a normatização educativa e à própria sociedade e outro ponto em comum, é que todas as escolas mencionadas anteriormente recebem em seu nome a especificidade de serem “Escolas Básicas”, ou seja, de acordo com o MEC/PY “La Educación Escolar Básica es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas de gestión oficial. Comprende nueve grados y se imparte a niños de 6 a 14 años de edad” (2019).

De acordo com esta especificidade, a educação é ofertada em três ciclos de ensino, com duração de três anos. Ficando assim estruturados: “Primer ciclo (1º, 2º y 3º grado), Segundo ciclo (4º, 5º y 6º grado), y Tercer ciclo (7º, 8º y 9º grado)” (MEC/PY, 2019). Desta forma, estas escolas não atendem crianças menores de 6 anos de idade, ou seja, aquelas que estão na Educación Inicial, nem alunos/alunas que estejam na Educación Media, isso significa que o número de escolas em Pedro Juan Caballero é superior a este quantitativo de 103 instituições. Fato que leva a ponderar acerca da possibilidade e necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas, mediante outros aportes teóricos.

Outro ponto em comum ao nome de muitas escolas de Pedro Juan Caballero é a ‘homenagem’ feita a alguns representantes da Guerra da Tríplice Aliança. E por mais que isso pareça normal, em muitos casos evidencia um incômodo silencioso à população, que tanto sofreu com a repressão e as tantas formas violentas de representação da guerra, e ainda convive com este símbolo de manutenção do poder, o qual é pujante no cotidiano de alunos/as, professores/as e famílias paraguaias.

Todo esse contexto e o número significativo de escolas na região de Pedro Juan Caballero levam-me a considerar que houve também a necessidade de se ampliar o número de instituições para formar e qualificar professores e professoras e, conseqüentemente atender à demanda local, porque se o número de escolas de Educação Básica era crescente, o número de crianças que procuravam por estas também era e, conseqüentemente, precisavam de professores e professoras para fazer parte deste processo de ensino e aprendizagem.

Outras questões ainda me inquietaram e me instigaram a pensar sobre essa formação docente que era oferecida na fronteira, dentre elas: Como se deu a escolha da profissão daquelas mulheres professoras? Por que a escolha pelo magistério? Como fora sua trajetória formativa? O que era a fronteira diante do processo formativo? Qual a relação entre o ser criança e a formação docente?

Desta forma, o recorte que apresento a seguir para falar da formação de professores e professoras volta-se especificamente para as memórias das professoras colaboradoras desta pesquisa, as quais tiveram sua trajetória de formação constituída nas Escolas Normais de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

# CAPÍTULO III

## MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: PROFESSORAS DO BRASIL E DO PARAGUAI

Imagem 3: Professoras de Pedro Juan Caballero no Centro Regional de Educación



Fonte: acervo pessoal da professora de PJC

Imagem 4: Professoras de Pedro Juan Caballero preparadas para uma apresentação sobre o “Folklore”



Fonte: acervo pessoal da professora de PJC

Imagem 5: Professoras de Ponta Porã participando de um Desfile Cívico



Fonte: acervo pessoal da professora de Ponta Porã



### **CAPÍTULO III - MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: PROFESSORAS DO BRASIL E DO PARAGUAI**

Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão relação com as demais (ELIAS, 1994, p. 25).

Início este capítulo ponderando que ao lançar meu olhar para as memórias das professoras colaboradoras desta pesquisa, e conseqüentemente, para todo o aporte teórico-metodológico que o processo de construção da tese me possibilitou, vislumbro, parafraseando Elias (1994), assim como as notas de uma melodia, um entrelaçamento de histórias, memórias, culturas e aprendizagens que ultrapassam o limiar da fronteira e que devem ser examinadas a partir de suas relações, para assim poderem ser de fato compreendidas.

As histórias rememoradas pelas professoras perpassaram por suas memórias de infância, por muitas relações estabelecidas com a família, com os locais onde nasceram, cresceram, estudaram, por suas trajetórias de formação e com o que as motivou na escolha pela profissão. Algumas práticas pedagógicas, bem como outros momentos marcantes em suas vidas foram lembrados e pouco a pouco puderam compor uma rede de interdependência entre indivíduos, sociedade e trajetórias, que tal qual uma melodia com suas notas ora leves e harmoniosas, ora com timbres intensos e altivos guiou o desenvolvimento de todo este processo de pesquisa.

Assim, o contato com a constituição desta rede de interdependências configura-se a seguir, mediante as memórias das professoras, o diálogo com alguns aportes teóricos e uma reflexão pautada no anseio de analisar as trajetórias de formação inicial das professoras da infância, que tiveram sua formação no período de 1980 a 1990, na fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY).

Os pressupostos da Sociologia Figuracional de Norbert Elias, principalmente os conceitos de “rede de interdependência” e “configuração” que serviram de suporte para o delinear deste percurso de pesquisa não puderam se ausentar das discussões seguintes, pois possibilitaram à análise das memórias das professoras uma percepção inter-relacional, a partir das configurações sociais, culturais e educacionais, constituídas não apenas no momento das reminiscências, mas também no ir e vir do tempo passado e do tempo presente, permitindo a escrita de uma nova história e

assegurando a esta pesquisa o vigor que os trabalhos realizados com a metodologia da História Oral apresentam.

### **3.1- Memórias da infância**

Considerando a infância uma etapa importante na constituição de todo indivíduo e buscando conhecer como tal fase se imbricou com as demais relações estabelecidas pelas professoras brasileiras e paraguaias ao longo de suas trajetórias, solicitei que as mesmas buscassem em suas memórias momentos marcantes da infância, os quais pudessem ser trazidos para o tempo presente com o propósito de tecer um olhar mais atento para estas memórias, que enredadas por uma teia de significados diversos, evidenciaram as mulheres professoras que enriqueceram este diálogo.

As temáticas rememoradas pelas professoras perpassaram pelas brincadeiras de infância na casa dos pais, tios ou avós, pelo carinho e atenção dos pais, pelas relações com irmãos, primos e demais familiares, pela responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos, pelo compromisso com os estudos na infância, a algumas situações que evidenciaram o período ditatorial no qual viviam. Todas estas questões foram lembradas de forma espontânea e se desdobraram em outras configurações ao longo das falas das professoras, de maneira que revelaram a força de suas memórias e trajetórias, desde o início da conversa.

Ao falar da infância, trazendo para o tempo presente recordações de suas brincadeiras de crianças, dos locais onde cresceram e foram educadas, bem como das pessoas, familiares, amigos, professores e tantos outros momentos especiais, as professoras deram início à constituição de uma nova história, agora tecida no tempo presente, repleta de significados outros e emoções que em determinadas ocasiões, apesar de serem narradas de forma individual, evidenciaram muitas aproximações, mas em outras circunstâncias revelaram suas particularidades e distanciamentos, aspectos estes que não deixaram de apresentarem-se como interdependentes.

Essas relações possibilitaram uma analogia com os ensinamentos de Elias (1994), quando o mesmo usa a figura da rede de pesca para mostrar a indissociabilidade entre o indivíduo e a sociedade, visto que:

[...] uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um desses fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicaram unicamente por sua associação, sua relação entre si [...] a forma de cada fio se modifica quando se modifica a tensão e a

estrutura do conjunto da rede. E, no entanto, essa rede de pesca não é nada além da reunião de diferentes fios; e ao mesmo tempo, cada fio forma, no interior do todo, uma unidade em si; ele ocupa ali um lugar e toma uma forma específica (ELIAS, 1994, p. 70-71).

Por isso a relevância de trazer para esta discussão os fios que se enredaram pelas histórias de cada professora desde a sua infância, perpassando por toda sua trajetória de formação, dando a ver como os fios desta rede se estruturaram, modificaram, uniram ou distanciaram, possibilitando assim compreender como as memórias das professoras da infância de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero ocupam esse lugar e forma específicos, mencionados por Elias (1994).

Ao falar das suas memórias de infância, a professora Valkíria relata que seu pai (baiano) e sua mãe (gaúcha) sempre foram muito carinhosos com ela e os três irmãos, destaca que as lembranças de seus pais remetem só a coisas boas, principalmente ao fato de o pai gostar muito de ler quando chegava do serviço e incentivar os filhos a fazerem o mesmo. Lembra que a rigidez da mãe também auxiliou na educação dela e dos irmãos. Destaca também as brincadeiras de infância,

Minha infância foi muito boa! [...] Brincávamos de passar anel, de corre cotia, de jogar bola, subir em árvore, essas coisas assim, sabe. Tinha um pé de manga na minha casa, um pé de ameixa, eu lembro que a gente subia, nós éramos bem terríveis também (VALKÍRIA, 2018).

Em relação à sua educação na infância, a professora Valkíria conta que ela e os irmãos estudaram desde pequenos, mas ela foi a única da família a terminar o Magistério e depois fazer o Ensino Superior. Seus irmãos concluíram o Ensino Médio e pararam de estudar, “[...] mas eles leem bem, leem bastante, escrevem bem, falam bem. Eles só não fizeram curso superior” (VALKÍRIA, 2018).

Valkíria relata que teve uma professora muito querida, a qual marcou demais a sua vida e cujo exemplo queria seguir:

[...] foi a minha professora do 1º ano, uma professora muito querida, a professora Ilda, inclusive depois ela me deu aula no Magistério também. A formação dela é matemática, mas ela alfabetizava na época, e eu lembro! [...] para mim era muito gratificante quando ela ia ler, a postura dela, aquelas coisas em relação à leitura, eu gostava muito, eu pensava que um dia eu queria ler como ela! E eu acredito que é isso, uma infância boa, brincamos bastante, estudamos! (VALKÍRIA, 2018).

Estabelecendo um diálogo bem próximo com a professora Valkíria, principalmente no que tange às lembranças da infância, a professora Beatriz conta que sua infância em Pedro Juan Caballero foi bem agradável e divertida,

[...] porque eu passei brincando, e todas as crianças brincavam no quintal com as priminhas, [...] cozinhando, subindo nas árvores, comendo as frutas das árvores, manga, tangerina, sempre muito divertido, me lembro de que estudava muito, brincava de boneca também [...] (BEATRIZ, 2018).

Já a professora Consuelo se lembra de ter brincado muito de pular elástico em sua infância, brincava de queimada, bola morta e de salto em altura, dizendo não saber como, mas conseguia bons resultados nos saltos.

Minha infância, foi uma infância tão feliz, éramos cinco! [...] Eu sou a maior de cinco irmãos [...] sempre fomos uma família muito humilde, mas nunca nos faltou nada, não posso dizer que tivemos pouco, nem que tivemos muito, éramos pessoas de classe média. Nossa mamãe e papai sempre estiveram juntos, nos incentivando para que pudéssemos estudar e fizeram tudo o que puderam para sermos o que somos hoje (CONSUELO, 2018).

A professora Maria também relembra a sua infância, vivida na área rural do Paraná, pouco antes de mudar-se para Ponta Porã:

[...] no sítio era uma realidade muito diferente, a gente brincava, tirava dos pés de milho a espiga para fazer boneca, não que a gente não tinha boneca, mas o gostoso era aquilo ali, os cabelinhos loirinhos da boneca. A gente jogava malha, peteca, tinha um coreto – é uma construção na sede – porque a fazenda era do meu avô, o plantio era café e algodão, morávamos meu pai e meu tio, irmão dele, onde eles tinham um armazém, lá eles chamavam de venda. Mas era um armazém onde tinha tudo sortido, tudo que você pensar vendia para os moradores em volta. Então tinha a missa no domingo, tinha a bandinha que vinha para o coreto. Foi uma infância muito gostosa! (MARIA, 2018).

As memórias das professoras trazem consigo uma gama de significados imersos no contexto social, cultural, histórico, político e educacional no qual as mesmas nasceram, cresceram, estudaram e viveram. Desta forma, é possível vislumbrar as relações humanas estabelecidas entre as professoras e seus pares, ligadas por configurações diversas assumidas por essas crianças - que ora apareceram em suas memórias também como filhas, irmãs, primas, mães, alunas, jovens, mulheres, professoras - e em meio à dinâmica existente entre indivíduo e sociedade, compõem-se em permanente processo de constituição e transformação, possível principalmente pela ótica da Sociologia Figuracional eliaseana.

É possível observar estas muitas configurações também na fala da professora Patrícia, que mesmo relembando sua infância, apresenta-se com a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos e com o compromisso de estudar muito, embora os momentos de brincadeira também estivessem presentes:

[...] a minha infância foi cuidando das crianças e brincando paralelamente, ao mesmo tempo aqui eu cuidava das crianças e na outra mão eu brincava,

essa foi a minha infância. Eu também estudei, em tudo eu estava na escola; até os 13 anos terminei meu sexto ano (PATRÍCIA, 2018).

A memória faz parte da subjetividade do indivíduo que a configura, sendo que as representações do passado podem ser compartilhadas de forma individual ou mesmo dentro de um grupo, fazendo parte da memória coletiva, pois a memória “[...] é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional” (ROUSSO, 2000, p. 94).

Assim, ao fazer a seleção dos fatos rememorados, das lembranças trazidas para o tempo presente, mesmo que de forma inconsciente, as professoras vão reconstruindo uma história que não figurou apenas em seu passado, mas fez parte do contexto daqueles que também foram/são importantes para a constituição do seu ser, das suas memórias, de suas trajetórias, de sua vida.

De tal forma faz a professora Consuelo, ao rememorar fatos da época em que tinha seis anos de idade e mudou com sua família para o bairro São Geraldo - PJC, em função do falecimento de sua avó paterna, desta forma, teve que trocar de escola também. A professora conta que as lembranças são de quando fez o primeiro ano, acompanhada de sua irmã, que era muito “faladeira”:

[...] a professora veio e colocou uma cinta na boca dela, e a minha irmã chorava e eu olhava e me assustava. Naquele tempo por mais que você fosse reclamar a professora tinha liberdade de castigar como ela queria. Mas a minha irmã falava muito e por isso a professora dizia para ela se calar, e ela não se calava, mais de uma vez e foi advertida (CONSUELO, 2018).

Depois nós fomos para outra escola, onde terminamos o primeiro grau, e foi nesta escola que eu encontrei a minha querida professora, que eu nunca vou esquecer, ela era muito amorosa, tinha muita paciência, nunca me castigou! E na sala a professora era muito positiva, eles tinham que ser responsáveis pelo nosso aprendizado, antigamente nós estudávamos e eles tinham que aprender tudo o que tínhamos que fazer [...] (CONSUELO, 2018).

As memórias da professora Consuelo retratam algumas relações estabelecidas entre professoras e estudantes dentro do espaço educativo, dando a ver que situações como a falta de liberdade, os castigos e formas diversas de comportamento evidenciavam relações de poder e aspectos característicos ao período sócio-político da época, permeando o cotidiano das escolas, algumas práticas docentes e influenciando a formação do indivíduo.

Entretanto, pela fala de Consuelo também é possível perceber a possibilidade de revisitar as memórias e buscar no passado momentos especiais que, às vezes de forma

meio tímida, voltam a aflorar no pensamento de quem narra, representando marcas preciosas, vivas e constituintes da identidade e da essência de quem relata sobre o vivido. Portanto, como defende Bobbio:

O relembrar é uma atividade mental que não exercitamos com frequência porque é desgastante ou embaraçosa. Mas é uma atividade salutar. Na rememoração reencontramos a nós mesmos e a nossa identidade [...]. Se o futuro se abre para a imaginação, mas não nos pertence mais, o mundo passado é aquele no qual, recorrendo a nossas lembranças, podemos buscar refúgio dentro de nós mesmos, debruçarmos sobre nós mesmos e nele reconstruir nossa identidade (1997, p. 30-31).

Nesses termos, considerando não apenas o reencontro com nós mesmos, mas também as possibilidades de reconstrução da identidade, o contato direto com as memórias das professoras entrevistadas permitiu vislumbrar os fios que engendram a teia da constituição humana, em uma rede de interdependência que até o momento pode ser estabelecida pelas proximidades existentes entre as memórias de infância das professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Fios que perpassaram por vários aspectos e trouxeram para o tempo presente as relações estabelecidas com pais, irmãos e outros familiares, os primeiros contatos na escola, algumas lembranças que estavam sossegadas e até mesmo esquecidas, mas emergiram em seus relatos, aflorando sentimentos e experiências e ressignificando vivências que por anos permaneceram ocultas. No entanto, hoje são compartilhadas com quem as ouve e, conseqüentemente com quem lê estes escritos, pois:

Quando a pessoa está contando fatos de sua vida ela acredita que aquilo aconteceu, vai valorizando ou desvalorizando determinadas situações, lembrando dos acontecimentos mais significativos e selecionando, por meio da memória, fatos a serem contados. A narrativa feita no momento presente torna-se, carregada das imagens e representações que ela faz do acontecimento passado (SARAT, 2004, p. 114).

Tais representações são trazidas para o tempo presente e narradas com uma gama intensa de significados, já que o percurso que a pessoa faz para rememorar o fato vivido permite que ela vá além da seleção de alguns acontecimentos de sua vida, pois ao fazê-lo revive determinadas situações, sente as emoções de suas reminiscências e atribui a tudo isso as experiências da trajetória já percorrida. Fato que aconteceu na tessitura das memórias da professora Beatriz, que mesmo tendo se lembrado das brincadeiras de infância no quintal de sua casa como algo feliz, ao rememorar a educação em sua infância, reviveu situações adversas a esse contexto:

A educação na minha infância foi muito [...] foi muito triste na verdade, porque nessa época foi uma educação “condutista”<sup>27</sup> e se centrava na classe, usavam só a sala de aula para ensinar, e a disciplina exemplar, não podia levantar para nada, era muito rígida, mas aprendíamos. Eram os professores que ensinavam, que conduziam a educação, era só com “lâminas”<sup>28</sup>. Na época era a ditadura, então a educação era “condutista” e as professoras também eram rígidas, assim como na ditadura, exigiam uma disciplina rígida, e os professores transmitiam a educação (BEATRIZ, 2018, grifos meu).

A alegria de falar sobre as brincadeiras de infância, a liberdade de correr pelo quintal, subir nos pés de frutas, compartilhar as aventuras e descobertas com primas e amigos, brincar de boneca, o sorriso nos lábios ao se lembrar e contar tudo isso, deu espaço ao olhar fixo, feição mais séria e à consciência de que a educação naquela época era muito rígida, centralizadora, tinha um propósito de disciplinar e transmitir, seguindo os princípios da ditadura e por consequência, segundo a professora, era muito triste.

Ao mesmo tempo, apesar de caracterizar esta educação como algo triste, a professora Beatriz também faz a afirmação de que as professoras transmitiam a educação, de forma muito rígida, usando apenas “lâminas” para seguir o programa de ensino proposto pelo Ministério e que mesmo assim, as crianças aprendiam. Ou seja, mesmo seguindo apenas o programa do governo, independente da realidade de cada escola, das turmas, ou das crianças, elas aprendiam.

Ação semelhante pode ser observada na fala da professora Mirta, ao se lembrar do padrão de disciplina que devia seguir desde o início de seus estudos, principalmente porque no período da ditadura as instituições educativas eram guiadas por uma proposta muito rígida de comportamento:

Hoje são outros professores, a educação está um pouco mais passiva, antes era muito rígida a educação. [...] Tudo era muito disciplinado, muito restrito, porque aquela era a época da ditadura, eu terminei meus estudos na ditadura. Não podia ter nada fora do lugar, era muito rígido!(MIRTA, 2018).

Tais configurações, constituídas nas e pelas redes de interdependência, compostas por fios que ora se aproximam e ora se distanciam evidenciam a dinâmica e a diversidade da constituição e das relações humanas que se redimensionam a todo instante, porque não são estáticas e nem planejadas ou programadas. As duas

---

<sup>27</sup> Condutista - pelo contexto apresentado ao longo da fala da professora, possivelmente significa uma educação tradicionalista, com o ensino centrado no professor.

<sup>28</sup> As lâminas eram os materiais prontos, enviados pelo governo, os quais deviam guiar as atividades dos professores.

professoras paraguaias rememoram aspectos marcantes em suas trajetórias, os quais estão diretamente relacionados com acontecimentos sociais, históricos e políticos que marcaram a vida de muitas outras pessoas, mas que no momento desta narração foram lembrados e trazidos para compor essa tessitura, especialmente por estas duas professoras.

Diante do exposto, torna-se oportuno dialogar com Elias (2006) na perspectiva de que os indivíduos apresentam suas singularidades, e por fazer parte de processos sociais<sup>29</sup>, sobre os quais incidem transformações diversas, pode-se dizer que estes indivíduos detêm relativa autonomia, voltada a figurações específicas, mas que estas provêm de figurações mais gerais, características de uma sociedade, ou dos processos sociais já em andamento, dos quais os indivíduos não têm o controle. Segundo Elias:

Os próprios processos sociais possuem sem dúvida maior ou menor autonomia relativa frente a determinadas ações de seres humanos singulares, seus planos e ações (por exemplo, o surto atual de integração da humanidade). Mas não são absolutamente independentes dos seres humanos e das ações humanas. [...] Afinal de contas, essa autonomia relativa dos processos baseia-se na vida em comum de uma pluralidade de seres humanos mais ou menos dependentes uns dos outros e que agem uns com os outros ou uns contra os outros - de seres humanos que estão imersos em uma natureza não-humana (2006, p. 31).

Essa pluralidade de seres humanos mais ou menos dependentes uns dos outros, que também se apresentam entrelaçados aos processos sociais, e que buscam, em alguns momentos sua autonomia relativa, ou em determinadas situações adequam-se ao proposto pela sociedade vão se tornando evidentes nos fios narrativos que evidenciam a “disciplina” como algo recorrente nas falas das professoras:

[...] usavam só a sala de aula para ensinar, e a disciplina exemplar, não podia levantar para nada, era muito rígida, mas aprendíamos (BEATRIZ, 2018).

Eu me lembro dos professores, lembro-me do primeiro grau, do pré, [...] tinha disciplina, tinha que ter disciplina na aula! Naquela época a gente aprendia muito bem! Ensinavam muito bem, matemática, pra ler, tinha que ler mesmo! Tinha que ler mesmo para passar para o outro grau, era assim muito restrito, tinha que ler, não tinha forma de passar para o outro grau sem ler! (NORMA, 2018).

A questão comportamental era muito rigorosa, tanto na família, porque a gente foi criada assim, sistemático [...] na escola a coisa não era diferente. A criança não tinha aquela recreação, o recreio era só para você comer o seu lanche e voltar, não tinham as brincadeiras que hoje você vê na escola, a gente não tinha isso (MARIA, 2018).

---

<sup>29</sup> Para Elias – “O conceito de processo social refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração - ou seja, em geral não aquém de três gerações - de *figurações* formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de uma ascensão, a outra o caráter de um declínio” (ELIAS, 2006, p. 27-28, grifo do autor).



Algumas lembranças retratam a ausência da autonomia relativa das entrevistadas, talvez porque naquele momento as professoras figuravam como crianças/alunas e o mais coerente para a circunstância era se adequarem ao processo social em andamento, assim, as mesmas apenas seguiam o proposto pela família, escola, pelas professoras e conseqüentemente, pelo que a própria sociedade julgava correto como padrão de ensino.

Entretanto, ao se colocarem no lugar de indivíduo responsável por narrar suas memórias e, por conseguinte, assumir outra vez a figuração de professoras essa autonomia relativa diante do que fazer em relação à disciplina cobrada e imposta em sala de aula, no seu cotidiano, ao falar da sua trajetória pessoal e profissional, é possível perceber que outras memórias se despertaram a partir de então, outros posicionamentos e figurações foram se tornando evidentes.

Ainda é possível destacar que as memórias das professoras voltadas incisivamente para a questão da disciplina podem caracterizar o contexto histórico no qual a trajetória pessoal e profissional destas se insere, evidenciando as representações de um período ditatorial, vivido tanto no Brasil, quanto no Paraguai. Momento em que as ações de repressão, cerceamento do comportamento e da liberdade e, conseqüentemente do uso constante de ações disciplinadoras eram comuns tanto na sociedade, como nas instituições escolares.

Em um momento as professoras falam como crianças, que foram disciplinadas, que seguiam normas e padrões impostos pelas famílias, pela sociedade e pela escola. Ações que às vezes revelaram-se como incômodas e incoerentes para a vida de uma criança que queria brincar, correr e não apenas seguir o que lhe era imposto. Em outros momentos as mesmas professoras relatam que precisaram disciplinar e que por terem os exemplos disciplinadores e rígidos na infância, agora podiam fazê-lo com maestria. Desta forma, é possível vislumbrar estas narrativas sob duas perspectivas, ora caracterizada por uma criança disciplinada, ora por um adulto disciplinador, mas que usa a sua autonomia relativa para saber como controlar tais ações.

Desta forma, para compreender as outras tessituras que emergiram a partir destas memórias tornou-se relevante ampliar as tramas deste percurso e analisá-las, diante de outros processos sociais, os quais, segundo Elias (2006), também apresentam sua autonomia relacionada com a pluralidade dos seres humanos, interdependentes uns dos outros, imersos em um processo de longa duração.

### 3.2- As trajetórias e as memórias da formação docente

Conhecer as memórias e trajetórias da formação docente caracterizou-se como essencial a esta pesquisa, pois ao lembrarem seus percursos formativos as professoras buscaram em suas memórias particularidades de sua formação e trajetória pessoal e profissional, que entrelaçadas às muitas relações estabelecidas ao longo de sua vida, constituíram histórias trazidas para o presente imersas e expressas em distintos sentimentos como: saudosismos, orgulho, felicidade, tristeza, silêncios e muita reflexão.

As professoras rememoram as origens de sua formação inicial, trazendo para esta trama os fios que ligaram suas reminiscências desde a escolha pela profissão docente, passando pelo cotidiano formativo, as relações com colegas de turmas e professores, as lembranças de sua trajetória de vida, assim como os relatos das experiências cotidianas, pois segundo elas, também contribuíram para o processo formativo em uma relação constante com o meio do qual faziam parte.

Essas relações estabelecidas entre indivíduos e seus pares e entre estes e a sociedade evidenciam-se como interdependentes e dialogando com Elias (1994), acontecem de forma que muitas vezes as tensões e manifestações delas provenientes não fiquem tão visíveis a olho nu, mas tangíveis na perspectiva de que os indivíduos possam compreender seu real significado à medida que se integram e incorporam este processo de interdependência, assim:

[...] cada pessoa singular está presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é o elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade” (ELIAS, 1994, p. 23).

E foi justamente para compreender essa rede de funções e de relações estabelecidas nessa sociedade, no caso desta pesquisa, marcada principalmente pela pluralidade da sociedade fronteiriça, permeada pela elasticidade das redes de interdependência presente em distintos grupos de indivíduos que se estruturou a narrativa, a partir das várias lembranças das professoras dos dois países, Brasil e Paraguai. Vislumbradas em suas singularidades relativas, analisadas nos processos

sociais em diálogo com Elias, abarcando as muitas perspectivas apresentadas nas tramas de discussões propostas pelas professoras colaboradoras.

Desta forma, ao destacar a historicidade alcançada com o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se relevante pontuar o ritmo das lembranças, a emoção sobre o vivido, a inter-relação diante dos processos formativos, as representações do rememorado, os distanciamentos e particularidades de cada trajetória e tudo que corroborou para reforçar o caráter social da História Oral, que “[...] enquanto método e prática no campo de conhecimento histórico, reconhece que a trajetória dos indivíduos e dos grupos merecem ser ouvidas, também as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas” (MATOS; SENNA, 2011, p. 107).

Assim, para melhor conhecer a trajetória de formação das professoras colaboradoras, as mesmas foram levadas a pensar sobre o porquê da escolha pela profissão docente. Ao falarem sobre tal decisão as professoras já haviam iniciado seu processo de rememorar os tempos de infância e algumas delas já haviam até mesmo discorrido sobre início da carreira docente, desta forma, ao pontuarem sobre a escolha da profissão algumas professoras pararam e pensaram, outras disseram rapidamente:

[...] era um dos cursos mais acessíveis, porque pelo fato de eu não gostar muito de exatas, [...] o que tinha na época era o Magistério, o Técnico em Contabilidade e o Científico, então automaticamente eu fui para o Magistério (VALKÍRIA, 2018).

[...] o principal motivo de escolher o curso foi porque eram dois anos a mais de estudo (depois que terminasse o médio) e também porque era gratuito. [...] Porque quando estava no terceiro ano, com 14 anos de idade, já comecei a trabalhar, a partir de então quando cursei o quarto ano, tive que fazer durante a noite. Como naquela época quase não tinha faculdade, e quando tinha era muito cara, optei pelo curso de Formação Docente, porque eu gostava da possibilidade de trabalhar com as crianças, pois quando eu era criança, sempre brincava e dizia que queria ser professora, então isso me conquistou [...] (BEATRIZ, 2018, grifo meu).

[...] quando eu terminei o médio, eu queria seguir a carreira de Direito, mas não tinha como [...] meu pai não queria me mandar para Assunção, então eu segui a carreira que tinha aqui e eu não queria curso que tinha matemática, [...] por isso fui com muito custo para a Formação Docente, porque eu não queria estudar, tinha muito curso de Formação Docente inaugurando e a nossa diretora (do Centro Regional de Educação) me ajudou muito, me incentivou [...] (CONSUELO, 2018, grifo meu).

[...] eu não queria estudar! Eu queria ser advogada, mas naquele tempo não tinha aqui, tinha que ir à capital e a gente não tinha muito dinheiro! [...] Quando eu comecei, eu não queria, e depois eu acabei gostando! E acho que tive influência da minha irmã, porque ela também ensinava e depois eu já gostei, e eu estudei e terminei e no ano seguinte eu já comecei a ensinar. Porque antes era assim, não tinha professor, faltava tudo, então eu terminei e já comecei a ensinar (NORMA, 2018).

Você escolheu ser professora por quê? Eu vou ser bem objetiva, na época: salário! O salário era bom! E a situação financeira não era lá aquelas coisas, então naquela época o que me chamou a atenção, o atrativo foi o salário [...] E eu me descobri assim, como era bom você ensinar alguém e eu tive muita experiência, foram experiências trocadas! (MARIA, 2018).

[...] eu sempre quis muito e quando eu me casei não mais, e eu enfrentei minha mamãe e minha mamãe a mim, e por isso eu estudei isso e desde pequena eu sempre gostei muito de ser professora. Naquela época não tinha muita opção para as mulheres, nem para os homens, praticamente você ia para a Universidade estudar Contabilidade ou estudar a Pedagogia [...] não havia Universidade aqui, e essa era a dificuldade! Quem podia ia à Assunção, ou fazia um convênio com o Brasil [...] eu não fui porque tinha meu marido e meus filhos e gostava de ser professora (PATRÍCIA, 2018).

Um pouquinho antes de terminar o sexto grau, já queria ensinar. Eu não sei, eu amava ensinar! Eu juntava meus vizinhos e brincava de escola, eu já lia bem, já sabia escrever, então eu ajudava nas tarefas, e as senhoras, as mães já me mandavam seus filhos e eu lhes ensinava! [...] não teria outra opção, por questões financeiras, por falta de dinheiro e era caro e aqui não havia faculdade, só tinha uma e o resto era na capital, e tinha o Instituto de Formação Docente no próprio colégio, e havia incentivo no colégio, então nós fomos em 10 amigas estudar, e estudamos e terminamos (MIRTA, 2018).

Ao analisar os relatos destas professoras foi possível identificar significados que ultrapassam a escolha pela formação profissional. As memórias das professoras revelam seus anseios, posturas e caminhos percorridos diante de um grupo social que não oferecia muitas oportunidades para a mulher que almejava constituir uma vida além de seus afazeres domésticos dentro do lar, ou que sonhava ou necessitava buscar por uma formação profissional, fosse do lado brasileiro, ou do lado paraguaio.

Como observado pela fala da professora brasileira Valkíria, ao destacar que os únicos cursos oferecidos na cidade, à época, além do Magistério, eram o Técnico em Contabilidade e o Científico. As professoras paraguayas também ressaltam que em Pedro Juan Caballero não tinha muita opção para mulheres, visto que a Universidade se localizava apenas na Capital - Assunção. Desta forma, o curso de Formação Docente tornava-se a alternativa mais acessível e possível a estas jovens mulheres, mesmo (algumas delas) tendo outras aspirações para seu futuro, ingressaram no referido curso.

Entretanto, no ato das reminiscências de suas trajetórias, nenhuma se considerou arrependida pela escolha feita, muito pelo contrário, apesar das dificuldades e percalços encontrados na formação, no árduo cotidiano, nas constantes experiências do ser docente, todas disseram estar realizadas com o curso feito, a profissão seguida e a trajetória percorrida.

O período em que as professoras brasileiras e paraguaias iniciaram seus cursos de Formação Docente transcorreu entre os anos de 1980 e 1990, desta forma torna-se importante destacar que neste intercurso vários acontecimentos históricos, sociais e políticos influenciaram a organização educacional tanto no Brasil, como no Paraguai, assim como já mencionado anteriormente.

No Brasil as transformações sociais ocorridas, especialmente no início do século XX, impulsionaram a inserção mais ativa das mulheres em seus grupos sociais, além dos limites de seu lar, permitindo que estas ocupassem cargos até então preenchidos apenas por homens. Tensões, conflitos e a busca por igualdade foram (e continuam sendo) constantes diante deste contexto, mas pode-se dizer que a profissão docente foi uma das primeiras e mais relevantes atividades que a mulher passou a exercer neste período (LOURO, 2017).

No Paraguai, durante grande parte do século XX o magistério foi considerado como uma vocação “[...] de un ser que llevaba adelante una misión trascendental, transmisor de la nacionalidad y de las verdades de la ciencia. Como portador de la cultura, introducía a niños y jóvenes en el progreso en la lucha contra la ignorância” (SEIFERHELD; D’ALESSANDRO, 2018, p. 68). No tempo do estronismo, correspondente aos anos de 1954 a 1989, o caráter repressivo do regime ditatorial pode ser observado principalmente por anular o pensamento livre da sociedade, caracterizando a visão da professora como "uma segunda mãe", trazendo consigo uma função disciplinar e ajudando a reforçar a ideia de que:

La escuela, la familia, los medios de comunicación, el estilo del pelo y la ropa de varones y mujeres, el dominio general en la cultura servían para el disciplinamiento general de la sociedad, contribuyendo a ese ciudadano desinformado no crítico, sin derecho a otra cosa que al cumplimiento de las normativas impuestas y celosamente vigiladas (SERPAJ, 2018, p. 3).

Neste período muitas mulheres, brasileiras ou paraguaias, escolhiam a profissão docente por considerarem que havia realmente uma identificação com o instinto materno, uma vez que traziam consigo a aptidão nata de cuidar e educar seus filhos, pois as mães eram as primeiras educadoras dos mesmos. Assim, persistia o pensamento de que se a maternidade era o destino das mulheres, nada mais certo e lógico do que considerar que o magistério também o seria, tratando-o então como uma “[...] extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de

amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação” (BARRETO, 1995, p. 17).

Neste mesmo sentido, a ditadura vivida no Paraguai incorporava uma educação responsável por transmitir o conservadorismo (a professora vista como segunda mãe e não como profissional), o classismo (o desprezo pelo idioma guarani) e o autoritarismo (supervalorização da figura de Stroessner, visto como herói) (NICKSON, 2018).

Resulta evidente que la docencia no es visualizada como “trabajo” en el sentido de aporte a la producción de bienes y servicios para la sociedad sino que es “domesticada” e incluida como otra de una serie de tareas que tienen las madres-ama de casa (SEIFERHELD; D’ALESSANDRO, 2018, p. 68).

Outro aspecto que levou muitas mulheres a optarem pelo exercício do magistério respaldou-se no fato de este ser compatível à sua jornada de trabalho em casa, sendo que muitas destas precisavam (como ainda o fazem) articular a jornada doméstica e o cuidado dos filhos com o trabalho fora do lar, o que pode ser vislumbrado na fala da professora Patrícia (2018) “Minha mãe me deixava estudar no período da tarde e de manhã eu cuidava dos meus irmãozinhos que eram todos pequenos, e felizmente também cresceram e tiveram a oportunidade de estudar e de crescer na vida”. Questões legitimadas por Hypolito ao destacar que:

[...] dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para a função de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar das crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão (1997, p. 55, grifo do autor).

Todos estes processos que possibilitaram a inserção das mulheres no magistério são ainda reforçados pelas falas das professoras colaboradoras desta pesquisa, de tal modo que pelos excertos transcritos anteriormente também é possível inferir a forma de organização da sociedade e da educação brasileira e paraguaia, influenciando diretamente na oferta dos cursos de formação, no acesso às Universidades, geralmente existentes apenas nas capitais; nas precárias possibilidades que as mulheres - especialmente as casadas, mães ou divorciadas - tinham em dar continuidade a seus estudos e, conseqüentemente, seguir uma profissão.

Dentre outros aspectos, pode-se dizer que a escolha pela Formação Docente também estava atrelada à questão financeira, pois segundo as professoras, o curso era

ofertado gratuitamente e isso se tornava mais um possibilitador para que muitas conseguissem realizá-lo, visto que oriundas de famílias humildes e com um número elevado de filhos, nem sempre era possível para estas famílias mantê-las na escola ou pagar pelos estudos, pois geralmente tinham que ajudar no serviço de casa, cuidar dos irmãos mais novos, trabalhar na roça, ou exercer alguma atividade fora de casa - mesmo que sem formação alguma - para contribuir com o sustento do lar.

Também é possível vislumbrar que cursar a Formação Docente por falta de opção foi constante na fala das professoras, as quais justificaram a escolha pelo curso por não gostar da área de exatas, ou por não ter acesso ao curso de Direito, já que mesmo sendo o sonho de algumas professoras, este só era ofertado em Assunção. Entretanto, logo que apresentaram tal argumento, já seguiram dizendo que hoje não se arrependem em nada por ter escolhido a profissão, pois foram muito felizes em sua carreira e destacam que recém-formadas já começaram a exercer a docência, uma vez que no período a necessidade por professoras habilitadas na área era muito grande, fosse do lado brasileiro, ou paraguaio.

O sonho em seguir a carreira docente também perpassou pelas memórias e anseios das professoras, pois algumas relataram que desde a infância já gostavam muito de brincar de “escolinha”, e já se reuniam com vizinhos e amigos para brincar, fazer as tarefas e estudar, despertando assim vontade de ensinar, além do sentimento de prazer em pensar na possibilidade de trabalhar com crianças, mesmo antes de iniciar o curso de formação. Sem contar que, à época, a mulher que seguia esta carreira podia, além de garantir um bom salário (em relação ao que era pago às mulheres nos demais setores da sociedade), assegurava também, segundo as professoras, respeito e credibilidade perante o meio em que se encontravam inseridas.

Quando eu me casei, logo tive filho e queria uma profissão, e essa carreira sempre me atraiu, sempre me chamou a atenção. Porque quando eu ia à escola, aos domingos, quando eu brincava com minhas amigas, sempre brincava de escolinha e eu era a professora eu me interessava por esse ponto de vista, eu tinha uma inclinação, tipo uma vocação, e depois era também a única carreira para uma mulher casada [...] (PATRÍCIA, 2018).

Quando eu escolhi ser professora, em primeiro lugar, eu queria ser professora, ah [...] ser professora [...] sempre professora em primeiro lugar! A própria sociedade, a população, a própria comunidade, os pais de família te dando essa confiança, te dando esse privilégio e te valorizando como pessoa, te dando apoio como professora de seu filho e isso me fazia sentir muito bem, porque havia respeito! (MIRTA, 2018).

Diante dos relatos é possível observar que a escolha pela carreira docente também traz consigo um emaranhado de significados interdependentes, pois as

professoras revelaram alguns desejos pessoais, diretamente ligados às relações estabelecidas com seus pares e com os acontecimentos sociais ocorridos à época, ou seja, estabeleceram uma rede de interdependência com o processo histórico-social-cultural do qual fazem e são parte.

Para exercer sua profissão, estas mulheres professoras precisaram conquistar espaços em meio a uma sociedade e escola, ocupadas até então por um número majoritário de homens, precisaram ainda romper com preconceitos e mostrar que a credibilidade almejada ao comprometerem-se com tal profissão não se baseava apenas no fato de serem mulheres, mães ou educadoras, vistas pelo senso comum como “natas, dóceis, sensíveis”, mas buscavam a carreira porque estavam realmente se preparando para tal e a Formação Docente poderia permitir-lhes um modo de vida diferenciado:

Eu fui a primeira a começar a trabalhar, porque eu queria sair de minha casa, e papai não conversou mais comigo, [...] porque eu não podia e [...] antigamente a mulher não tinha o direito de sair para trabalhar e papai era um homem muito machista, e ele sempre foi quem trabalhou, minha mãe nunca trabalhou também! (CONSUELO, 2018).

A formação no Logus, no Científico, na Pedagogia me possibilitou ter autonomia, independência, com certeza! Porque no momento, quando você passa a trabalhar de forma independente, que você tem o seu emprego, você passa a receber o seu salário, você já fala opa!!! Eu sempre fui muito independente desde pequena, não sei se foram esses dois anos que eu passei longe da família lá no primeiro e segundo ano, que eu tinha que buscar, eu não tinha mãe perto, minha avó já era uma senhora de idade, então eu tinha que fazer minhas coisas. Então eu já tive que procurar minha independência e criei meus filhos assim! (MARIA, 2018).

[...] quando cursei o quarto curso, tive que fazer durante a noite porque tinha que trabalhar, então quando eu terminei o sexto curso, o curso mais curto era o de Formação Docente e era gratuito. Porque naquele tempo quase não tinha faculdade aqui e quando tinha, era muito caro, então optei pela Formação Docente, porque eu gostava também, porque eu iria trabalhar com as crianças e eu sempre brincava, quando eu era criança, que queria ser professora. Então isso me conquistou, quando eu comecei a estudar comecei a ensinar durante a noite, a ensinar os adultos, então aprendia e já praticava também! (BEATRIZ, 2018).

A professora Patrícia (2018) menciona que para fazer o curso de Formação Docente teve que enfrentar sua mãe, e assim como nas falas das professoras Consuelo, Maria e Beatriz, as memórias trazidas para o tempo presente constituíram uma narrativa marcada pela ousadia de buscar pelos seus sonhos a partir da luta e do enfrentamento não apenas a uma sociedade conservadora, mas principalmente a um núcleo familiar, que também se mostra fechado, machista e reproduzidor de padrões ainda muito arraigados no cotidiano da sociedade brasileira e paraguaia.



Porém, estas professoras vão rompendo com alguns destes padrões ao saírem de casa para trabalhar, antes mesmo dos irmãos mais velhos; ao lutarem por realizar seu processo formativo, trabalhando durante o dia para conseguir estudar à noite, mesmo sendo tão jovens, ou já estando casadas, com filhos pequenos e tendo que articular as duplas, ou triplas jornadas diárias, para conseguirem o almejado.

Assim, pode-se dizer que o trajeto formativo das professoras foi repleto de muitos acontecimentos e aprendizagens, desenvolvidos em distintas configurações das quais estas fizeram parte, visto que trazem para os fios narrativos de suas memórias situações que representam desde o ambiente familiar, perpassando pela organização e apresentação do curso escolhido por cada uma, até as relações estabelecidas com seus colegas de turma, professores e, posteriormente, com seus alunos, pais, escolas, pois segundo as professoras, todos esses aspectos correspondem e interferem nas tramas do processo formativo como algo contínuo, e por isso não puderam ficar de fora deste diálogo.

### **3.2.1 - O processo formativo das professoras**

Ao falar do processo formativo das professoras o objetivo foi apresentar de forma mais completa e detalhada as reminiscências afloradas no momento das entrevistas, correspondentes especificamente às instituições de ensino, às disciplinas ofertadas durante tal processo, bem como a outras ações que contribuíram com a formação destas docentes. Assim, em alguns momentos seguintes, os trechos narrativos apresentam ora as especificidades dos centros e cursos de formação, ora as aproximações referentes aos programas de ensino, às atividades práticas, ou aulas de estágio, configurando desta forma uma rede de interdependência com fios que se aproximam e se distanciam, evidenciando um emaranhado de fatos, memórias e histórias constituídas na fronteira.

As professoras paraguaias, ou seja: Patrícia, Beatriz, Consuelo, Mirta e Norma formaram-se no Centro Regional de Educação “Dr. Raul Peña”, mas em períodos diferentes e apresentaram experiências formativas bem particulares. Conforme já discorrido em linhas anteriores, a instituição foi criada em 1976, com o nome de “Centro Regional de Educación de Pedro Juan Caballero”, porém em 10 de abril de 1985, por meio da Resolução N° 754, passou a ser denominada de Centro Regional de Educación “Dr. Raul Peña”, caracterizando-se como uma referência em Educação e em Formação Docente na cidade de Pedro Juan Caballero/PY.

Segundo as professoras, o corpo administrativo e docente da instituição contribuía no acolhimento destes/as alunos/as, dentre eles/as, as entrevistadas que ingressaram na instituição para fazer o curso de Formação Docente, as quais relataram que se sentiram muito bem recebidas e orientadas e, aos poucos, identificaram-se com a formação e a futura profissão:

Quando fui estudar, foi na escola que fica aqui, há uma quadra, na escola Mariscal Francisco Solano Lopes, naquele tempo a escola tinha acabado de ser construída, em 1974 fiz o primeiro ano, e depois terminei o sexto ano em 1979, terminei e passei para o colegial em 1980. O colégio era um pouco mais distante, no Centro Regional de Educação, mas essa escola era anexa ao colégio, nós passamos diretamente para lá, porque éramos praticamente filhos do colégio grande. Todos terminavam o sexto ano e iam para o colégio, porque essas escolas eram praticamente anexas, gêmeas (PATRÍCIA, 2018).

E naquele tempo, a nossa diretora da Formação Docente me ajudou muito, porque eu não gostava [...] E depois eu ingressei, fiz o primeiro ano, ela me motivava, me auxiliava e terminei a carreira de Formação Docente. [...] foi a carreira que me abriu muitas portas, graças ao meu pai e à minha diretora de Formação Docente daquele tempo, e às professoras que estudavam comigo que havia muitas também (CONSUELO, 2018).

Para estas professoras, o Centro Regional de Educación “Dr. Raul Peña”, ou apenas CRE como elas o chamam, tinha um número elevado de alunos/as, porque sempre funcionou anexo à Escola Básica Nº 458 “Mariscal Francisco Solano Lopez”, inaugurada em 1974, e as crianças que terminavam o segundo ciclo (correspondente à 6º série), iam diretamente fazer o terceiro ciclo (correspondente à 7º, 8º e 9º série), ou cursar o Colegial no CRE e podiam seguir seus estudos fazendo um curso profissionalizante, pois a instituição oferecia os cursos de Formação Docente, Bacharelado Técnico em Contabilidade, Administração de Negócios e Saúde Comunitária e Bacharelado Científico.

O percurso formativo das professoras brasileiras aconteceu em instituições diferentes e períodos distintos, a professora Valkíria realizou o Magistério na Escola Estadual Adê Marques, formando-se em 1983 e ao lembrar-se de sua formação, conta que sempre estudou na referida instituição, e só saiu de lá quando foi fazer faculdade.

Esta instituição foi criada originalmente em 1959, denominada de Escola Normal Regional, sendo a primeira instituição a formar normalistas em Ponta Porã, e a partir de 1973, por meio da junção desta ao Ginásio São Francisco de Assis e ao Grupo Escolar José Bonifácio (tal qual já explicitado anteriormente), constituiu-se a Escola Estadual de I e II grau Adê Marques, a qual hoje é denominada de Escola Estadual Adê Marques.

Estudar no Adê Marques era muito bom! Muito bom! Uma escola comprometida eu via interesse dos professores. Eram professores bons, professores que motivavam e nós aprendemos mesmo a dar aula. Os professores ensinavam! Ensinavam metodologia, era direcionado mesmo para você ser professor (VALKÍRIA, 2018).

A professora Maria participou de um projeto de formação para o Magistério, denominado Logos II, concluindo-o em 1989. O curso era voltado para a formação de professores leigos<sup>30</sup>, ou seja, para professores que já estavam em sala de aula, mas não tinham habilitação para o Magistério. Era organizado em módulos, dividido em disciplinas, com duração de 28 a 30 meses, de forma que os/as cursistas estudavam em casa, faziam exercícios, podiam tirar dúvidas com os professores e, ao se sentirem preparados, realizavam as avaliações no Núcleo Pedagógico e assim que concluíssem todos os módulos, atingindo a média oito, terminavam o curso.

O Projeto Logos II foi uma típica iniciativa educacional inspirada nas concepções tecnicistas de educação e de mundo na forma de Educação Supletiva. De fato, na década de 1970, a carência de professores com formação técnica específica em nível de 2º grau, ou magistério, era uma realidade que caracterizava as escolas primárias dos municípios interioranos do Brasil, especialmente nos estados menos desenvolvidos, ou mais pobres [...] (ARRUDA, 2011, p. 118).

Criado, em 1975, por iniciativa do Governo Federal, o Projeto Logos II foi implantado em várias regiões brasileiras, durando até 1986; recebia ajuda de custo de cada Prefeitura Municipal onde havia o curso. Em Ponta Porã o Logos II foi ofertado na Escola Joaquim Murinho, assim como relata a professora Maria. Ela conta que quando participou do curso já estava casada, havia trabalhado na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã e naquele momento, lecionava na Escola Isaac Borges Capilé, para o supletivo, “[...] hoje chama supletivo, na época eu não me lembro se era mobral, não lembro que nome que tinha, porque passou por tantos nomes [...]”(MARIA, 2018), mas afirma que só poderia fazer parte do Logos II os professores que estivessem em sala de aula.

A professora relata ainda que ficou quase dez anos sem estudar, porque se casou e teve seu primeiro filho. Depois, quando sua filha caçula nasceu, em 1987, ela

---

<sup>30</sup> De acordo com Lei Federal nº 5.692/1971, “professor leigo” era todo docente que estava atuando em sala de aula, mas não apresentava habilitação proposta no artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB da referida época. É importante destacar também que neste período o número de professores leigos no país, principalmente na área rural, era muito elevado, “[...] por meio de pesquisas educacionais realizadas no Brasil, mediante ao PROCARTA (Projeto de Carta Escolar 1974/1975), foi diagnosticada a existência de Duzentos Mil Professores Leigos, nas quatro primeiras séries do primeiro Grau, no país” (PIACENTINE, 2012, p. 42).

começou a fazer o Logos II e terminou em 1989. E depois cursou Pedagogia, de 1990 a 1994.

Fui fazer o Logos porque ele era assim para mim, [...] como que eu vou te explicar, pra ganhar tempo, porque o Magistério eram quatro anos e o Projeto Logos não, era um ano e oito meses, você tinha a época de estágio e a época das provas, que você estudava em casa, tinha os módulos, você estudava, cada módulo era uma prova. Então você estudava em uma disciplina, estudava, por exemplo Português, tinha 12 provas, então você levava um ou dois módulos para casa e estudava e se você se sentisse pronta, ia lá e fazia a prova, a média era oito. Foi pra ganhar tempo! Mas foi um aprendizado, porque ali era tudo dentro do Magistério, fomos para as escolas fazer os estágios, observação, regência, tudo! Foram uns seis meses assim, mais ou menos uns seis meses de preparação, planejamento, de aula para se preparar e nós éramos monitoradas pela professora do curso (MARIA, 2018).

As memórias e falas da professora Maria revelam um anseio por se formar o mais breve possível, talvez pela sua trajetória pessoal, que a distanciou por vários anos do meio escolar e, ao se deparar com uma metodologia mais personalizada e flexível de formação, ela pode organizar seu próprio ritmo de estudos, mesmo considerando a longa jornada de trabalho e de estudos, terminou o curso. O Projeto Logos II era dividido da seguinte forma:

1) uma parte introdutória de orientação aos cursistas, especialmente sobre a metodologia do ensino à distância, e as fases e procedimentos do curso em si; 2) o curso em si, isto é, o estudo dos módulos e as avaliações, que estava dividido em duas partes: a) uma de educação geral e b) outra voltada para as especificidades do Magistério; 3) a parte prática do curso, que também se dividia, em dois momentos: a) os encontros pedagógicos e b) o microensino. Estruturado na forma de módulos de ensino, a parte de educação geral era constituída de 106 módulos e a parte específica de formação para o magistério estava organizado em 98 módulos (ARRUDA, 2011, p. 119).

Maria conta que estudar todos estes módulos e fazer todas as provas não era muito fácil, mas os encontros pedagógicos e as trocas com colegas e professores auxiliavam bastante. A professora ressalta que à primeira vista a metodologia do curso parecia simples, mas era preciso ter disciplina para estudar em casa, e adequar os estudos com a rotina de trabalho na escola e demais afazeres, dentre eles o cuidado com os filhos e com a casa.

[...] nós tínhamos encontro ali também, tínhamos encontros pedagógicos, onde se reuniam todos os cursistas, cada um colocava a sua experiência, contávamos como tinha sido aquela semana, aquele mês, no que havíamos encontrado mais dificuldade. Então tinha aquele debate, aquela troca de informações. Ali a professora sempre dizia assim: “gente, não é só escrita, o teórico é o fundamental, mas vocês têm que ter esta troca, esta troca de informações pra vocês viverem lá o dia a dia” [...] Eu consegui fazer todas as provas, mesmo trabalhando. A média era oito, [...] se não conseguia atingir, tinha até três opções [...]. Em um período de um ano e oito meses, com estágio e tudo eu completei o curso (MARIA, 2018, grifos da autora).

Diante das lembranças da professora Maria é possível dialogar com André e Candau (1983) ao destacarem que para completar a carga horária do Logos II, os/as cursistas deveriam realizar 500 horas de estágio supervisionado, dividido entre os encontros pedagógicos e as sessões de microensino. O objetivo era envolver e capacitar o/a cursista de forma que planejasse as aulas, promovendo a mudança de comportamento dos educandos e abrangendo as seguintes habilidades: “[...] fazer perguntas, dar exemplos, aumentar a participação do aluno nas atividades propostas no decorrer das aulas, variar a situação - estímulo, reforçar a aprendizagem” (ANDRÉ; CANDAU, 1983, p. 23).

Ainda nas sessões de microensino os/as cursistas observavam e avaliavam a microaula de seu colega e deviam apresentar a sua microaula, que por sua vez, era observada e avaliada pelo grupo. Assim, as trocas e discussões iam acontecendo, tal qual destaca a professora Maria, quando se lembra de que os próprios professores ressaltavam que o teórico era fundamental, mas que as trocas também eram importantes para que estes cursistas pudessem refletir sobre o que estavam fazendo no dia a dia.

Desta forma, é possível afirmar que mesmo em alguns momentos se voltando mais para um caráter quantitativo do que qualitativo da formação, ou oferecendo uma formação mais aligeirada do que o Magistério, o Projeto Logos II “[...] foi muito importante para a formação de professores em nosso país no momento em que foi realizado. O mesmo atingiu grandes proporções e, ainda que dentro de suas limitações, propiciou a certificação de milhares de professores leigos” (PEREIRA, 2015, p. 133).

No que se refere à organização pedagógica e à oferta das disciplinas dos cursos de formação das professoras em questão, foi possível observar uma proximidade entre os dois países, representados pelo Magistério da Escola Estadual Adê Marques, a organização do CRE e do Projeto Logos II, principalmente diante dos relatos:

As disciplinas eram metodologia, história, geografia, matemática, recreação e jogos, e estágio. Eu lembro que nós tínhamos estágio, língua portuguesa, inclusive fazíamos caligrafia, a letra tinha que ser bonitinha e essas coisas assim. E recreação e jogos também era prática, porque nessa época não tinha o professor de artes, o professor de educação física, era o professor regente que trabalhava todas as disciplinas, então nós tínhamos essa orientação. [...] a disciplina de Didática também tinha uma parte prática, a professora inclusive [...] lá mesmo no Adê Marques nós dávamos aula para crianças das turmas de alfabetização, e a professora assistia a aula e depois dava nota (VALKÍRIA, 2018).

Durante o processo de formação docente tínhamos as disciplinas de psicologia da criança, filosofia, e todas as disciplinas de [...] matemática, comunicação, ciências sociais, ciências naturais, saúde, história da

educação, tudo isso a gente tinha [...]. Tínhamos disciplinas práticas também, prática educativa, tivemos práticas dentro da sala de aula, tínhamos que observar a prática da sala de aula e depois que planejar, junto com os outros elaborar um plano de aula e mostrar para a professora, ela via e corrigia e depois íamos praticar (BEATRIZ, 2018).

As matérias que nós tínhamos eram da parte de psicologia e filosofia, sociologia da educação, todas elas da educação, matemática, a didática de matemática, a gente via muita gramática, os idiomas guarani e castelhano, a parte de arte, tínhamos também oficinas que chamava seminário de práticas de todas as matérias, era em um horário especial, que ensinava anexo (MIRTA, 2018).

Quando eu estudei, os professores ensinaram como fazer o planejamento porque nós tínhamos práticas na escola onde eu fiquei, nessa escola de prática, aí eles ensinavam, a gente fazia prática também com os alunos da escola, dávamos aula para eles, por um ano! No primeiro ano da nossa formação não, mas no segundo ano já era tudo. O primeiro ano eram as disciplinas teóricas, era Pedagogia, Psicologia, Filosofia. Depois no segundo ano já era mais prática, Prática Educativa (NORMA, 2018).

As disciplinas eram semelhantes às da Pedagogia e do Magistério também, tinha as didáticas: didática da matemática, do português, tinha literatura, estrutura, nossa eram várias! Tinha na época o inglês ou o espanhol; eu não me lembro se era inglês ou espanhol! As disciplinas no Logus eram mais práticas, às vezes estudávamos pelos módulos, às vezes em grupo e às vezes estudava sozinha. O encontro acontecia no sábado, como se fosse um encontro pedagógico [...] (MARIA, 2018).

Em suas falas as professoras Valkíria, Beatriz, Mirta, Norma e Maria evidenciam que durante seu percurso formativo houve um contato com disciplinas de cunho pedagógico, as quais se voltavam tanto para a teoria quanto para a prática de ensino. Esse processo foi semelhante nas três instituições, e no bojo das contribuições à formação docente, pode-se dizer que se sobressaíram os aspectos sociais, humanos, pedagógicos e interacionais, pois além dos conteúdos específicos necessários ao campo do conhecimento docente, as interações práticas e trocas de conhecimentos, saberes, valores e experiências também eram privilegiadas, permitindo pensar a escola e a prática docente como um processo social em constante transformação.

As professoras destacaram ainda a dedicação ao estudo e ao material teórico, principalmente porque em alguns momentos das aulas aconteciam discussões, debates ou exposições, em outros momentos elas apenas ouviam seus professores/as, que em sua grande maioria eram mulheres, com habilitação específica para trabalharem na Formação Docente. Segundo os relatos, as docentes do magistério eram excelentes e também muito rigorosas ao acompanhar as atividades práticas e cobrarem comprometimento com o processo de formação.

Para nos preparar para as aulas tínhamos que ler, geralmente tinha material, os professores deixavam conosco, nós líamos e discutíamos em sala. Nenhum material ficava sem ser discutido. Tinha algumas apostilas, eu

lembro que geografia, por exemplo, nós tínhamos que ler tudo e depois fazer mapa, apresentar, [...], tinha estudo, discussão e apresentação de trabalhos, muitos trabalhos que nós apresentávamos. Nós tínhamos atividades práticas nas demais disciplinas, [...] usávamos muito, por exemplo, na matemática, quadro valor/lugar, o flanelógrafo, tudo confeccionávamos, levávamos o recurso e dávamos aula, ensinávamos, exercitávamos. Exercitávamos isso antes de ir para a prática ou para o estágio (VALKÍRIA, 2018).

Tínhamos que praticar muito, a prática intensiva, na escola prática, extensiva em outras escolas, inclusive no campo (escolas do campo) íamos praticar. Íamos em grupo, porque éramos apenas onze, todas mulheres. Eram só mulheres, onze, e assim nós íamos 2 ou 3 pessoas em cada escola, elas nos recebiam muito bem. E também eu e minha irmã fomos a uma escola de prática, onde eu fui ensinar e aí como éramos alunas da formação docente e tínhamos que observar a aula para preparar todos os dias os planos de aula [...] (BEATRIZ, 2018, grifo da autora).

Nós tínhamos teoria toda manhã e toda tarde também, porque formação docente era um dia inteiro, vínhamos almoçar e voltávamos até às seis da tarde, e aí tínhamos uma semana assim. Praticávamos gradualmente, uma prática, logo, duas práticas, até ter uma prática intensa que durava um dia, uma manhã com quatro disciplinas e à tarde mais quatro disciplinas, oito. Praticamos com as oito para mostrar nossa capacidade. Depois íamos ao campo que este já era extensivo e tínhamos oito dias para ensinar tudo durante a manhã e a tarde e nos mandavam para a escola rural para trabalhar lá e exercer a nossa prática, para desta maneira termos mais destreza, conhecimento e experiência e assim foi [...] primeiro era gradual, depois intensiva e depois extensiva (PATRÍCIA, 2018).

Esta prática extensiva apresentada pelas professoras que se formaram no CRE apresenta algumas características comuns às práticas mencionadas pelas professoras brasileiras, mas também revelam suas particularidades, pois as professoras paraguaias destacam que se dedicavam em períodos específicos a tal prática, pois a mesma acontecia durante oito dias seguidos, geralmente em escolas rurais, ou escolas próprias para receber os/as alunos/as em processo de formação.

A partir destas experiências com as práticas extensivas, as professoras podiam realizar o que no Braisl é chamado de Estágio Supervisionado, que também tem o acompanhamento de uma professora que avaliava todo o desenvolvimento da atividade. As professoras ainda rememoram que:

No segundo ano da formação docente era prática, e praticávamos em todos os níveis e tínhamos práticas intensivas e extensivas. A intensiva era quando era na mesma escola, ensinávamos todas as manhãs, porque começávamos primeiramente com uma hora [...] assim dessa forma. Depois fomos para o modelo da uma até as cinco, e passando por todos os níveis. E a extensiva era quando saíamos para o campo, percorrer por todas as escolas, porque nós tínhamos que focar para trabalhar na prática. Então a intensiva era na escola Mariscal Lopez, que era a escola anexa ao colégio, e a extensiva era em escolas rurais, nas outras escolas (CONSUELO, 2018).

Assim, é possível dizer que as práticas intensivas, correspondentes às atividades de prática de ensino que aconteciam no CRE, também são comuns às escolas do Brasil, e a prática extensiva, mencionada pelas professoras como uma atividade de observação, acompanhamento, planejamento de aulas e depois aplicação deste planejamento, ou seja, o exercício da docência é correspondente ao que no Brasil se denomina de Estágio Supervisionado. Segundo as professoras estas atividades aconteciam nas escolas designadas para tal ação, como por exemplo, as escolas rurais, que comumente recebiam as práticas extensivas, ou a Escola Mariscal Lopez, anexa ao CRE, e considerada uma escola onde as práticas intensivas podiam ser realizadas.

Por meio dos fios narrativos que estruturam as memórias das professoras brasileiras e paraguaias foi possível compreender, sob a ótica dos processos sociais eliasianos, um movimento de interdependência entre o processo formativo das professoras, sob o viés das várias ações que configuram tal formação, considerando que:

[...] A interdependência dos indivíduos e as coerções que sua dependência recíproca exerce, têm origem em determinadas necessidades e ideais humanos, socialmente marcantes. O modo de dependência recíproca varia conforme aparecem as necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas (ELIAS, 2001, p. 150).

Estes novos vínculos podem ser vislumbrados de forma direta, pela relação existente entre indivíduo e sociedade, por exemplo, quando as professoras brasileiras e paraguaias destacam a necessidade de vínculos com as escolas, as pessoas e vários processos para realizarem suas atividades práticas intensivas ou extensivas, e/ou os estágios supervisionados, ou ainda de forma indireta, quando ao tecer os fios desta análise as memórias das professoras são apresentadas diante desta rede de significações e constituem-se de forma interdependente em vários aspectos.

Nestes termos, é importante ressaltar que interdependência e figuração apresentam conceitos que se fundam de forma integrada e que as figurações sociais propostas por Elias (2001) emergem das relações sociais, harmoniosas ou tensas, devendo ser interpretadas sempre como conexões relacionadas aos indivíduos, que nas relações estabelecidas em seu cotidiano, dependem uns dos outros.

E é nesta perspectiva que as memórias das professoras brasileiras e paraguaias apresentam mais uma relação interdependente, pois à medida que se lembram de sua formação, todas destacam a necessidade de passar por um processo chamado “exame de admissão”, embora ocorrendo em figurações distintas, apresentam constante



processo de interdependência entre os indivíduos nessa pesquisa e a sociedade da qual fazem parte.

Na minha época de 4ª e 5ª série, no caso Admissão, porque para você entrar para uma 5ª série você tinha que fazer um ano desta Admissão. Que era o que eu falo hoje um pré-vestibular, um cursinho (MARIA, 2018).

Tinha Admissão para entrar, e era difícil, porque era matemática, língua castelhana, história. Era bem concorrida!(NORMA, 2018).

Tinha admissão e eu fui admitida para estudar em 1988, no curso de Formação Docente. Na verdade eu ingressei em 87 (Admissão), em 88 eu ingressei (Formação Docente), em 89 eu já ensinava (CONSUELO, 2018, grifos meu).

[...] terminei o médio, e o médio era o sexto curso, passei direto para o científico e imediatamente, no próximo ano passei para o curso de Formação Docente, mas era por concurso, você tinha que fazer um curso e tinha que render e tinha que aprovar, era um curso de Admissão. Em 86 eu passei e fiquei em segundo lugar, na lista de aprovada, e logo em dois anos eu fiz a Formação Docente para a escola básica (PATRÍCIA, 2018).

Os relatos das professoras evidenciaram, tal qual o contexto histórico mencionado anteriormente, que o “exame de admissão” não era um processo fácil e que em muitos casos constituía-se como uma linha divisória entre a escola primária e a secundária, bem como o sucesso ou o insucesso daqueles que o faziam. Entretanto, as professoras desta pesquisa, mesmo apresentando consciência da dificuldade do teste, revelaram-se habilitadas para o ingresso no ensino secundário, mediante a aprovação em tal prova.

Cabe ressaltar que as inferências ao “exame de admissão”, possibilitaram ainda a interpretação, de que este ora podia ser vislumbrado como um rito de passagem, responsável por preparar para a formação docente e por uma ascensão ao ensino secundário. Ora podia ser visto como um processo excludente, que privilegiava apenas aqueles que detinham mais conhecimento, ou tinham mais oportunidades no grupo social do qual faziam parte, e conseqüentemente eram aprovados no teste, que fora criado em função da pouca oferta de vagas no ensino secundário, diante da grande demanda social. Não deixando de lado, em nenhuma destas interpretações, a relação interdependente entre indivíduos e sociedade.

### **3.2.2- Docência na Escola: o exercício da formação**

A proposta de pesquisa e interlocução com as professoras partiu da trajetória de formação inicial das mesmas, mas ao relatarem suas memórias em um processo não

linear ou delimitado, quase todas as professoras destacaram a relevância de trazer para o rol de suas memórias aspectos mencionando o início da docência, suas práticas cotidianas, ou fatos posteriores ao processo de formação inicial, como se a intenção fosse atribuir um significado mais completo ao narrado, agregando às falas, acontecimentos, pessoas, lugares e experiências relevantes à sua constituição docente, ao exercício da profissão e compondo, assim, sua trajetória de formação como um processo contínuo, ou como um processo de longa duração (ELIAS, 2006).

A professora Consuelo conta que ao terminar seu curso de Formação Docente não queria mais estudar e não se sentia animada a ensinar, “[...] um dia me disse minha mãe: “Você não vai ensinar?” E eu disse: “Não! Porque o professor ganha muito pouco!” Eu disse que não queria, eu necessitava voltar a viver, me desgastei muito [...]” durante a formação. Mesmo antes de se formar ela trabalhava com sua amiga em uma loja e lá o salário era melhor do que como professora, mas a sua mãe insistiu e foi com ela até a Supervisão Educacional para fazer um cadastro e deixar o currículo de Consuelo. A professora conta que logo foi chamada para dar aula em uma escola não muito perto de sua casa, mas naquela época não podia perder a oportunidade, pois

[...] antigamente, se o professor falasse alguma coisa a gente tinha que fazer, porque iam me colocar na frente da supervisão. Então eu fui, eu era magrinha com um salto alto grande, eu ia caminhando para escola e era uma terra vermelha e eu vestia uma camisa branca e a camisa toda ficava vermelha... e tinha que ir toda elegante! E, como eu te disse, me serviu de exemplo minha professora do segundo ano, toda elegante, porque eu também era. Eu me lembro da minha professora [...] muito elegante, alta, eu creio que ela me serviu de incentivo da forma que era a sua postura, ela era uma pessoa que andava forte e tinha um domínio de grupo e era muito elegante e muito bonita, eu creio que ela foi quem me inspirou para que eu pudesse ser a professora que eu fui (CONSUELO, 2018).

Em relação às vestimentas, a professora expõe que “[...] os professores diziam que tinha que ser assim, cuidar da sua aparência! Havia uma exigência que todos tinham que ser assim, ir com sua camisa branca e terno azul marinho, o sapato não precisava ser alto [...]” (CONSUELO, 2018). Então ela começou a trabalhar como professora contratada, ou substituta na escola Maria Auxiliadora, pois a professora do 5º ano saíra de licença. Consuelo começou a exercer a docência, como destaca, “com muita sorte”, pois foi em uma data muito especial, no dia 20 de outubro, dia do seu aniversário.

[...] era minha sorte e eu não poderia desperdiçar ou lamentar, então eu tinha que aceitar e eu aceitei. [...] fui para a escola Auxiliadora, passei por todos os anos, e ministrei no quinto, no quarto, depois fui para o primeiro, depois ensinei anos paralelos, primeiro e terceiro, no pré-escolar, passei por todos os anos! Paralelo é quando eu vou atender dois anos juntos, quarto e

quarto, mas eu tinha em par, terceiro e primeiro, pela manhã eu tinha o terceiro e à tarde eu tinha o primeiro, paralelo assim, mas no quarto ano tinha paralelo, mas acredito que em uns quatro anos ensinei em anos diferentes (CONSUELO, 2018).

A professora também se licenciou em Pedagogia e trabalhou com jovens e na Universidade, mas assegura que o contato com as crianças sempre foi o que mais lhe atraiu durante a carreira. Toda esta vivência permitiu a ela identificar-se com a profissão e mesmo diante da insegurança no início da docência:

Eu gosto, hoje em dia eu penso, porque quando eu me aposentei, eu queria me aposentar já, eu estava na supervisão, mas eu queria estar com as crianças. Mas eu queria me aposentar, [...] dois meses depois eu já estava começando de novo, como eu me aposentei em maio, em julho tinha as férias no dia 15, [...] depois das férias do dia 15, eu já tinha um contrato de trabalho. [...] e hoje eu estou muito feliz, até o momento (CONSUELO, 2018).

Consuelo destaca que queria e poderia se aposentar, pois de acordo com a organização da educação paraguaia vigente àquela época, para se aposentar o/a professor/a teria que trabalhar 25 anos como regente e mais 3 anos em outro cargo na área da educação. E ela já havia cumprido com todo o período, portanto considerava que já estava na hora de se aposentar. Porém, logo que o fez, percebeu que queria retornar para a sala de aula. Então voltou a trabalhar em uma escola particular da cidade, onde ainda hoje ensina para uma turma de quarto ano.

A professora Valkíria relata que quando optou ir para o Magistério não tinha nenhum contato com crianças, mas no 3º ano do curso já começou a trabalhar, assim procurava se lembrar das aulas, das atividades práticas e dos estágios durante a formação, ressaltando que algumas professoras serviram de inspiração para a sua prática cotidiana:

[...] quando comecei a dar aula eu me espelhava muito nos professores que eu tinha, [...] a questão da postura, a questão da vestimenta, então para mim tinha que ser aquilo também! Eu tinha que ter uma postura, eu tinha que ter compromisso com a escola, eu tinha que ser responsável, a questão de horário, da responsabilidade de não faltar [...] (VALKÍRIA, 2018).

[...] eu tinha ali, a minha responsabilidade seria ensiná-los a ler, eu tinha que dar conta disso! Tinha alguns com mais dificuldade, só que também nós tínhamos apoio, tínhamos a nossa coordenadora, não era uma coordenadora por escola, eu acho que era por polo, não me lembro muito bem. Mas eu lembro que ela sabia quantos alunos tinham dificuldade, ela trazia atividade, aquelas atividades xerocadas, aquelas coisas mimeografadas, para que a gente pudesse trabalhar com essas crianças, então para mim era responsabilidade mesmo! A minha obrigação seria fazê-los ler! (VALKÍRIA, 2018).

Seguindo o mesmo fio narrativo de se identificar com as professoras da formação, objetivando encontrar subsídios para o início da docência, tal qual mencionaram as professoras Consuelo e Valkíria, a professora Beatriz também rememora suas vivências, destacando não apenas a identificação e exemplo dos professores em sala de aula, mas o respeito que as professoras em formação deviam ter com os mais velhos, fossem eles professores, alunos ou demais pessoas com as quais se relacionassem; além da ordem e da disciplina:

Aprendemos a disciplina e a ordem também, nós também respeitávamos os mais velhos, porque nossos professores diziam tudo o que tínhamos que fazer e exigiam isso, [...] aprendi a cumprir com as responsabilidades da instituição, [...] tem que considerar que isso é importante para manter a disciplina na sua aula, na sua formação, na sua pessoa [...] (BEATRIZ, 2018).

A partir das histórias rememoradas pelas professoras Consuelo, Valkíria e Beatriz é possível vislumbrar que as mesmas destacam a questão da vestimenta, da postura, do compromisso com a profissão e dos exemplos, da ordem, disciplina, comportamentos e/ou modos de ser que os professores “ensinavam”, mesmo que de forma indireta, a estas mulheres professoras que estavam em formação.

Estas ações rememoradas pelas professoras, ocorridas principalmente na época em que todo o processo de formação das mesmas foi acontecendo, qual seja, década de 1980 e 1990, carregam em si configurações marcadas por um período pós-ditadura militar no Brasil, no Paraguai a ditadura de Stroessner ainda era pujante. Desta forma, quando as professoras falam de posturas, vestimentas, ordem, disciplina, rigor, respeito, entre outros, é possível associar tais termos a uma gama de significados que trazem consigo o período em que o controle e o poder sobre a educação se resguardavam ao que era proposto pelo regime ditatorial.

Havia bem pouca autonomia por parte dos professores em relação ao que era feito na escola! A gente seguia esta ementa mesmo e autonomia não, não tinha. Não tínhamos muita orientação sobre como seguir a ementa e também não era oferecido curso de formação continuada, no começo não. Depois em alguns anos, eu acredito que no final de 87, 88, por aí que começaram os cursos de formação (VALKÍRIA, 2018).

Com o passar das décadas mais severas do regime militar no Brasil – 1960 e 1970 – o discurso sobre o profissionalismo do ensino ganhou forças. O país ainda sofria com a repressão aos movimentos sociais, educacionais, culturais, religiosos e políticos e o discurso didático-pedagógico continuava disciplinador, propondo atividades escolares mais burocratizadas, além da edição e publicação de livros e

manuais para os docentes e da presença de pessoas que orientavam (regulavam) o trabalho dos professores e professoras.

Esse profissionalismo caracterizava-se pela valorização de um outro tipo de habilidade dos professores e professoras. Agora caía sobre eles uma avalanche de tarefas burocráticas, exigindo-lhes uma ocupação bastante intensa com atividades de ordem administrativa e de controle; determinava-se também, que sua ação didática se tornasse mais técnica, *eficiente e produtiva*. Ainda que essas novas tarefas tivessem representado, muito provavelmente, uma “intensificação” do trabalho docente, houve, pelo menos por parte de alguns, adesão a tal discurso (LOURO, 2017, p. 473, grifos da autora).

A ideia de controle, ordem e de intensificação do trabalho docente também pode ser observada do outro lado da fronteira. No entanto, o trabalho era feito por professoras indicando a presença constante da mulher no magistério do Paraguai, visto que no pós-guerra, tal fato aconteceu motivado por duas questões: a presença maciça dos homens na guerra, pois até então a profissão docente era exclusivamente masculina. O segundo motivo foi em função dos [...] postulados para la educación de postguerra inspirados por el educador argentino y ex Presidente de su país Domingo Faustino Sarmiento, de que sean las mujeres quienes ejerzan el magisterio en primeros grados [...] (SEIFERHELD, 2016, p. 77). Desta forma:

Aparece la profesionalización de la docência a través de lo que se dio en llamar el *Normalismo*. Pero el normalismo es mucho más que la formación científica de la docente: es además parte del proyecto educativo de reconstrucción nacional. La docência no es solo una profesión, es una especie de apostolado patriótico, dotado de un discurso de contenido altamente político. De esta forma, la mujer, maestra, que carece de derechos civiles y políticos se convierte en transmisora de un discurso político ante el cual se sitúa como rebelde o como conservadora, pero ante el que no permanece indiferente (SEIFERHELD, 2016, p. 77, grifo do autor).

Assim, as trajetórias de formação, bem como as práticas das professoras podem e devem ser vislumbradas e analisadas por perspectivas políticas, culturais e sociais que direcionavam tudo que acontecia ao seu redor, em especial as relações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade, as práticas educativas e as políticas de formação docente que estavam em andamento ou se estruturavam/reestruturavam a partir de então.

Nestes termos, seguindo a rede de interdependências estabelecidas entre as memórias e trajetórias das professoras, foi possível destacar no relato da professora Patrícia, ao rememorar o início da docência como um período que marcou a sua vida, possibilitando aprendizagens, não apenas em relação a conteúdo, teorias, valores, mas também em experiência de vida, pois ela era casada, tinha três filhos (durante a

licenciatura teve mais três). Começou a lecionar em um curso para professores leigos ofertado nos finais de semana, durante as férias, em Pedro Juan Caballero e em distritos como Bella Vista e Capitan Bado; sem contar que não parou de estudar, terminou o curso de Formação Docente e seguiu para a Universidade.

Quando eu comecei a trabalhar, comecei a trabalhar com criatividade, com amor, depois procurei uma Universidade, estudei Pedagogia. Era mãe já, mas eu vivia estudando, tudo ao mesmo tempo eu fui estudar na Universidade [...] eu ensinei também, porque eu tinha o curso de Formação Docente, e então comecei minha carreira de educação escolar básica, comecei ensinando a distância, as professoras que ensinavam sem ter diploma naquela época, então eu as ensinava aos sábados, todos os sábados, por 3 anos, em todas as férias, de 15 dias a 3 meses, por todos os sábados eu as capacitava para ser profissional, para ter título. Então eu ensinava um sábado aqui, o outro em Bella Vista o outro em Capitan Bado. Esta foi uma maneira que encontrei para a minha vida, eu estava estudando e estava ensinando e ao mesmo tempo. Assim também tinha uma renda para minha família e me organizava e me realizava com isso. Por oito anos estive ensinando, mas logo terminei meus estudos (PATRÍCIA, 2018).

Diante do relato da professora Patrícia é possível considerar seu empenho e dedicação aos estudos, uma dinâmica articulação entre sua vida pessoal, acadêmica e profissional, e uma forma de contribuir financeiramente com a família, o que, segundo a professora, deixava-a muito satisfeita e realizada.

As memórias apresentadas nesta tessitura podem despertar reflexões acerca das trajetórias pessoais destas mulheres professoras, ou ainda, de forma geral, sobre a inserção da mulher no meio docente, visto que o processo de feminização do magistério, ocorrido em diferentes países e, de acordo com discussões já realizadas<sup>31</sup>, em função da ampliação de oportunidades de ofertas de trabalho para os homens no comércio, na indústria e em outros setores sociais mais rentáveis, possibilitou que os cargos ocupados por estes na educação ficassem então à disposição das mulheres, que segundo Louro (1986, 2017), Apple (1995) e Nóvoa (1991) puderam ampliar suas expectativas em relação à escolarização, resistindo às críticas ou descrença em seu potencial profissional, lutando por melhores condições de trabalho e legitimando cada vez mais o espaço ocupado por elas na educação e na sociedade.

No Paraguai o processo de feminização do magistério não foi unilateral [...] sino lleno de contradicciones em el búsqueda de espacios de autonomía de las mujeres y de

---

<sup>31</sup> A discussão acerca do processo de feminização do magistério pode ser encontrada no livro “Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, no qual Michael Apple discute o processo na Inglaterra e Estados Unidos. A discussão sobre a feminização em Portugal está presente no texto de Antônio Nóvoa: “Para o estudo sócio-histórico da gênese do desenvolvimento da profissão docente”. Teoria e Educação, nº 4, 1991; e no texto de Helena Costa Araújo: “As mulheres professoras e o ensino estatal”. Educação e Realidade, 1990, vol.16 (2).

trabajos mejor pagados por parte de los varones; y la percepción social todavía sexista sobre la inferioridad de la mujer” (SEIFERHELD, 2016, p. 82).

Desta forma, contribuir financeiramente com a renda familiar, e no caso da professora Patrícia exercer a docência em outras cidades, pode ser considerado um movimento de rompimento com alguns padrões impostos socialmente para as mulheres, além do processo de busca por sua autonomia. Mesmo que a professora tenha se formado na década de 1980, o Paraguai ainda vivia em um regime ditatorial, portanto, o rigor, a normatização das condutas e das ações femininas estava presente nas ações educativas, muitas vezes de forma velada; contudo as mulheres professoras buscavam cada vez mais o seu protagonismo dentro das instituições escolares, conforme relatam:

Eu não tinha o que pensar, eu não pensava, eu tenho que ser assim! Tenho que me sobressair, sempre tenho que ser competente, e cada um tinha que ser capaz, de levantar e levar adiante o que é responsabilidade do meu cargo. Nunca deixar para trás, tenho que ser forte, e eu vejo que vai ser assim, que vai ser lindo e que vai levar o nome da escola, o meu nome, um trabalho bom, que seja acima, que seja bem feito, nunca “ah [...] esse eu não quero!”. Eu tenho que fazer como se deve! Quero ver as minhas crianças, alunos e ex-alunos, bons profissionais e isso me deixa feliz e que valorizamos! Eles são criativos e isso sempre nos leva adiante... Então era daí que buscávamos ser forte e assídua, eu vou ser assim, porque assim que deve ser! (MIRTA, 2018).

Ensinava o guarani também, estudava, tínhamos que ensinar porque nossa primeira língua é o guarani e nossa segunda língua é o castelhano, mas eu me preparava para ensinar o castelhano, porque no Paraguai se fala mais castelhano, fala guarani, mas se fala mais castelhano, por isso eu tinha que ensinar mais castelhano, estamos lutando com essa realidade (PATRÍCIA, 2018).

Quando eu estava no período de formação, os professores não falavam nada sobre algumas situações do dia a dia, eles diziam que você tinha só que passar a matéria, não havia essa relação com a experiência, não existia. O que eu aprendi, aprendia na prática com a realidade, porque eles só transmitiam conhecimentos, eu até perguntava se não se relacionava com a realidade, porque tinha que memorizar, aprender de memória, essa era uma exigência também, aprender decorando, e os pequenos também tinham que aprender de memória! (BEATRIZ, 2018).

As professoras Mirta, Patrícia e Beatriz demonstram garra, dinamismo e preocupação diante de algumas exigências e necessidades que a profissão lhes revelava, aspectos que podem ser dialogados com alguns pressupostos eliasianos, à medida que Elias (2006) se refere aos processos sociais e suas relativas autonomias, destacando que os indivíduos apresentam suas singularidades e, conseqüentemente sua relativa autonomia, estabelecida por figurações específicas, mas não acontece quando as figurações são mais gerais e já estabelecidas na realidade.

As professoras apresentam suas relativas autonomias na particularidade de suas práticas, sendo possível entrelaçar ações e vislumbrar a rede de interdependência constituída pelas trajetórias das professoras em diálogo com Elias:

[...] A autonomia relativa dos processos sociais baseia-se, em outras palavras, no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos, assim como no curso da natureza não humana. Dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto também ninguém antes previu (ELIAS, 2006, p. 31).

Nesse sentido, o processo social mencionado por Elias (2006) enreda em suas tramas professores, crianças, famílias, sensações, pensamentos e singularidades em uma convivência de longa duração, estabelecendo vínculos entre estes e uma forma de interação e aprendizagens recíprocas. Isso possibilitou que as professoras se lembrassem da preparação que tiveram para trabalhar com as crianças:

O meu curso para a formação primária ensinava, sobretudo para ser melhor e ensinar as crianças a somar e a treinar seu raciocínio lógico matemático, e também as ciências naturais, a pedagogia, todas as ciências sociais que formam o currículo, a pedagogia e outros quatro, a literatura da língua castelhana e guarani, sempre o guarani também [...] (PATRÍCIA, 2018).

Outra situação que eles cobravam, que eu lembro muito era a questão da organização na lousa, como eu ia passar os conteúdos para que os alunos pudessem saber, principalmente na alfabetização, como era reproduzir aquelas questões da linha, explicar para o aluno porque eu já passei para o outro lado, que ele vai continuar [...] todas essas coisas, esses aspectos da alfabetização. E os professores faziam para nós e nós tínhamos que fazer, e durante as aulas de estágio eles iam assistir também. Geralmente todos os professores cobravam isso de nós, todos falavam porque havia uma relação com a Didática, mas na disciplina de Didática a ênfase era maior nestas questões (VALKÍRIA, 2018).

Eu trabalhei sete anos com os pequenos! E fui escalando sim, esses sete anos foram muito frutíferos! Porque eu tinha que usar tudo o que eu aprendi na escola de prática, eu tinha que aplicar nos alunos para eles terem a formação, porque os alunos podiam deixar a sala de aula a qualquer momento então eles tinham que estar preparados, o tempo todo, então não havia como não estar preparados, e não havia nenhuma auxiliar para me ajudar (BEATRIZ, 2018).

As memórias perpassaram ainda por momentos em que, na falta de orientação, ou de oportunidades de trocas, experiências e aprendizagens nas escolas, as professoras aproveitavam os intervalos ou o final das aulas para conversar e registrar o que podiam melhorar ou o que tinha dado certo em suas práticas:

Mirta era a minha companheira, era com ela, saímos da escola às 11h e conversávamos, o que podemos fazer para melhorar tal coisa, comentávamos nossa satisfação, as nossas realizações, era interessante. Nessa época não havia círculos de aprendizagens, onde os professores se reúnem e comentam suas necessidades, suas dificuldades, suas realidades, e



os outros sugerem ideias, estratégias, técnicas para melhorar isso [...] (PATRÍCIA, 2018).

Às vezes conversávamos na saída, nas primeiras semanas quando planejávamos, conversávamos e logo dizíamos, vamos anotar isso para que no ano que vem não caiamos no mesmo erro, e vamos anotar isso para que possamos continuar fazendo, e enfatizando e consolidando, assim eu trabalhava com a Mirta, muito tempo trabalhamos juntas. Depois eu a abandonei porque concursei e fui para a unidade pedagógica e ela continuou e se aposentou trabalhando lá (PATRÍCIA, 2018).

As dificuldades e os percalços também estiveram presentes no cotidiano das professoras brasileiras e paraguaias. Elas rememoraram fatos relacionados ao número elevado de crianças por sala, à falta de uma auxiliar, à precariedade dos materiais e de espaços adequados para o desenvolvimento das aulas, dentre outras situações.

Quando comecei a ensinar foi para a turma do 3º ano, tinham mais ou menos 8/9 anos [...]. Eu trabalhava pela manhã, e ia longe, lá num outro canto. Eu morava aqui perto do colégio e depois à tarde e à noite eu era secretária de um colégio em outro bairro, e era a pé, eu não tinha moto, eu não tinha nada, eu tinha que ir lá, voltar, e à tarde tinha que ir lá e ficava até 10 horas da noite. Era bem puxado!! Pela manhã ensinava e à tarde e à noite era secretária (NORMA, 2018).

[...] comecei a ensinar na escola Mariscal Lopez e segui ensinando, durante oito anos, ensinei, depois pediram para eu passar a fazer parte da equipe técnica do CRE – Centro Regional de Educação. Daí durante esses oito anos eu tinha 50, 54 alunos em cada sala, mas eu amava lecionar para os pequenos! Primeiro fui para o terceiro ano, durante um ano, depois me mudaram para o segundo ano, porque todos viram que eu tinha mais afinidade com os menores. [...] depois eu fui para o primeiro ano e aí fiquei trabalhando por cinco anos e no primeiro ano que eu tive 50, 54 alunos. Não tinha nem lugar para eu me sentar, os pequenos se sentavam em cadeiras, como tinha mais de 40, eu já não podia me sentar, porque não havia lugar na sala, mas eu me encantava! Tinha naquela época, uma mala de “escritura”, era de leitura e 54 alunos sendo alfabetizados!! Não era fácil [...] mas eu gostava! (BEATRIZ, 2018).

Criei todos os meus filhos dentro dessa profissão! Tem desgaste? Muito! Nossa [...], tem estresse, porque a gente se dedica, quando você gosta, tem que planejar, tem que fazer uma coisa bem feita e eu nunca deixei ninguém chamar minha atenção, por “isso não está bem feito, faça de novo!” Eu sempre planejei, busquei para poder levar pra eles. [...] Então foi aí que eu descobri realmente o magistério, que eu tinha aquele dom de ser professora e não me arrependo! Não me arrependo! (MARIA, 2018).

As dificuldades apresentadas pelas professoras estão sempre atreladas ao lado compensatório do “valeu a pena”, possibilitando a compreensão dos sentimentos também expostos por estas mulheres professoras na perspectiva eliaseana, segundo a qual na sociedade há um jogo de sentimentos e comportamentos entrelaçados, os quais estruturam as relações dos indivíduos e também geram tensões (ELIAS, 1993), por isso cada figuração apresenta suas características próprias. Assim, diante desta

complexidade, as figurações devem ser pensadas e/ou analisadas a partir de seu interior, ou especificidades, mas sem perder de vista as suas inter-relações.

Desta forma, com base no bojo de discussão traçado até aqui, reafirmo a necessidade de considerar a formação docente como um processo estabelecido por meio de uma rede de interdependência entre indivíduos e sociedade, a partir de saberes plurais que ultrapassam o limite da fronteira e ligam-se pelas tessituras desta rede que ora os aproximam, ora os distanciam, considerando todas as suas múltiplas relações, em um processo de longa duração, pois as discussões sobre a formação não surgem apenas no recorte temporal desta pesquisa e tampouco aqui se encerrarão, mas permitem reflexões outras.

Além disso, as professoras entrevistadas afirmam que participar do Magistério, do Projeto Logos II ou do curso de Formação Docente lhes proporcionou muitas aprendizagens, e por acreditar na necessidade de uma formação e aprendizagem contínua todas elas fizeram licenciatura e algumas também seguiram para a pós-graduação, sem contar que destacaram as muitas aprendizagens que o cotidiano com as crianças lhes proporcionou.

Nesta mesma perspectiva, é possível dialogar com Tardif (2000), mediante suas considerações sobre a constituição dos saberes docentes:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF, 2000, p. 213).

Para o autor, os saberes das professoras são essenciais na sua formação, pois a pluralidade destes saberes compõe a docência, ultrapassa o âmbito institucional e individual, caracterizando-se mais como um saber social, elaborado ao longo de um processo, que teve seu início antes mesmo da formação inicial e não se finda com a conclusão da mesma, por isso estes saberes são compartilhados e legitimados por diversos grupos e não se restringem ao espaço educativo.

### **3.3- Memórias da formação: uma professora “civilizada”**

Ao revisitarem as muitas tramas que compõem suas trajetórias formativas, as professoras trouxeram para o tempo presente várias lembranças que perpassaram pelo cotidiano de suas vidas enquanto jovens, pelo meio familiar, por alguns ritos

estabelecidos dentro e fora das instituições escolares, envolvendo práticas civilizatórias, segundo as mesmas, consideradas comuns à sociedade da época.

Assim as memórias que representaram a civilidade na formação docente promoveram reflexões em diversas perspectivas, visto que as relações entre indivíduos e sociedades, além de enfatizarem as experiências pessoais das professoras, deram a ver a sociedade constituída a partir destas relações, expressando acontecimentos, muitas vezes, anteriores ao recorte proposto por esta pesquisa, sendo que os modos de pensar e agir socialmente são frutos de um longo processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, é fundamental considerar que as sociedades e os seus indivíduos foram se modificando ao longo dos diferentes séculos e transformando a sua maneira de ser, pensar, comportar e interagir, o que não aconteceu de forma planejada, mesmo porque

[...] é impossível constatar que qualquer pessoa dos séculos XII ou mesmo XVI tenha trabalhado deliberadamente pelas sociedades de nossos dias, que assumem a forma de Estados nacionais altamente industrializados. Que tipo de formação é essa, esta “sociedade” que compomos juntamente, mas que não foi pretendida ou planejada, tal como agora se apresenta, por nenhum de nós, nem tampouco por todos nós juntos, que só existe quando existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar quando muitas pessoas, tomadas isoladamente, querem e fazem certas coisas, mas cuja estrutura e grandes transformações históricas claramente independem das intenções de qualquer pessoa em particular? (ELIAS, 1994, p. 63, grifo do autor).

É justamente por fazer parte destes processos não planejados, ou ainda como ensina Elias (1993), um “processo cego”, o qual surge independente da sua vontade ou controle, que a civilização do indivíduo foi acontecendo de forma gradativa, e tal como o autor ainda destaca, não significa que de forma linear, pois os indivíduos foram apresentando avanços e retrocessos em suas evoluções civilizatórias, nas interações com os outros e com suas aprendizagens.

Nestes termos, o processo de civilização do indivíduo está em constante mudança e confronta tanto os indivíduos quanto a própria sociedade em relação à forma de organização e de normatização social, valores, crenças, tradições, modos de vida em comum, assim como as múltiplas figurações que compõem a sociedade, que de algum modo estabelecem relações dependentes e interdependentes entre si, ligadas a

[...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. *Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, podem dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem sui-generis, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas*

*isoladas que a compõem.* É essa ordem de impulsos e anéis humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador (ELIAS, 1993, p. 194, grifos do autor).

Tais proposições entrelaçam vidas, histórias, pulsos e impulsos e orientam o percurso histórico do processo civilizador vislumbradas nas memórias das professoras brasileiras e paraguaias, em seus percursos profissionais, perpassados pelos processos civilizatórios da profissão docente, muitas vezes não planejados, mas que apareceram nas muitas figurações das quais elas fizeram parte, o que as torna interdependentes entre si.

Eu gostava de como eu mantinha a disciplina, porque como eu me formei na escola “condutista”, então assim eu também ensinava. A concepção sobre o que a criança tinha que aprender estava voltado para a disciplina, disciplina eles tinham que aprender, tinham que ser disciplinados na sala de aula. Fora, muitas vezes eles podiam brincar sem problemas, mas dentro da sala de aula, tinham que aprender e a responsabilidade era do professor, o professor tinha que ensinar a ler e a escrever (BEATRIZ, 2018).

Há valores e princípios para trabalhar com os estudantes e o sistema educativo mesmo propõe princípios, onde está a brincadeira, uma aprendizagem significativa, a avaliação e valores também. Então é muito importante o desenvolvimento dos valores, é muito importante o jogo, aprender através da brincadeira (PATRÍCIA, 2018).

O que eu aprendi ao longo da minha formação que foi mais significativo, que usei nas minhas práticas, eu acredito que foi mais em valores, porque eu sempre queria muito essa parte, na minha prática, sempre tratei de dar o melhor aos meus alunos, ensinando os valores, o respeito, a disciplina. Fui uma professora também um pouco como os professores da época anterior, mais antigos, também fui rígida com os meus alunos [...] (CONSUELO, 2018).

[...] os professores deixavam claro que nós tínhamos que nos preparar para dar aula. Falavam também sobre a questão postural, como tínhamos que nos comportar, como tinha que ser essa relação professor – aluno, com respeito, com educação, para que o aluno também pudesse construir essa confiança com o professor, e nós em relação aos alunos também, passar essa segurança, para que eles pudessem se interessar, e [...] como estavam na alfabetização, aprender a ler (VALKÍRIA, 2018).

As memórias das professoras enredam-se pelos fios narrativos de sua profissão e imbricam-se de forma interdependente, sobretudo quando apontam a responsabilidade docente em ensinar pautadas no compromisso com a disciplina, que segundo elas, representava um modo mais rígido e tradicional de seus professores de antigamente, e se remetem a um período histórico, social e político no qual suas memórias se inserem.

Os relatos denotam uma preocupação voltada aos valores, princípios e à postura que as professoras deveriam seguir em suas práticas docentes, para que pudessem assegurar um bom ensino aos alunos, como se o papel de continuidade das ações

civilizatórias fosse por elas assumido inteiramente, independentemente de estarem do lado brasileiro ou paraguaio da fronteira.

Se o objetivo da disciplinarização é a autorregulação dos sujeitos, tem-se aqui uma sugestiva demonstração desse processo. As práticas normativas constituíram um conjunto de critérios que iria permitir àquelas jovens se autoexaminarem e julgarem suas próprias condutas. Elas carregariam, *com elas*, a escola para além de seus muros; a instituição faria, agora, parte delas. Elas se tornariam capazes de se autogovernar exatamente por terem incorporado as normas e tecnologias de governo da instituição e da sociedade (LOURO, 2017, p. 461- 462, grifos da autora).

Mesmo depois de tantos anos, ao rememorarem tais trajetórias, as professoras ainda exercitam esses processos de autorregulação, como se os mesmos fossem permanentes e atemporais, considerando principalmente que suas ações foram pertinentes ao processo educativo e civilizatório daquele grupo e sociedade.

Ao ser discutido no diálogo com Elias (1993), o conceito de civilização perpassa pela consideração das diversas transformações sociais e assinala a autorregulação como um processo de longa duração, e integrado ao processo civilizador, que segue “[...] rumo a uma direção muito específica” (ELIAS, 1993, p.193), apresentando-se com impulsos e contraimpulsos alternados, mas não em uma linearidade evolutiva.

As professoras não se preocuparam com uma linearidade dos fatos ou das memórias apresentadas, mas tal qual em uma tessitura, com fios que ora se aproximam e ora se afastam, em diversos momentos as aproximações entre o narrado e o vivido por elas possibilitaram que a rede de interdependência entre as trajetórias de formação destas professoras da infância fossem constituídas de uma forma muito particular, assim como ao se lembrarem de alguns momentos em que as crianças e as ações civilizatórias se fizeram presentes no cotidiano da escola:

Lembro que as crianças brincavam na escola. A nossa metodologia não tinha muita metodologia lúdica não, era mais o tradicional mesmo. Mas eles brincavam, levavam brinquedos, no intervalo saíam um pouquinho, aqueles dez minutos, brincavam, corriam, jogavam bolitas, na aula de educação física, não! Não tinha aula de educação física não!(VALKÍRIA, 2018).

E muitas crianças, naquela época, não faziam a pré-escola nem o jardim, seguiam praticamente sem saber o básico, e isso me desesperou quando eu comecei as primeiras aulas no primeiro ano e aí então eu descobri que eu era capaz porque no fim do ano a satisfação de ver que todos aprenderam a ler e escrever e melhoravam mais e mais [...] (CONSUELO, 2018).

Era difícil trabalhar com aquele número de crianças, porque naquele tempo não tinha pré-escola, era só o primeiro ano, com seis ou sete anos entrava no primeiro ano e eu tinha que fazer a preparação, tinha que ensinar a segurar o lápis, porque eles entravam sem saber segurar o lápis porque não existia a pré-escola. Eu que fazia toda a preparação para começar ensinar a ler e escrever, em fevereiro e março fazia a preparação, depois em abril

começava a escrever, em maio já tinham que estar lendo já, tinham que ler e escrever, conseguiam juntos, os dois [...](BEATRIZ, 2018).

A gratificação da gente era quando chegava o final do ano, aí você falava gente, o que eu peguei e o que eu estou hoje entregando! Aquela criança que não sabia pegar o lápis, porque não tinha pré, não tinha educação infantil naquela época, eles vinham zerados mesmo pra escola, não sabiam pegar um lápis. Então no final do ano eles fazendo o nome, já copiando, lógico que nem todos [...] E eu via sempre assim, porque na época você tinha que elaborar a prova, porque tinha que ter uma nota em cima disso. Mas eu sempre tive isso na minha mentalidade, a prova escrita, nunca media pra mim o aprendizado do aluno e sim o que eu estava fazendo [...] (MARIA, 2018).

Ao recordarem algumas experiências pedagógicas, as professoras trazem para as figurações apresentadas, de forma indireta, momentos como o tratamento dedicado às crianças, o comportamento cobrado das mesmas, a forma de ensino e aprendizagem caracterizadas, segundo elas, por metodologias “não muito lúdicas”, mas tradicionais, voltadas para um grupo de crianças iniciantes no contexto escolar, cujo ensino da leitura, da escrita e de toda a iniciação escolar cabia às docentes.

Estas relações podem ser interpretadas também na perspectiva de que as interações ocorridas entre professoras e crianças se deram não por intenção ou objetivo das próprias docentes, mas por se situarem em meio às ações não planejadas, pois faziam parte dos seus contextos diários, e podem ser vislumbradas quando as professoras mencionam: “as crianças não fizeram a pré-escola”, “tinham que terminar o primeiro ano lendo e escrevendo” ou mesmo pelas ideias de que o processo de ensino devia ser medido e verificado por provas ou que era necessário ensinar muitas crianças de uma vez só, dentre outras situações destacadas como constituintes das trajetórias destas mulheres e do modelo de escola no qual estavam inseridas.

Elas rememoram suas professoras como grandes exemplos de postura, saber e compromisso, com o que ensinavam e diante da disciplina, dos valores e do rigor metódicos aprendidos durante a formação, considerados como significativos e levados por toda a vida. Desta forma, o agir de modo civilizado, comprometido com os padrões - ditos mais adequados socialmente, em especial para as moças em formação docente - era a preocupação das mestras, que precisavam ser exímios modelos para suas alunas.

O que eu mais eu aprendi lá no meu curso de formação que usei em minhas práticas, no dia a dia com as crianças, foi a responsabilidade, a disciplina! Porque a gente quando começa um trabalho, tem que ter responsabilidade, não pode faltar [...] (NORMA, 2018).

Os valores que nossos professores nos ensinaram e que foram conosco para nossas vidas foi a questão do respeito, do respeito com o ser humano e a

questão da admiração pela profissão, isso daí também é uma coisa que eu via que meus professores faziam porque eles gostavam mesmo, e aquilo eles passavam. Eu falo que parece que nós tínhamos vocação, fazíamos mesmo porque gostávamos, e eles também! Aprendi com eles e percebo isso!! (VALKÍRIA, 2018).

Considero que fazer esse curso foi uma preparação, e também para poder ensinar melhor, porque lá as professoras eram pessoas muito preparadas, tinham disciplina, muito rígidas [...] (BEATRIZ, 2018).

No aspecto do rigor, da normatização das estudantes, dos exemplos que deviam ser seguidos de seus/as mestres e mestras, viam-se presente uma série de elementos estabelecidos pela própria sociedade ao longo dos tempos, nas instituições educativas, tal como premiações, notas, obediência a superiores, pontualidade e assiduidade, manutenção da ordem, dentre muitos outros aspectos, os quais se voltavam também para certa vigilância com as vestimentas das estudantes, pois tinham que se apresentar de forma muito discreta, “[...] praticamente assexuada” (LOURO, 2017, p. 461) e o tratamento com as professoras não era diferente, pois

[...] as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal. Ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar, de falar, de escrever e de argumentar. Aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. Todo um investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras. Através de múltiplos dispositivos e práticas ia-se criando um *jeito de professora*. A escola era, então, de muitos modos *incorporada* ou *corporificada* pelas meninas e mulheres [...] (LOURO, 2017, p. 461, grifos da autora).

Por mais que pareça algo muito distante da atualidade, ainda é comum notar esse cerceamento na postura, comportamento, vestimenta, na forma de argumentar ou se expressar dentro das instituições educativas, basta olhar com atenção os momentos da separação entre meninos e meninas que acontece nas escolas para a realização de atividades diferenciadas, pois há a um pensamento de que meninos e meninas não podem pertencer ao mesmo grupo, realizar as mesmas atividades, disputar de igual para igual, ou ainda crescer, aprendendo a respeitar as diferenças do outro, dentro do seu espaço como um igual, e isso acontece com frequência tanto nas escolas brasileiras como nas paraguaias.

A própria presença feminina no Magistério muitas vezes é percebida com preconceito e desmerecimento, como se a área não contemplasse “todo o potencial masculino”, ou por “necessitar de afeto e carinho” para trabalhar com as crianças, como se a mulher fosse “mais adequada”. A história da educação informa que o Magistério foi uma área predominantemente masculina e somente a partir da década

de 1960 os homens buscaram profissões mais rentáveis financeiramente e o processo de “Feminização do Magistério” (conforme já mencionado) se intensificou, permitindo às mulheres ocupar este meio. Porém, desde o período as mesmas vêm lutando por melhorar suas condições de trabalho, pois “[...] essas jovens também constituíam as resistências, na subversão dos regulamentos, na transformação das práticas” (LOURO, 2017, p. 461).

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que esta foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como uma *construção social*, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam) [...] (LOURO, 2017, p. 478, grifos da autora).

Essas construções sociais são responsáveis por auxiliar na compreensão do lugar que estas mulheres professoras ocuparam e ocupam na sociedade, pois tal qual afirma Louro (2017), as relações de gênero, as imbricações sociais, culturais, religiosas, étnicas, dentre tantas outras não podem ser ignoradas ao se analisar as interdependências entre indivíduos e sociedade, principalmente quando se parte de um *locus* como a fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

É possível ponderar que talvez isso também tenha acontecido em função dos processos sociais que compuseram as trajetórias destas professoras, pois na perspectiva da sociedade dos indivíduos, representada por uma rede tecida por fios isolados que se ligam e tornam-se interdependentes socialmente, é provável dizer que nos espaços - social e geograficamente - vividos por estas mulheres só seria permitida a elas tal perspectiva profissional, conforme os relatos:

[...] só tinha mulheres na turma, éramos em onze, [...] acredito que era assim porque os homens não se viam como professores naquela época, não era trabalho para homem ser professor, era somente para mulheres, por isso não haviam homens, pela cultura mesmo, pela sociedade, não era um trabalho para homem ser professor, [...] Nós não tínhamos professores homens, eram só mulheres também! E diretores eram diretoras, só mulheres, mais mulheres! (BEATRIZ, 2018).

Na minha turma de Magistério tinha (03) três homens só! Destes três, um é professor ainda, continua, a gente tem uma amizade, e só ele que continuou na profissão, o restante não. A carreira do Magistério, é voltada para formação de professores muitas vezes, é mais escolhida pelas mulheres, até no Ensino Superior, os homens até iniciam, mas [...] (VALKÍRIA, 2018).

Na minha turma de formação, no meu grupo não havia homens. Nós começamos o grupo com 20 e nos formamos 16, mas só exerceram 14. As outras foram ficando no caminho, mas depois terminaram. A turma era dividida, tínhamos nossos grupinhos que estudavam juntas, mas a maior parte das minhas amigas ia na minha casa estudar comigo, eram minhas



companheiras, porque eu não podia ir em qualquer lugar, porque minha mãe era um pouco das antigas. [...] Eu acredito que essa questão da mulher estar tão presente no Magistério é pelo machismo mesmo que existe. É isso e nada mais, pelo machismo (CONSUELO, 2018).

Ao analisar a trajetória formativa das professoras e as figurações estabelecidas pelas mesmas é possível considerar que a sociedade na qual estavam inseridas já havia passado por transformações, e a mulher ocupava seu espaço no Magistério. As próprias docentes afirmam a intensa presença feminina na docência e as imbricações sociais, culturais e profissionais que isso acarretava.

Em seus relatos, as professoras dão a ver que o lugar da mulher no Magistério também estava atrelado “ao machismo”, possivelmente porque as mulheres foram por muito tempo menosprezadas cultural e intelectualmente nesta e em outras profissões. Entretanto, aos poucos conquistaram sua representatividade diante da docência e de outras profissões e espaços sociais, mas o descrédito, a diferenciação e desmerecimento em relação ao homem são permanentes, por isso sua luta é constante. Fato que compõe mais uma das tensões enfrentadas pelos indivíduos e que também deve ser analisado no cerne de suas figurações próprias.

Todo este contexto evidencia que estas professoras foram se constituindo como civilizadas, no sentido de que ao se conceberem como profissionais não deixaram de lado suas demais relações, pois no diálogo com Elias (1994) não existe sociedade sem indivíduo e vice versa. Esta civilização, ainda de acordo com o autor, acontece como um processo de longa duração, não linear, e em muitas configurações, pois ora estas mulheres professoras seguem o que a sociedade propõe, ou até mesmo impõe para que se adequem à “civilização”, ora elas aparecem rompendo padrões, questionando posturas, buscando sua autonomia relativa, encarando configurações outras para assim constituir a sua nova história de civilidade<sup>32</sup>.

A constituição do ser professor e, conseqüentemente, de sua trajetória formativa é resultado das muitas configurações das quais ele, nos caso desta pesquisa, das professoras brasileiras e paraguaias fizeram parte, pois diante das teorias eliasianas estas professoras puderam transformar suas experiências profissionais e até mesmo pessoais dentro do grupo no qual estavam imersas, por mais que tivessem consciência

---

<sup>32</sup> Como referência às discussões teóricas desenvolvidas no Paraguai, sugiro a leitura do livro “**Sociedad, cuerpo y civilización**”, 2014 © José Manuel Silvero Arévalos. Universidad Nacional de Asunción (UNA). ISBN: 978-99953-2-785-9.

de que faziam parte de uma sociedade que exigia alguns padrões e determinados comportamentos delas e de seus alunos. Como é possível observar nas falas a seguir:

[...] Eles (*os professores*) não nos davam a oportunidade para que nós mesmos fizéssemos, para nos tornarmos autores do nosso aprendizado, sendo que eles eram os que transmitiam. Eu acredito que era uma responsabilidade um pouco maior, hoje nós somos mais flexíveis, agora importa muito [...] (CONSUELO, 2018, grifo meu).

Naquela época não se frisava muito um trabalho específico com a criança, porque a própria disciplina das crianças não era de se preocupar, porque eles eram alunos que respeitavam o professor, e o professor respeitava aquela criança. Quer dizer, entre aspas, porque assim como existem professores e professores! Então a gente não usava, eu pelo menos nunca usei castigo [...] (MARIA, 2018).

Dentre os conteúdos ensinados no Magistério não havia discussão alguma voltada para a questão da fronteira. Quando fui trabalhar com as crianças não sentia necessidade de discutir ou trabalhar alguma coisa sobre a fronteira com as crianças, nessa época não! Inclusive nós vínhamos para a escola, tínhamos alguns paraguaios, mas não tinha um trabalho direcionado para eles não (VALKÍRIA, 2018).

Na época da minha formação não tinha nada, nenhuma discussão voltada para essa realidade de fronteira. Isso que eu vou te falar, esse jeito de ser, de ensinar você adquire, você aprende, porque não foi em banco de escola que eu aprendi, não foi nem no Logus, nem no científico, nem na Pedagogia. Isso foi no dia a dia, na realidade deles, com a convivência, a partir da busca, das descobertas, das dificuldades que surgiam e que eu tinha que buscar e saber lidar com certas situações (MARIA, 2018).

Tais arguições podem ser analisadas no campo das tensões sociais que fazem com que os indivíduos se movimentem e busquem alternativas para se modificar e modificar a realidade, pois as próprias professoras contam que diante da falta de oportunidades ou autonomia em seu processo de aprendizagem, ou mesmo diante da necessidade que o dia a dia com as crianças lhes exigiam um melhor preparo, ou um aprofundamento nos estudos, as mesmas buscavam alternativas que, muitas vezes, fugiam de alguns padrões bem arraigados na escola e na sociedade, mas alegam como necessárias para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Por meio destes fios narrativos ainda é possível se ater ao lado brasileiro da fronteira e refletir sobre as falas das professoras Maria e Valkíria, quando destacam que não tiveram nenhuma formação/discussão sobre a realidade da fronteira, visto que convivem com esta realidade plural todos os dias, onde a diversidade linguística, cultural, religiosa dentre tantas outras é muito evidente, e assim como em qualquer outro lugar, deve ser considerada, discutida e respeitada.

Mesmo assim, o processo pelo qual as professoras foram formadas considerou pertinente manter o padrão de estudo e práticas que “não enxergava/considerava” tal

realidade. Entretanto, as professoras evidenciam a consciência de que, por mais que não tenham estudado nada específico sobre a fronteira, a sua realidade cotidiana e concreta, as tensões vividas com os outros na sociedade fronteiriça fizeram com que elas buscassem tal conhecimento, sempre a partir da relação com o outro, configurando assim a ideia da autonomia relativa e mantendo as tramas da rede de interdependência. Desta forma,

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irreduzíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 184).

Nestes termos, considerando que os indivíduos estabelecem inúmeras configurações e assim sendo enredam-se pelas tramas das suas interdependências, o que propus até o momento foi uma possível análise sobre as trajetórias de formação das professoras aqui apresentadas, ponderando acerca de algumas configurações pessoais e profissionais e a forma como estas se aproximaram e distanciaram, e em meio a tensões e contiguidades, constituíram a rede de interdependência tecida por esta pesquisa.

O trabalho com a História Oral, por meio da proximidade com os indivíduos e suas memórias, permitiu que as professoras se definissem, expressassem e representassem suas histórias, rememorando suas trajetórias de formação e as demais relações vividas e imbricadas a elas, pois a partir das narrativas

[...] todos os discursos foram e são igualmente representações; representações que não apenas espelham essas mulheres, mas que efetivamente as produziram. Em outras palavras, as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora. Ao se observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida (LOURO, 2017, p. 464, grifos da autora).

Nesta perspectiva, foi importante considerar o que estas mulheres falaram, lembraram e apresentaram em relação a suas trajetórias, suas experiências e seus saberes, “Isso se torna particularmente importante, se pensarmos que, na maior parte das vezes, as mulheres e as mulheres professoras são definidas, e portanto representadas, mais do que se definem” (LOURO, 2017, p. 465), o que denota uma mudança de postura bem significativa.

Desta forma, as mulheres professoras que fizeram parte desta pesquisa colaboraram com a construção de uma história até então guardada dentro de suas memórias, mas a partir do momento que foram se apresentando/representando em meio aos processos sociais e tecendo suas narrativas de forma interdependente entre si e aos acontecimentos históricos, culturais e educacionais, é possível dizer que estas docentes tornaram-se protagonistas e autoras de suas histórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ponderar sobre as considerações que me levaram a finalizar esta pesquisa, destaco que desenvolvê-la possibilitou-me olhar para a história da educação, e em especial para a história da educação da fronteira de uma forma até então desconhecida por mim, pois investigar, indagar e analisar as trajetórias de formação inicial de professoras da infância, formadas no período de 1980 a 1990, na fronteira de Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) conduziu-me a pessoas, histórias, memórias, saberes e fatos que se entrelaçaram ao longo da pesquisa e instigaram-me a chegar até aqui, assim considero que este não seja o fim, mas talvez o engendrar de outros recomeços.

Guiada pelos objetivos de compreender as configurações da formação docente para a infância na perspectiva das trajetórias formativas das professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero; caracterizar a constituição da história da formação docente na fronteira e relacionar as trajetórias e memórias de formação das professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, embasei-me teoricamente em discussões que contemplassem tais temáticas, voltando-me, dentre elas, para a Sociologia Figuracional de Norbert Elias, por meio das inter-relações sociais, culturais e educacionais constituídas pelas docentes ao rememorarem suas trajetórias, almejando uma compreensão destas relações, principalmente a partir dos conceitos de “rede de interdependência” e “configuração”.

Os procedimentos metodológicos foram respaldados, inicialmente por uma revisão bibliográfica e levantamento do estado da arte nos bancos de teses e dissertações da CAPES e instituições do Ensino Superior do Paraguai, além do estudo de alguns documentos e legislações, sobretudo paraguaios, por permitirem melhor compreensão acerca do contexto, organização e funcionamento da educação e do processo histórico de formação das professoras colaboradoras.

O desenvolvimento empírico ancorou-se na metodologia da História Oral temática, possibilitando que as professoras buscassem em suas memórias acontecimentos, histórias e lembranças que de alguma forma entrelaçaram-se com o meio social e com a realidade vivida. As trajetórias apresentadas foram de sete professoras, sendo cinco paraguaias e duas brasileiras, as quais voltaram ao passado, refletiram sobre suas vivências e trouxeram para o presente suas memórias de infância, trajetórias pessoais e profissionais, experiências e práticas cotidianas que as

constituíram como mulheres, professoras e indivíduos que fazem parte de uma sociedade em constante transformação, por isso a relevância de lembrar o acontecido e associá-lo com o que estas lembranças representam hoje, na história do tempo presente, permitindo a consolidação desses conhecimentos e a escrita de uma nova história, sendo esta mais uma das possibilidades da História Oral.

O trabalho com a História Oral revelou ainda que escrever essa nova história, ou tornar-me autora deste historicizar fazia parte dos meus anseios de pesquisa, pois diante das inquietudes que me levaram às trajetórias das professoras da infância, fui percebendo que ao falar, estudar e refletir sobre a fronteira devia considerar sua fluidez, o enredar-se constante de pessoas, culturas, saberes e experiências, aspectos que direcionaram meu olhar para os dois países e, conseqüentemente, para as professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

Por mais que parecesse uma proposta de pesquisa muito complexa, o fato de morar na fronteira, vivenciar o emaranhar de cotidianos e me sentir fronteiriça não me permitiu ignorar que Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são cidades geminadas, apresentam muitos embricamentos e compartilham diversas experiências, da mesma forma que cada cidade ou país tem suas particularidades, as quais precisam ser reconhecidas, respeitadas e representadas. Assim, por fazer parte do corpo docente de uma Universidade Pública localizada na área de fronteira, tenho ciência de que ao me dedicar à formação de professoras/es, sejam elas/es Pedagogas/os ou de outras áreas, apresento o compromisso de pensar nesta formação também para a realidade fronteiriça.

Ao recorrer às memórias e trajetórias das professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero como objeto de pesquisa, as configurações da formação docente para a infância permitiram uma compreensão acerca da necessidade de conhecer e ultrapassar fronteiras, romper limites e alçar voos mais altos, estabelecendo interdependências com o que está além da materialidade do lugar fixo, dividido, circunscrito, chegando às relações sociais, culturais, educativas, políticas e históricas.

Desde sua etimologia a palavra fronteira - originária do latim, significa o que está à frente, se expande - concebendo-se como contrária ao conceito do senso comum, baseado apenas em limites geográficos estabelecidos, ou linhas definidas. Esta perspectiva auxiliou-me na compreensão das trajetórias docentes diante das historicidades e dos lugares de onde estas mulheres professoras falaram, onde nasceram, cresceram, estudaram, formaram-se e construíram sua vida, além dos

lugares que ocuparam ao percorrerem sua trajetória formativa e profissional. Lugares que revelaram processos históricos, construções sociais e também dialogaram com a fluidez fronteiriça e a constante interação de pessoas, culturas, atividades educativas e demais relações, com aproximações e distanciamentos tangíveis ao cerne da fronteira.

A necessidade de caracterizar a constituição da história da formação docente na fronteira surgiu dos relatos das professoras, pois diante de suas memórias, muitos acontecimentos precisavam de aprofundamento teórico. Desta forma, a pesquisa e estudo em diversos materiais, documentos e legislações que pudessem subsidiar a caracterização e constituição histórica da formação docente no Brasil e no Paraguai, tal como ela foi apresentada no Capítulo 2, desencadearam-se a partir da proximidade que a História Oral possibilitou entre pesquisadora e pesquisadas.

Tal como Meihy e Holanda (2015) destacam, o olho no olho e as formas subjetivas de falar sobre o vivido, característicos desta metodologia, tornam-se perceptíveis por meio das entrevistas e da sensibilidade do pesquisador ao perceber as possibilidades de interação e interpretação da fala, a partir da emoção, dos silêncios, e também da investigação acerca do contexto apresentado e do que as entrelinhas e memórias podem dizer, sem perder a essência do que foi relatado e a credibilidade ética da continuidade da pesquisa em fontes diversas.

Foi nesta perspectiva que procurei seguir com o aprofundamento nas leituras sobre a legislação e organização das Políticas Educacionais paraguaias e brasileiras referentes ao período delimitado para este trabalho. Visto que esta ação se fez necessária para que eu pudesse melhor compreender algumas falas, posicionamentos e posturas das professoras diante de suas memórias, considerando principalmente a realidade social, cultural, política e educacional na qual elas cresceram, viveram, se formaram e exerceram a docência.

Compreender as relações do homem no mundo e com o mundo, principalmente por este ser um ser de relações múltiplas e contínuas, torna-se essencial para melhor compreender a sociedade e nesta pesquisa em especial, entender como se estruturaram algumas destas inter-relações sociais, culturais, sobretudo, no âmbito da história da formação docente e das Políticas Educacionais brasileiras e paraguaias, foi importante para saber como tais processos influenciaram a formação e as trajetórias docentes das professoras colaboradoras.

A história da formação docente de cada país está muito próxima à constituição de sua história social, cultural e política. Desta forma, Brasil e Paraguai apresentam

algumas aproximações, mas também muitas particularidades, vislumbradas entre as décadas de 1980 e 1990, principalmente porque o Brasil já havia passado pelo período de abertura política desde o início da década de 1970 até 1985. Saindo da ditadura e iniciando o processo de redemocratização do país, abrangendo assim uma reestruturação também nas Políticas Públicas Educacionais e, conseqüentemente, na forma como pensava a formação de professoras/es.

O Paraguai permaneceu sob o pulso firme do General Alfredo Stroessner por trinta e cinco anos, enfrentando o período ditatorial. Apenas em 1989, com a queda de Stroessner, o país começou sua redemocratização e as mudanças nas Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e organizações pedagógicas também foram visíveis. Entretanto, algumas práticas muito arraigadas e tradicionais ao período ditatorial ainda se fizeram presentes no cotidiano das escolas, bastando olhar com atenção para o rigor de comportamento, disciplina e métodos seguidos.

Dentre os aspectos que perpassaram as Políticas Públicas Educacionais existentes nos dois países foi possível destacar uma rede de interdependência entre as mesmas, principalmente ao tecer uma análise sobre o que propõe a LDB 9.394/96, do Brasil, e a Ley General de Educación, Lei nº 1.264/98, do Paraguai, ambas elaboradas para guiar e orientar a gestão da educação em seus respectivos países, no que tange a aspectos como a formação docente, às especificidades da formação, aos direitos e deveres atribuídos a alunos e professores e demais normatizações educativas.

Essa inter-relação ainda foi perceptível na análise do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, criado no Brasil em 1990, a partir da Lei 8.069, e do Código de la Niñez y la Adolescencia, elaborado no Paraguai, a partir da Lei nº 1.680/01, os quais expuseram aproximações e semelhanças no que diz respeito ao fortalecimento de Políticas Públicas voltadas para os direitos das crianças e adolescentes e à proteção integral dos mesmos, destacando ainda os deveres da família, da sociedade e do poder público em assegurar todos esses enfoques. As referidas legislações apresentaram também suas particularidades, principalmente ao considerar que foram criadas em períodos distintos, contextos históricos, políticos e educacionais diferentes.

Mesmo apresentando especificidades, ao estudar a história da formação docente e a organização das Políticas Públicas Educacionais do Brasil e do Paraguai foi possível identificar muitos pontos em comum, ou inter-relações entre elas, o que reforçou o argumento de que a rede de interdependência entre a estruturação das Políticas Públicas Educacionais e a história da formação docente que perpassam o bojo



de acontecimentos históricos concernentes ao Brasil e ao Paraguai ultrapassam o limite da fronteira e enredam-se pelas muitas configurações que os relatos das professoras da infância revelaram.

Seguindo este mesmo viés de análise, busquei as memórias e trajetórias de formação das professoras de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, as quais foram interpretadas no diálogo com a teoria eliasiana e com a relação dinâmica existente entre indivíduos e sociedade, entendida como indissociável e em constante processo de transformação. Assim, foi possível considerar a constituição das trajetórias docentes como resultados de muitas configurações interdependentes.

Em seus relatos, as docentes evidenciaram que mesmo tendo consciência dos rigorosos padrões de comportamentos e atitudes exigidos pela sociedade da época, transformaram suas experiências pessoais e profissionais em meio ao grupo social do qual fizeram parte e no qual se constituíram enquanto pessoas mais independentes, como mulheres que saíram de suas casas para trabalhar, rompendo com alguns padrões pré-estabelecidos para o público feminino até então. Passaram a trabalhar em períodos distintos daqueles ‘adequados apenas aos seus afazeres domésticos’; sentiram-se mais à vontade para deixar seus filhos em creches, ou por conta de outras pessoas, para que assim pudessem estudar ou trabalhar; lecionaram inclusive em cidades distintas, sendo reconhecidas pelo trabalho desenvolvido; começaram a sobreviver também com o fruto do seu salário e assim foram conseguindo representatividade e visibilidade enquanto mulheres professoras que se tornaram.

Os relatos das professoras brasileiras e paraguaias ainda se imbricaram ao se lembrarem de sua infância, das brincadeiras de criança, da forma como foram descobrindo o gosto pelo magistério e como se deu a escolha por tal profissão. Entretanto, foi possível perceber a elasticidade da rede de interdependências também a partir de seus distanciamentos, os quais ficaram evidentes quando as professoras apresentaram suas memórias no âmbito das relações pessoais, indicando, por exemplo, quando e o porquê de se aposentarem em um dos períodos letivos, quais foram as escolhas para suas trajetórias profissionais após a aposentadoria, dentre outros aspectos que as tornam únicas nesta constituição da trajetória de formação docente.

As docentes consideraram exemplar muitos aspectos de seu processo formativo (desde a infância), e como tal destacaram que os mesmos foram seguidos no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Isso fica evidente a partir do momento em que se lembram em diferentes configurações, pois ora rememoravam fatos e acontecimentos

de suas experiências enquanto crianças, ora enquanto adultas, em processo formativo e em outros momentos como professoras, dando a ver as muitas figurações representadas por estas mulheres, e considerando que algumas ações vividas na infância, ao longo do processo formativo e nas demais relações com o outro, em contextos distintos, foram ponderadas como importantes para serem reproduzidas em suas práticas docentes, ressaltando os atos civilizatórios como contíguos no processo educativo.

Entretanto, também se fez presente nestas trajetórias uma luta em busca de direitos e representatividade diante da sociedade, pois estas mulheres enfrentaram muitas tensões diárias, principalmente no seio de suas famílias, pois era lá que encontravam maior repressão aos seus anseios, mas mesmo assim ousaram escrever novos processos de civilidade nas distintas configurações das quais fizeram parte, lutando por aquilo que acreditavam.

As histórias rememoradas e apresentadas pelas docentes mostraram-se ainda interdependentes ao perpassarem por questões de gênero, de opressão, de um processo civilizatório às vezes imposto à realidade vivida e de luta pela desigualdade entre homens, mulheres, salários, possibilidades de escolha, liberdade de expressão, dentre outras; situações enfrentadas, de um modo geral, por muitas mulheres em praticamente todos os países latino-americanos e em contextos patriarcais.

Os relatos das mulheres desta pesquisa evidenciaram ainda que elas foram conquistando seu espaço em meio a tensões e disputas, mas diante de suas ações e posturas conseguiram se colocar social e profissionalmente, representando-se como professoras que seguiram o Magistério não apenas por falta de opção, e ao fazê-lo transgrediram normas e padrões de uma sociedade autocrata, assumiram responsabilidades e compromissos éticos com a sociedade e com o processo educativo, constituindo assim suas histórias de vida e seu percurso profissional de forma mais independente e consciente.

Enfim, a tese defendida e corroborada ao longo desta pesquisa foi de que as trajetórias de formação das professoras da infância, ocorridas em Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY), entre 1980 e 1990, revelaram muitas aproximações, as quais ultrapassaram os limites da fronteira e legitimaram interlocuções concernentes à constituição do indivíduo, da sociedade e das práticas formativas, estabelecendo assim uma rede de interdependência entre as memórias e histórias narradas.

Como fios que se unem e se distanciam, nesta trama, as memórias que perpassaram o âmbito das relações pessoais de cada trajetória constituída e rememorada configuraram os distanciamentos, enquanto as memórias voltadas para as relações profissionais caracterizaram, em grande parte, os momentos de aproximações. Tais análises despertaram a compreensão de que as docentes participantes desta pesquisa mostram-se, a partir de seus relatos, não só como protagonistas e autoras de suas histórias, mas também parte da história da educação da fronteira.

Aspectos que não me permitem designar esta temática como encerrada, pois há muitas e muitos protagonistas e autoras/es a serem ouvidos na fronteira, os quais podem contribuir com a continuidade da escrita dessa nova história da educação fronteiriça. Desta forma, reforço que estas considerações não significam o fim da escrita, mas espero que possibilitem o anseio por novos começos e protagonismos diante das muitas trajetórias, memórias e histórias que há na fronteira Brasil e Paraguai e que ainda são desconhecidas.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Histórias dentro da história**. In: PINSKY, C. B. (org.) Fontes históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. **O desafio da interculturalidade e da equidade**: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, 2006. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **A Dinâmica das Fronteiras**: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. São Paulo: Annablume, 2010.

ALMEIDA, Rubem Ferreira Thomaz de; MURA, Fábio. **Povos indígenas no Brasil**. 2008. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-kawioa/549>. Acesso em: 07 jan. 2019.

ANDRÉ, Marli, E, D.A; CANDAU, Vera Maria. **O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí**. In: II Seminário Regional da Pesquisa em Educação, 1983, Belo Horizonte, 22-28.

APPLE, Michael. **Trabalho docente**: economia política das relações de classe e de gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARÉVALOS, José Manuel Silvero. **Suciedad, cuerpo y civilización**. 2014 ©. Universidad Nacional de Asunción (UNA). ISBN: 978-99953-2-785-9. PDF.

ARRUDA, E. B. **Uma tentativa de reinvenção da escola pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores** – o caso do NEP de Colider. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

AZEVEDO, Marta; BRAND, Antonio, *et al.* **Guarani Retã 2008**: Povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai. Acervo Centro de Trabalho Indigenista – CTI. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/guarani-ret%C3%A3-povos-guarani-na-fronteira-argentina-brasil-e-paraguai>. Acessado em: 07 jan. 2019.

BALLER, Leandro. **Fronteira e Fronteiriços**: a construção das relações socioculturais entre brasileiros e paraguaios (1945-2014). Curitiba, PR: CRV, 2014.

BARRETO, Lima. **Crônicas escolhidas**. São Paulo: Folha de São Paulo, Ática, 1995.

BARROS, Manoel de. **Poemas rupestres**. Rio de Janeiro: Record, 2004. 75 p.

BENITES, Sacha Anibal Cardona. **A la sombra de los perobales**: historia del poblado de Punta Porã: denesis de dos ciudades:1870-1902. Impresión: Imprenta Salesiana, 2008.

BIANCHINI, Odaléa da Conceição Deniz. **A Companhia Matte Larangeira e a ocupação da terra do sul de Mato Grosso (1880-1940)**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso**. Volume I. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Mato Grosso do Sul a construção de um estado: Poder político e elites dirigentes sul-mato-grossenses**. Volume II. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009b.

BOBBIO, Noberto. **O Tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei Complementar nº 31, de 11 outubro 1977**. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul. Brasília, 11 de outubro de 1977. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp31.htm/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm/)>. Acesso em: 28 ago.2017.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 7 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002a. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) . Acesso em: 7 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 19 de fevereiro de 2002b. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf) . Acesso em: 7 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei N. 8.530 – De 2 de Janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/decreto-lei%20n.%208.530%20%96%20de%20%20de%20janeiro%20de%201946%20%20lei%20organica%20ensino%20normal.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/decreto-lei%20n.%208.530%20%96%20de%20%20de%20janeiro%20de%201946%20%20lei%20organica%20ensino%20normal.htm) Acesso em: 2 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 7 set. 2016.

\_\_\_\_\_.IBGE. **Censo Demográfico**, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/ponta-pora/panorama> . Acesso em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei das Escolas de Primeiras Letras**, 15 de Outubro de 1827. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971, Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961, Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 14 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.634, de 2 de Maio de 1979**. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6634.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6634.htm). Acessado em: 08 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 125, de 21 de março de 2014**. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014&captchafield=firistAccess>. Acesso em: 23 ab. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.1, 15.5.2006**. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.1112, 16 maio 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf). Acesso em: 20 out. 2016.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil**: Corumbá (1930-1954). Campinas, 2001. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, 2001.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em história oral. **Revista do Núcleo de Estudos em História Oral**. São Paulo, n. 1, p.71-79, nov.1999.

CAMPOS, Herib Caballero. **La Revolución Comunera 1721- 1735**. Colección Guerras y Violencia Política em el Paraguay. Numero 3. Asunción-Paraguay: Diciembre, 2012. Disponível em: [http://www.portalguarani.com/679\\_herib\\_caballero\\_campos/19803\\_la\\_revolucion\\_comunera\\_1721\\_1735\\_2012\\_\\_por\\_herib\\_caballero\\_campos.html](http://www.portalguarani.com/679_herib_caballero_campos/19803_la_revolucion_comunera_1721_1735_2012__por_herib_caballero_campos.html). Acessado em 10 dez. 2019.

CARDOZO, Efraim. **Apuntes de la Historia Cultural del Paraguay**. Paraguay: Editorial El Lector, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHIAVENATTO, Julio José. **Genocídio americano: a Guerra do Paraguai**. 21ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Stroessner: Retrato de uma Ditadura**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

**CDIF** - Comissão Permanente para o Desenvolvimento e a Integração da Faixa de Fronteira (2011). Disponível em: <http://cdif.blogspot.com/search/label/>. Acessado em: 07 jan. 2018.

COSTA, Ana Luiza. **À luz das lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: [www.proped.pro.br › teses › teses\\_pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf). Acessado em: 07 ago. 2019.

**DEEEEC** - Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. **Censo**. Assunção, Paraguay, 2002.

DGEEC - Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. Assunção, Paraguay, 2015. **Paraguay. Proyección de La Población por Sexo y Edad, Según Distrito, 2000-2025**. Revisión 2015. Disponível em: <https://www.dgeec.gov.py/microdatos/indicador.php?ind=MTY=>. Acesso em: 27 Jul. 2019.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidades. **VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO)**. Dossiê, Conferência de Abertura. História Oral, 6, 2003, p. 9-25.

\_\_\_\_\_. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DORATIOTO, Francisco. **O Brasil no Rio Prata (1822-1994)**. 2. ed. – Brasília: FUNAG, 2014.

\_\_\_\_\_. Nova luz sobre a Guerra do Paraguai. **Nossa História**. Rio de Janeiro, ano 2, n.13, p.18-23, nov. 2004.

\_\_\_\_\_. **Maldita Guerra**. Nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Org. por Michael Schöter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre a gênese da profissão naval:** cavalheiros e tarpaulins. *Mana*, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.89-116, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador.** Volume 1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

\_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador.** Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 70, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escritos e ensaios:** estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução Vera Ribeiro. Tradução do posfácio Pedro Sussekind. Apresentação e revisão técnica Frederico Neiburg. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de F. **Norbert Elias, Poder e Cotidiano.** Revista da ALESDE, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 56-66, setembro 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/22599/15880>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GOIRIS, Fabio Anibal Jara. **Descubriendo la frontera:** historia, sociedade y politica em Pedro Juan Caballero. Ponta Grossa: INPAG, 1999.

GONÇALVES, Alfredo. Apresentação. In: ZAMBERLAM, Jurandir; CORSO, Giovanni (orgs) **Tendências da Mobilidade Humana nas Três Fronteiras:** realidade migratória na diocese de Foz do Iguaçu. Porto Alegre: Ed. Renascença, 2006.

HANCIAU, Nubia Jacques. Entre-Lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). **Conceitos de Literatura e Cultura.** Juiz de Fora: UFJF / Niterói: Eduff, 2005, p. 125-141.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

JACOMELI, M. R. M. **A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República:** 1891 a 1927. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.



\_\_\_\_\_. *Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie.* In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. De que professor precisamos para a educação infantil? In: **Revista Pátio.** Educação Infantil, ano I, n. 2. Rio de Janeiro, Ago/Nov 2003.

KERN, Arno Alvarez. Fronteira/fronteiras: conceito polissêmico, realidades complexas. **Revista História e Diversidade.** Vol. 8, nº 1. Dossiê: Fronteiras em perspectivas, 2016.

KISHIMOTO, M. T. **Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil.** Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005. Disponível em: [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proporcoes/textos/48\\_artigos\\_kishimototm.pdf/](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proporcoes/textos/48_artigos_kishimototm.pdf/). Acesso em: 28 ago. 2016.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. Lembrando Norbert Elias. **Textos de História.** Brasília, v. 7, n. 112, p. 27-58, 1999.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação (1820-1950): comparação e classificação.* In: LOPES, Alberto; FILHO, Luciano Mendes de F.; FERNANDES, Rogério. **Para Compreensão Histórica da Infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (org.) **(Re)introduzindo História Oral no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1996, p. 33-47.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE GOFF, J. **História e Memória.** São Paulo: Unicamp, 2003.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2017. 10.ed.

\_\_\_\_\_. **Magistério de Primeiro Grau: um trabalho de mulher.** Educação e Realidade, jul./dez., 1986, v.11 (2).

MACHADO, L. O. Grupo Retis de Pesquisa. **Terra Limitanea.** Atlas da Fronteira Continental do Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

MACHADO, Lia Osório de. Limites, fronteiras, redes. In: STROHAECKER, T. M.; DAMIANI, A.; SCHAFFER, N. O.; BAUTH, N.; DUTRA, V. S. (Orgs.). **Fronteiras e espaço global.** Porto Alegre: AGB, 1998. p. 41-49.

MAGALHÃES, Ramão Ney. **Um Século de Histórias.** Sul do MT – Território Federal de Ponta Porã – Sul do MS. Ponta Porã: Marindress Editora Gráfica, 2013.

MANACORDA, M. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINEZ, Alessandra Frota. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte imperial. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal fluminense, Niterói. Disponível em: [www.historia.uff.br > culturaspoliticas > files](http://www.historia.uff.br/culturaspoliticas/files). Acesso em: 13 set. 2019.

MATO GROSSO. Rolo nº 055 planilha, microfilme cópia no Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB. **Mensagem do Presidente do Estado Coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa**, apresentada à Assembleia legislativa. Cuiabá, 21 maio 1923.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá, fl. 163-227, 22 de abril de 1927.

MATO GROSSO. **Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Matto Grosso Dr. João Ponce de Arruda à Assembleia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1960**. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1960.

MATO GROSSO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Projeto Levantamento e Arrolamento de Fontes. **Catálogo n. 1**, Grupo Escolar e Escola Normal Joaquim Murinho. Cuiabá, 1978.

MATOS, V. J; SENNA, K. A. **História Oral como Fonte**: problemas e métodos. Revista História. Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. Os Novos Rumos da História Oral: O Caso Brasileiro. **Revista de História**. n. 155 2º. 2006, 191-203. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19041/>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. 2.ed; 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Anped, n. 14 (maio/jun./jul./ago. 2000). Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=A+Universidade+no+Brasil.+Revista+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Anped%2C+n.+14>. Acesso em: 13 jan. 2018.

NAGLE, J. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

NOVÓA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, p.1323, 1992.

\_\_\_\_\_. **Para o estudo sócio-histórico da gênese do desenvolvimento da profissão docente.** Revista Teoria e Educação, nº04, 1991.

\_\_\_\_\_. A formação do professor – realidades e perspectivas. *In: Encontro Ibero-Americano de Formação de Professores*, 1, 2000, Anais. Santa Maria. 2000.

NEVES, Fátima Maria. O ensino mútuo e o método de Lancaster na lei de 1827. *In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha (Orgs.). Educação na história.* São Luis: UEMA, 2008. p. 97-117.

NICKSON, Andrew. Presentación. *In: SEIFERHELD, David Velásquez; D'ALESSANDRO, Sandra. Relaciones entre autoritarismo y Educación em el Paraguay: 1869-2012. Un análisis histórico. Tercer Volumen 1954-1989.* SERPAJ: Paraguay, 2018.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: Momentos decisivos. *In: Revista Brasileira de Educação.* Anped, nº14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04). Acessado em: 02 nov. 2018.

OLIVEIRA, Tito C. M. Tipologia das relações fronteiriças: elementos para o debate teórico-prático. *In: OLIVEIRA, Tito M. de (Org.) Território sem limites: estudos sobre fronteiras.* Campo Grande: Ed. UFMS, 2005. p. 377-408.

\_\_\_\_\_. **Para Além das Linhas Coloridas ou Pontilhadas:** reflexões para uma tipologia das relações fronteiriças. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)*. V.11, n.15, jan-jun. 2015. p.233-256.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; RODRÍGUEZ, Margarita Victória. A Escola Normal no Sul do Estado de Mato Grosso como Expressão de uma Política Pública (1930-1950). *In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação - A Educação e seus Sujeitos na História*, 2006, Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia/GO: Ed. da UCG, 2006. v. 1. p. 1-10.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil:** mais que atividade. *A criança em foco*. 2012. Disponível em: <http://www.drbr-assessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

PARAGUAY. **Constitución de la República de Paraguay**, 1992. Disponível em: <http://jme.gov.py/transito/leyes/1992.html> . Acessado em: 18 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **MEC/PY–** Ministerio de Educación y Ciencias. Disponível em: <https://www.mec.gov.py/cms/> . Acessado em: 25 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ley General de Educación**, 1998. Disponível em: <https://www.mec.gov.py/cms/>. Acessado em: 17 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ley N° 1.680/01.** Código de La Niñez y la Adolescencia. Disponível em: <https://www.mec.gov.py/cmsmec/wp-content/uploads/2010/02/codigoinfancia.pdf>. Acessado em: 17 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ley N° 2.532/05.** Zona del Siguridad Fronteriza. Ministro del Interior. Disponível em: [http://www.estudionotarial.com.py/pdf/ley\\_253205\\_seguridad\\_fronteriza.pdf](http://www.estudionotarial.com.py/pdf/ley_253205_seguridad_fronteriza.pdf). Acessado em: 03 ago. 2019.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.106-119, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Fronteira**: processos identitários de imigrantes de diferentes etnias. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação – USP, 2002.

PEREIRA, Alline Mikaela. **A disciplina de história da educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II**: uma história a ser contada. 2015, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, 2015.

PÉBAYLE, Raymond. As regiões fronteiriças e o projeto de integração do MERCOSUL. *In*: LEHNEN, Arno Carlos; CASTELO, Iara Regina; SCHAFFER, Neiva. **Fronteiras no Mercosul**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994.

PIACENTINE, A. P. F. da S. **História da Formação para Professores Leigos Rurais**: o Curso de Magistério Rural em Dourados, na Década de 1970. 2012, 103 f. Dissertação (Mestrado em História da Educação) Universidade Federal da Grande Dourados.

**PLANO DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO DA FAIXA DE FRONTEIRA/MS**. Núcleo Regional para o Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira do Estado de Mato Grosso do Sul. 2012. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia – SEMAC. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário, da Produção, da Indústria, do Comércio e do Turismo – SEPROTUR. Disponível em: [www.semagro.ms.gov.br/wp.../Plano-Desenvolvimento-e-Integração-de-Fronteira.pdf](http://www.semagro.ms.gov.br/wp.../Plano-Desenvolvimento-e-Integração-de-Fronteira.pdf). Acessado em: 04 jan. 2017.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. v. 2, n. 3, p. 3-15, Rio de Janeiro, 1989.

PNUD. **Atlas de desarrollo humano Paraguay**, 2005. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20120121134545/http://www.undp.org.py/dh/?page=atlas#indice-dh>. Acesso em 20 jul. 2019.

PNUD. **Atlas do desenvolvimento humano Brasil**, 2010. Disponível em [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/ponta-pora\\_ms](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/ponta-pora_ms). Acesso em 20 jul. 2019.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**: algumas reflexões sobre ética na História Oral. *In*: Projeto história: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, n. 15, p.13-49, abr./1997.

\_\_\_\_\_. O momento da minha vida: funções do tempo na história oral. *In*: FENELON, Déa Ribeiro et. al. (Org.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

**PROGRAMA DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA FAIXA DE FRONTEIRA – PDF**. Ministério da Integração Nacional. 2009. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/cartilha-pdf>. Acessado em: 18 jan. 2018.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **Mato Grosso/Mato Grosso Do Sul: Divisionismo e Identidades (Um Breve Ensaio)**. Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História. UEM, vol. 10, núm. 2, 2006, pp. 149-184.

\_\_\_\_\_. **A Companhia Mate Laranjeira, 1891-1902**: Contribuição à História da Empresa Concessionária dos Ervais do Antigo Sul de Mato Grosso. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan.-jun., 2015.

RAFFESTIN, Claude. A ordem e a desordem ou os paradoxos da fronteira (Prefácio). *In*: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.). **Território sem limites: estudos sobre fronteiras**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2005. p. 9-15.

REIS, Rosinete Maria; SÁ, Nicanor Palhares. **Palácios da Instrução: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: Central de Texto: Ed. UFMT, 2006. V. 3.

RIVAROLA, Domingo. **La Reforma Educativa en el Paraguay**. Santiago de Chile: CEPAL, 2000. Serie Políticas Sociales, Cuadernillo N°. 40, División de Desarrollo Social de Naciones Unidas.

RODOLFO ELIAS. **Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados**. Buenos Aires: CLASCO, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905063251/IFRE.pdf> . Acessado em: 22 jan. 2017.

RODOLFO ELIAS; CHAMORRO, Elvio Segovia. **La educación en tiempos de Stroessner**. *In*: Ministerio de Educación y Cultura (org.) La educación en el Paraguay independiente, (Asunción: Ministerio de Educación y Cultura). Vol.1. 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/2501030/La\\_educaci%C3%B3n\\_en\\_tiempos\\_de\\_Stroessner?auto=download](https://www.academia.edu/2501030/La_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_Stroessner?auto=download) . Acessado em: 22 jan. 2017.

RODRIGUES, Disnah Barroso e SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. *In*: SOBRINHO, José Augusto de C. Mendes; CARVALHO, Marlene de Araújo (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Maria da Graça Sá. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 1990.

ROSA, Pedro Ângelo. **Resenha histórica de Mato Grosso**: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS: Livraria Ruy Barbosa, 2004.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 93-102.

SARAT, Magda. **Formação profissional e Educação Infantil**: Uma história de contrastes. Revista Guairacá, 2001.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Norbert Elias aos estudos da infância e processo Civilizador. *In*: GEBARA, A.; COSTA, C. J.; SARAT, M.(orgs). **Leituras de Norbert Elias**: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá: Eduem, 2014.

\_\_\_\_\_. A Infância e a Formação Civilizada do Indivíduo em Norbert Elias. *In*: Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteira E Diversidade, 14., Dourados, MS, 2012. *In*: **Seminário Do Grupo De Pesquisa, Educação E Processo Civilizador**, 4., Dourados, MS, 2012. CD.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos. História Oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicas da pesquisa. *In*: COSTA, C. J. ; MELO, J. J. P. e FABIANO, L. H. (org.) **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados: Ed. UFGD, 2010. p. 49-78.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel de Moura [*et.al.*], (orgs). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados: Histedbr: Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 3-27.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SCHAFFER, N. O. **Práticas de integração nas fronteiras**: temas para o Mercosul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995.

SEIFERHELD, David Velásquez; D<sup>a</sup>ALESSANDRO, Sandra. **Relaciones entre autoritarismo y Educación em el Paraguay: 1869-2012. Un análisis histórico.** Tercer Volumen 1954-1989. SERPAJ: Paraguay, 2018.

SEIFERHELD, David Velásquez. **Relaciones entre autoritarismo y Educación em el Paraguay: 1869-2012. Un análisis histórico.** Primer Volumen 1869-1936. SERPAJ: Paraguay, 2016.

SERPAJ. **Porandu – El Informe de la CVJ y la Educación.** SERPAJ. Paraguay. Agosto de 2018. Disponível em: [www.serpajpy.org.py](http://www.serpajpy.org.py) > 2018/08 > EducacionCvj . Acesso em: 20 dez. 2019.

SELLA, Maria Aparecida. Ponta Porã – **Fronteiras sem limites!** Um olhar de gratidão. Ponta Porã: Editora Borba, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Entrevista.** Presidente Venceslau. 18 nov. 1999.

SILVA, Luciene Cléa da. **As concepções pedagógicas dos docentes e o processo ensino e aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação). UCDB – Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

SILVA, Rose Neubauer da *et al.* **Formação de professores no Brasil:** um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

SIQUEIRA, Elizabeth M. (1999). **Luzes e sombras:** modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

SOUZA, Susana Bleil. A fronteira do Sul: trocas e núcleos urbanos - uma aproximação histórica. *In:* LEHNEN, Arno Carlos, CASTELO, Iara Regina, SCHÄFFER, Neiva Otero (orgs). **Fronteiras no Mercosul.** Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1994.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização:** a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp, 1998.

STEIN, Nedina, R. M & BRITO, Silvia, H. Andrade de. **A organização do trabalho didático na escola moderna:** os grupos escolares no sul de Mato Grosso (1910-1950). *In:* IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia: EDUCG, 2006. v. 1.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

TREVIZAN, Marcio Bogaz. **GRUPO ESCOLAR MENDES GONÇALVES: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil-Paraguai (1889-1931)** (2011) Tese de Doutorado. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 18 jul. 2018.

VIDAL, Diana. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: USF, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 497-518.

XAVIER, Lenir Gomes. Os terena e a consolidação do Estado brasileiro. In: **Revista do Exército Brasileiro**. V.153 – 3º quad. 2017. Edição Especial. Disponível em: <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/index.php/REB/article/view/1350>. Acessado em: 12 ago. de 2019.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. 1. ed. Bragança Paulista – SP: EDUSF, 2002.

\_\_\_\_\_. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FVG/FUMEC, 2004.

WACHOWICZ, Ruy. C. **Obrageros, mensus e colonos: História do oeste paranaense**. 2ª. Ed. Curitiba: Vicentina, 1987.

WARDE, Mirian Jorge. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. *at al.* **Educação e transição democrática**. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. pp. 73-91.

## TESES E DISSERTAÇÕES/ESTADO DA ARTE

BALLER, Leandro. **Fronteira e Fronteiriços: a construção das relações socioculturais entre brasileiros e paraguaios (1954-2014)** (2014) Tese de Doutorado. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/03/LEANDRO-BALLER.pdf>. Acesso em: 7 jul. de 2017.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumba (1930-1954)**. 2001. 371p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253474>>. Acesso em: 7 jul. 2017.



CAMPOS, Míria Izabel. **Memórias de Infância de Professoras da Educação Infantil: Gênero e Sexualidade** (2010). Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://tede.ufgd.edu.br/jspui/handle/tede/420>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e Fronteira com o Paraguai na Historiografia Matogrossense (1870-1950)** (2007). Tese de Doutorado. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_fd2b49e5d992262a5174ce27778fffd9](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_fd2b49e5d992262a5174ce27778fffd9). Acesso em: 13 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação e Fronteira com o Paraguai na Historiografia Matogrossense (1870-1950)**. Campinas – SP: UNICAMP, 2007.

CORREA, Danielle Vasconcelos. **O papel das trajetórias profissionais na construção de concepções, saberes e práticas de professoras que atuam no 1 ano do Ensino Fundamental de 9 anos** (2016). Dissertação de Mestrado. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4125138](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4125138). Acesso em: 13 ago. 2017.

DURANT, Delminda. **Repensando o significado da Reforma Curricular para o Ensino médio: parâmetros e desafios** (2005). Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9799>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FARIÑA, Violeta; RISSO, Jorge. **Mecanismos de Licenciamento de Instituciones Formadoras de Docentes em Paraguay**. RECIFUNA (ISSN: 2414-8717)vol. 4,nº 1, enero - julio, 2017. Disponível em: [http://www.fil.una.py/home/index\\_files/e3339.pdf](http://www.fil.una.py/home/index_files/e3339.pdf). Acesso em: 10 maio 2018.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas. **Educação/cultura/fronteira: um estudo do processo educativo-cultural na fronteira Brasil-Paraguai**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

FERREIRA, André Soares. **Educação e fronteira sul-mato-grossense (1889-1943): análise a partir da historiografia regional (2019)**. Tese de Doutorado. Acervo do autor ainda não publicado pela UFGD. Acesso em: 02 maio 2019.

FURTADO, Alessandra Cristina. **Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944-1964)** (2007). Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072007-152749/pt-br.php> . Acesso em: 03 ago. 2017.

HOMRICH, Marcele Teixeira. **Infância e Memórias de Professoras na Educação Infantil** (2009). Dissertação de Mestrado. Disponível em: <file:///C:/Users/aser/Dropbox/Doutorado/Doutorado%202017/Metodologia%20da%20Pesquisa/trabalhos/MarceleHomrich%20inf%C3%A2ncia%20e%20mem%C3%B3rias%20de%20professoras.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

JOSGRILBERT, Alessandra Viegas. **Escolarização Na Fronteira Brasil Paraguai: 1901-1927** (2015). Dissertação de Mestrado. Disponível em:

<https://www.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Migração de estudantes na fronteira do Brasil com o Paraguai** (1997). Dissertação de Mestrado. Acervo físico da Biblioteca da UGFD. Acervo físico da Biblioteca da UGFD.

\_\_\_\_\_. **Educação e Fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias** (2002). Tese de Doutorado. Acervo físico da Biblioteca da UGFD.

RAMÍREZ PAVELIC, Mónica; CONTRERAS SALINA, Sylvia. **Deconstruyendo la noción de infancia asociada a ciudadanía y participación**. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. v.10 n.1 Asunción jul. 2014. Versión On-line ISSN 2226-4000. Disponível em: [http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2226-40002014000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002014000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es). Acesso em: 22 maio 2018.

RAVETLLAT BALLESTÉ, Isaac; SANABRIA MOUDELLE, Cláudia. **La participación social de la infancia y la adolescência a nível municipal**. El derecho del niño a ser tomado em consideración. Rev. Int. Investig. Cienc. Soc. v.12 n.1, julio 2016, p.87-102 (ISSN(Impressa) 2225-5117; ISSN (Enlinea) 2226-4000). Disponível em: <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/263/pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

RIVAS RAMOS, María Rosa; CUELLAR GARAY, María Bernarda; AQUINO, Máximo Buenaventura; CARDOZO, Daniel. **El Rol Actual de Escuela en la Sociedad Paraguaya**. Revista Científica de la Facultad de Filosofía – UNA (ISSN: 2414-8717) Vol. 3 Nº 2, julio-diciembre 2016, pp. 52-59. Disponível em: [http://www.fil.una.py/home/index\\_files/6.pdf](http://www.fil.una.py/home/index_files/6.pdf). Acesso em: 15 maio 2018.

RODRIGUES, A. M. V. **O movimento da escola nova no sul de Mato Grosso: uma análise de suas contribuições para a educação do estado na primeira metade do século XX**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

SARAT, Magda. **Lembranças de Infância: que História é esta?** (1999). Dissertação de Mestrado. Acervo pessoal.

\_\_\_\_\_. **Histórias de Estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação** (2004). Tese de Doutorado. Acervo pessoal.

SILVA, Adão Costa. **Formação docente na região da trílice fronteira Brasil, Bolívia e Peru: um estudo comparativo** (2012). Dissertação de Mestrado. Disponível em: [http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1718\\_formacao\\_docente\\_na\\_regiao\\_da\\_triple\\_fronteira\\_dissertacao\\_adao\\_c.\\_silva.pdf](http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1718_formacao_docente_na_regiao_da_triple_fronteira_dissertacao_adao_c._silva.pdf). Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVA, Alice Felisberto da. **O Processo Educativo dos Trabalhadores da Erva-Mate na Obra do Memorialista da Fronteira - Hélio Serejo** (2010). Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/77>. Acessada em: 15 jan. 2017.

SILVA, Idélia Manassés de Barros. **Professora de educação infantil: representações sociais e identidade profissional** (2013). Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/13062/DISSERTACAO%20Idelia%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida** (2012). Tese de Doutorado. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092012-151546/pt-br.php> Acesso em: 02 ago. 2017.

SPOSITO, Fernanda. **Santos, Heróis ou Demônios?** Sobre as relações entre índios, jesuítas e colonizadores na América Meridional (São Paulo e Paraguai/ Rio da Prata, séculos XVI –VVII) (2012). Tese de Doutorado. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-6032013.../2012\\_FernandaSposito.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-6032013.../2012_FernandaSposito.pdf) Acesso em: 17 jan. 2019.

STEININGER, Isabela Jane. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras** (2009). Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93193/270038.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 ago. 2017.

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes. **Experiências (Corporais) da Infância em Memórias de Professoras** (2016). Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/176013>. Acesso em: 05 ago. 2017.

VIERA, Cinthya Lorena Larrea. **O Periódico Boletín de Educación Paraguaya (1956-1959): Escolas Normais e Formação De Professores** (2018). Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 13 fev. 2019.

## **RELATOS ORAIS**

BEATRIZ. **Trajetória da Formação Docente. Paraguai.** Entrevista concedida a Luciene Cléa da Silva. Pedro Juan Caballero, 27 set. 2018.

CONSUELO. **Trajetória da Formação Docente. Paraguai.** Entrevista concedida a Luciene Cléa da Silva. Pedro Juan Caballero, 27 set. 2018.

MARIA. **Trajetória da Formação Docente. Brasil.** Entrevista concedida a Luciene Cléa da Silva. Ponta Porã, 06 set. 2018.

MIRTA. **Trajetória da Formação Docente. Paraguai.** Entrevista concedida a Luciene Cléa da Silva. Pedro Juan Caballero, 27 set. 2018.

NORMA. **Trajetória da Formação Docente. Paraguai.** Entrevista concedida a Luciene Cléa da Silva. Pedro Juan Caballero, 19 set. 2018.

**PATRÍCIA. Trajetória da Formação Docente. Paraguai.** Entrevista concedida a Luciene Cléa da Silva. Pedro Juan Caballero, 19 set. 2018.

**VALKÍRIA. Trajetória da Formação Docente. Brasil.** Entrevista concedida a Luciene Cléa da Silva. Ponta Porã, 06 dez. 2018.

## **ANEXO**

**ANEXO 1-** Parte da Planilha Nº 10 - elaborada pelo Ministério da Educação do Paraguai, no ano de 2017, anexada com o propósito de apresentar a quantidade de escolas existentes em Pedro Juan Caballero, departamento de Amambay.

## PLANILLA N° 10

**Distrito: Pedro Juan Caballero**

Año: 2017

N° de Prioridad (1)	Código de establecimiento escolar (**)	Código de Institución (**)	Nombre de la Institución	Distrito	Localidad o Barrio	Zona (urbana-rural)	Nombre de Asentamiento o Colonia(2)	Nombre de la comunidad indígena (3)	Nivel/Modalidad educativa beneficiada
	1301055	104	Esc. Bás. N°710 Don Carlos A. López	Pedro Juan Caballero	Perpetuo Socorro	Urbana	-	-	EI y EEB

1301045	173	Col.Nac. Arroyo Gasory	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Piky	-	EEB y EM
1301026	075	Esc. Bás. N° 366 Cnel Teófilo Miranda	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Raúl Ocampos Rojas	-	EEB y EM
1301009	058	Esc. Bás. N° 5682	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Virgen Caacupé	-	EEB
1301006	055	Esc. Bás. N° 1332 Generación de la Paz	Pedro Juan Caballero	San Antonio	Urbana	-	-	EI y EEB
1301053	102	Esc. Bás. N° 1300 María Auxiliadora	Pedro Juan Caballero	Bernardino Caballero	Urbana	-	-	EEB, EM y EP
1301059	107	Centro Regional de Educ.Dr.Raul Peña	Pedro Juan Caballero	Guarani	Urbana	-	-	EEB, EM y TFD

	1301035	084	Esc. Bás. Nº 13.690	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Yvy Ata'í	EI y EEB
	1301131	206	Esc. Bás. Nº 15.404	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Tajy	EI y EEB
0	1301163	6423	Esc. Bás. Nº 7.666 "Ava Raju"	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Arroyo Guazu Pikykuá	EI y EEB
1	1301015	064	Esc. Bás. Nº 368 Cnel José M. Argaña	Pedro Juan Caballero	Gral Diaz	Urbana	-	-	EI, y EEB, EP
2	1301014	063	Esc. Especial Nº 11	Pedro Juan Caballero	San Antonio	Urbana	-	-	Educ. Inclu
3	1301024	073	Esc. Bás. Nº1301 Mcal. José F. Estigarribia	Pedro Juan Caballero	Gral. Genes	Urbana	-	-	EEB y EM



4	1301013	062	Esc. Bás. Nº1333 Elisa A. Linch	Pedro Juan Caballero	Obrero	Urbana	-	-	EI
5	1301017	066	Esc. Bás. Nº 556 Niños Héroe de Acosta Ñu	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Potrero Sur	-	EEB
6	1301064	112	Esc. Bás. Nº 3922 Prof. Olegario Ayala	Pedro Juan Caballero	Virgen de Caacupe	Urbana	-	-	EI
7	1301062	176	Esc. Bás. Nº2124 República Federativa del Brasil	Pedro Juan Caballero	Defensores del Chaco	Urbana	-	-	EI y EEB
8	1301067	115	Esc., Bas. Nº290 Defensores del Chaco	Pedro Juan Caballero	Mcal. Estigarribia	Urbana	-	-	EI
9	1301016	065	Esc. Bás. Nº 1951 Juan E. O Leary	Pedro Juan Caballero	San Gerardo	Urbana	-	-	EI y EEB
0	1301032	081	Esc. Bás. Nº 2927 Santa Clara	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Santa Clara	-	EEB y EM
1	1301147	2397	Esc. Bás. Nº 7064 San Roque González de Santa Cruz	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Parque del Sud	-	EEB
2	1301049	098	Esc. Bás. Nº 3407 María Auxiliadora	Pedro Juan Caballero	-	Rural	María Auxiliadora	-	EI y EEB

3	1301011	060	Esc. Bás. Nº 5681 Amistad I	Pedro Juan Caballero	Amistad I	Urbana	-	-	EEB
4	1301008	057	Esc. Bás. Nº1302 Braulio Mendoza Areco	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Col.Mayor Maffucci Potrero	-	EI
5	1301043	092	Esc. Bás. Nº 1663 Mcal. José F. Estigarribia	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Colonia Lorito picada	-	EEB
6	1301005	054	Esc. Bás. Nº 2007 Capitán Mauricio J. Troche	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Puente Capi-i	-	EEB
7	1301101	160	Esc. Bás. Nº 5678 San Alfonso	Pedro Juan Caballero	Defensores del Chaco	Urbana	-	-	EI
8	1301004	053	Esc. Bás. Nº4777 Amistad II	Pedro Juan Caballero	Amistad II	Urbana	-	-	EEB
9	1301051	100	Esc. Bás. Nº 3992 Beato Roque G. de Santa Cruz	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Sereno	-	EEB
0	1301010	058	Esc. Bás. Nº 5668	Pedro Juan Caballero	-	Rural	15 de agosto	-	EI
1	1301150	3599	Esc. Bás. Nº 7192 Luis Alberto del Paraná	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Guavirá	-	EI
2	1301090	138	Esc. Bás. Nº 560 Gral José M. Samaniego	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Capii Vary	-	EI, EEB y EM
3	1301025	074	Esc. Bás. Nº 2599 Don Zenón Ortiz	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Vila Guillermina	-	EEB

4	1301012	061	Esc. Bás. N° 1743 Cerro Corá	Pedro Juan Caballero	Obrero	Urbana	-	-	EI, EEB y EM
5	1301128	203	Esc. Bás. N° 4776 Prof. Rebeca F. Alén Rojas	Pedro Juan Caballero	Santa Teresa	Urbana	-	-	EEB
6	1301060	108	Esc. Bás. N° 1887 Adela Speratti	Pedro Juan Caballero	San Blás	Urbana	-	-	EI, EEB
7	1301063	111	Col. Nac. San Blás	Pedro Juan Caballero	San Blás	Urbana	-	-	EM
8	1301058	106	Esc. Bás. N°1310 Dr.José G. Rodríguez de Francia	Pedro Juan Caballero	Gral. Bernardino Caballero	Urbana	-	-	EI y EEB
9	1301149	2838	Esc. Bás. N° 7101 Romero Cue	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Romero Cue	-	EEB
0	1301033	082	Esc. Bás. N° 3252 Ytororo	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Santa Clara	-	EEB
1	1301048	097	Esc. Bás. N° 3253 Medalla Milagrosa	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Santa Clara	-	EEB
2	1301022	071	Esc. Bás. N° 2004 María Auxiliadora	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Cerro Corai	-	EEB

3	1301041	090	Esc. Bás. N° 1783 Gral. José Eduvigis Díaz.	Pedro Juan Caballero	María Victoria	Urbana	-	-	EI , EEB y EM
4	1301176	7010	Centro de Recursos N° 13	Pedro Juan Caballero	Obrero	Urbana	-	-	EP
5	1301065	113	Col. Nac. Generación de la Paz	Pedro Juan Caballero			-	-	EEB y EM
6	1301103	149	Esc. Bás. N° 3695 Niño Jesús	Pedro Juan Caballero	San Juan Neuman	urbana	-	-	EI y EEB
7	1301151	3605	Esc. Bás. N° 7207 Santo Domingo Savio	Pedro Juan Caballero	Santa Ana	urbana	-	-	EEB
8	1301091	139	Esc. Bás. N° 1886 Doña Froilana E. de Mendoza	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Victoria Guasu 2da Zona	-	EEB

9	1301031	080	Esc. Bás. N° 2923 Ediltrudis Lesme de Insfran	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Asentamiento Sereno, primera Zona María Auxiliadora	-	EEB
0	1301070	120	Col. Nac. San Francisco de Asis	Pedro Juan Caballero	Perpetuo Socorro	urbana	-	-	EM
1	1301095	141	Esc. Bás. N°1298 Cnel José F. Bogado	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Cñía. 1° de Mayo	-	EEB
2	1301111	117	Col.Nac. Gral. José Eduvigis Díaz	Pedro Juan Caballero	Bernardino Caballero	urbana	-	-	3° ciclo EEB y EM y EP
3	1301173	6847	Esc. Bás. N° 7959 Niño Jesús	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Santa Clara 3ª Zona	-	EEB
4	1301029	078	Esc. Bás. N°1954 Emiliano R. Fernández	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Ñandejára Puente	-	EEB
5	1301100	146	Esc. Bás. N° 3722 8 de diciembre	Pedro Juan Caballero	-	Rural	María Auxiliadora 2ª Zona	-	EEB
6	1301089	137	Esc. Bás. N° 2316 Fulgencio Yegros	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Tres palos	-	EEB
7	1301086	134	Esc. Bás. N° 10.968 "María de los Santos López Vda. De Mendieta"	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Yvy Pyte	EI y EEB

8	1301165	6427	Esc. Bás. Nº 7.670 "Yry Poty Jumiri"	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Yvypyte Yjevy	EI y EEB
9	1301129	204	Esc. Bás. Nº 15.406	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Pirary	EI y EEB
0	1301144	1671	Esc. Bás. Nº 6.509 "Arroyo Ysau" Colegio Nacional Itaguazu	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Itaguazu	EI y EEB
1	1301130	205	Escuela Centro Básica Nº 15.403 Colegio Nacional Pikykoa EMA 15.403 (Sede Tutorial 15.403)	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Pikykoa	EEB y EM
2	1301084	132	Esc. Bás. Nº 12.786 EMA 12786 (Sede Tutorial 12.786)	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Juruka	EEB, EM
3	1301085	133	Esc. Bás. Nº 12.084	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Ñuapy	EI, EEB

4	1301132	207	Esc. Bás. N° 15.405	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Tavamboa´e	EI, EEB
5	1301154	3.971	Esc. Bás. N° 7.361 "Panambiy"	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Panambiy	EI, EEB
6	1302021	1672	Esc. Bás. N° 6.511	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	Jakaira	EI, EEB
7	1301083	131	Esc. Bás. N° 5666 Priv.Subv. Gral. Bernardino Caballero	Pedro Juan Caballero	Bernardino Caballero	urbana	-	-	EI
8	1301146	2054	Esc. Bás. N° 8014 Centro Educ. de Apoyo a la Inclusión Amor y Esperanza	Pedro Juan Caballero	-	urbana	San Juan Neuman	-	EEB
9	01307030	176	Esc. Bás. N° 4138 San Vicente	Pedro Juan Caballero	-	Rural	San Vicente	-	EI, EEB
0	1301018	067	Colegio Nacional "Panchito López"	Pedro Juan Caballero	-	Rural	Potrero Sur	-	EEB y EM
1	1301164	6424	Esc. Bás. N° 7.667 "Arroyo Ndyva´a"	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
2	1301160	6290	Esc. Bás. N° 7.582	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-

3	1301088	136	Esc. Bás. N° 12.237	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
4	1301167	6430	Esc. Bás. N° 7.673 "Juancito Larroza"	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
5	1301174	6935	Esc. Bás. N° 7.999	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
6	1301087	135	Esc. Bás. N° 14.272 EMA 14.272 (Sede Tutorial 14.272)	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
7	1301118	193	Esc. Bás. N° 15.154	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
8	1301166	6429	Esc. Bás. N° 7.672 "Nueva Esperanza"	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
9	1301020	069	Esc. Bás. N°2005 Panchito López	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
0	1301027	076	Esc. Bás. N°557 Padre Ernesto Pérez Acosta	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
1	1301028	077	Esc. Bás. N°1297 Vicente Ignacio Iturbe	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
2	1301047	096	Esc. Bás. N°3245 Emiliano R. Fernández	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
3	1301073	121	Esc. Bás. N° 2318 San Alfonso María de Ligorio	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
4	1301034	083	Esc. Bás. N° 3993 Cerro Akua	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
5	1301044	093	Esc. Bás. N°1337 Don Francisco Espínola	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
6	1301076	194	Esc. Bás. N° 1953 Santa Teresita del Niño Jesús	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
7	1301153	3970	Esc. Bás. N°7375 San Roque G. de Santa Cruz	Pedro Juan Caballero	Fracción Libertad	urbana	-	-	-
8	1301019	068	Esc. Bás. N°2006	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-



9	1301082	130	Esc. Bás. Nº5664 Amambay Cardozo Ocampo	Pedro Juan Caballero	Virgen de Caacupe	urbana	-	-	-
0	1301134	209	Esc. Bás. Nº6186 Ntra. Señora del Rosario	Pedro Juan Caballero	María Victoria	urbana	-	-	-
1	1301057	107	Esc. Bás. Nº458 Mcal. Francisco Solano López	Pedro Juan Caballero	Guarani	urbana	-	-	-
2	1301102	148	Esc. Bás. Nº3694 San Juan Neuman	Pedro Juan Caballero	San Juan Neuman	urbana	-	-	-
3	1301042	091	Esc. Bás. Nº5679 Ramón I. Cardozo	Pedro Juan Caballero	San Ramón	urbana	-	-	-
4	1301104	150	Esc. Bás. Nº4033 Héroes de Cerro Corá	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
5	1301117	192	Esc. Bás. Nº14958 Don Bosco	Pedro Juan Caballero	Gral. Genes	urbana	-	-	-
6	1301036	087	Esc. Bás. Nº2565 Enrique Solano López	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
7	1301113	159	Centro P 10	Pedro Juan Caballero	Perpetuo Socorro	urbana	-	-	-
8	1301169	2813	Centro 13-59	Pedro Juan Caballero	Santa Ana	urbana	-	-	-
9	1301172	152	Col. Nac. Jardín Aurora	Pedro Juan Caballero	Gral Diaz	urbana	-	-	-
00	1301098	144	Escuela Básica Nº 4565 "Manuel Ortíz Guerrero"	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-
01	1301171	077	Escuela Básica S/N	Pedro J. Caballero	Colonia Nueva Aquidabán	Rural	-	-	-
02	1301168	161	Centro 13-21	Pedro J. Caballero	Santa Lucia	urbana	-	-	-
03	1301052	101	Esc. Bás. Nº 3991 María Felicidad González	Pedro Juan Caballero	-	Rural	-	-	-

**(\*\*) El llenado de los códigos solicitados es obligatorio, de lo contrario anulará el requerimiento solicitado.**

- (1) El listado de instituciones debe estar ordenado conforme al grado de prioridad de requerimientos de infraestructura
- (2) Si la Institución no está ubicada en algún asentamiento o colonia, llene con un guión (-)
- (3) Si la Institución no está ubicada en alguna comunidad indígena, llene con un guión (-)

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 1 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DE  
DOUTORADO**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DE DOUTORADO**

**Pesquisa: “TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA  
INFÂNCIA NA FRONTEIRA DE PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN  
CABALLERO/PY (1960-1990)”**

Pesquisadora: Luciene Cléa da Silva

Contatos: E-mail: [luciene.silva@ufms.br](mailto:luciene.silva@ufms.br)/ [lugiraldelli@gmail.com](mailto:lugiraldelli@gmail.com)

Celular:

Orientadora: Magda Sarat

Contatos: E-mail: [magdaoliveira@ufgd.edu.br](mailto:magdaoliveira@ufgd.edu.br)

**Prezada Professora:**

É com grande satisfação que convidamos a senhora a participar da pesquisa intitulada **“TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA NA FRONTEIRA DE PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN CABALLERO/PY (1960-1990)”**, desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade.

Cordialmente,

---

**Luciene Cléa da Silva**

Doutoranda

## APÊNDICE 2 - OFÍCIO DE PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Ofício /nº05

12/2018

Dourados - MS, 06 de Dezembro de 2018.

**De:** Profª Drª Magda Sarat Oliveira PPGEdU/FAED/UFGD  
Faculdade de Educação da UFGD-  
Universidade Federal da Grande Dourados

**Para:** Centro Regional de Educación “Dr. Raul Peña” de  
Pedro Juan Caballero

**Assunto:** Autorização de Pesquisa

Venho por meio deste, solicitar junto a esta instituição autorização para que **Luciene Cléa da Silva**, RA 2016256300008010, aluna do Programa de Pós-graduação - Doutorado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, sob a minha orientação pedagógica, que está desenvolvendo um trabalho de pesquisa intitulado “**Trajetórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY (1960-1990)**”, possa realizar a pesquisa de campo neste espaço institucional. Declaro, ainda, que todas as informações fornecidas durante a pesquisa, serão utilizadas somente para fins pedagógicos, de maneira sigilosa, e de acordo com os procedimentos de pesquisa que preservem a instituição, bem como todas as pessoas envolvidas. Desde já me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

**Dra. Magda Sarat Oliveira**  
PPGEdU/FAED/UFGD  
[magdaoliveira@ufgd.edu.br](mailto:magdaoliveira@ufgd.edu.br)

## APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA NA FRONTEIRA DE PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN CABALLERO/PY (1980-1990)**

Nome da Orientadora: Dra. Magda Sarat

Nome da Pesquisadora acadêmica: **Me. Luciene Cléa da Silva**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/ CPPP- Campus de Ponta Porã – MS/ Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD/ FAED – Faculdade de Educação.

Telefone para contato:

Nome do participante da Pesquisa:

---

Idade: \_\_\_\_\_ anos      R.G. \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

1. **Natureza da pesquisa:** A Senhora está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer as trajetórias de formação de professoras da infância, no contexto da fronteira Brasil e Paraguai, utilizando para tal a metodologia da História Oral.
2. **Participantes da pesquisa:** é destinada às professoras que trabalharam na rede pública e/ou particular, e que lecionaram para crianças, seja no Pré-escolar, ou na Educação Infantil das escolas da fronteira, sejam elas de Pedro Juan Caballero/PY, ou Ponta Porã/BR.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a profissional da educação permitirá que a pesquisadora Luciene Cléa da Silva realize uma entrevista para coletar

informações sobre a temática apresentada, podendo escolher se deseja ter seu nome publicado, contribuindo assim com a constituição do cenário histórico da História da Educação da Fronteira, ou poderá optar por ter seu nome resguardado, mantido em sigilo. Mesmo que participe desta entrevista, terá a total liberdade de se recusar a participar de ações posteriores, ou de qualquer outra fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a senhora. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Não há riscos previsíveis para o participante. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n ° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

5. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, a senhora não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo apresente um relevante arcabouço de informações que ampliem o contexto da História da Educação da Fronteira entre Brasil e Paraguai, em especial, na perspectiva das memórias das professoras da infância.

6. **Pagamento:** A senhora não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Encerrada a pesquisa, os resultados obtidos e reflexões realizadas são de inteira responsabilidade da pesquisadora; comprometendo-me, assim, em lhe entregar uma cópia das transcrições realizadas e informar-lhe sobre os resultados da pesquisa. Importante ainda informar que as entrevistas serão destruídas após o período de cinco anos de sua realização.

**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO:** Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

---

Assinatura

**SOLICITO A UTILIZAÇÃO DE UM NOME FICTÍCIO AO MENCIONAR A PESQUISA REALIZADA**

Nome do(a) Participante (em letra de forma):

---

Assinatura do(a) Participante:

---

Data: \_\_/\_\_/\_\_

**Declaração da pesquisadora:** Declaro que os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo e agradeço a colaboração.

Nome da Pesquisadora:

---

Assinatura da Pesquisadora:

---

Data: \_\_/\_\_/\_\_



**APÊNDICE 4 - CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE  
RELATO ORAL**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE RELATO ORAL**

**Pesquisa: “TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA  
INFÂNCIA NA FRONTEIRA DE PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN  
CABALLERO/PY (1980-1990)”**

Pesquisadora: Luciene Cléa da Silva

Contatos: E-mail: [luciene.silva@ufms.br](mailto:luciene.silva@ufms.br)/ [lugiraldelli@gmail.com](mailto:lugiraldelli@gmail.com)

Celular:

Orientadora: Magda Sarat

Contatos: E-mail: [magdaoliveira@ufgd.edu.br](mailto:magdaoliveira@ufgd.edu.br)

Pelo presente documento, eu \_\_\_\_\_,  
professora, CPF \_\_\_\_\_ residente na cidade de \_\_\_\_\_  
Estado \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, autorizo  
sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena  
propriedade e os direitos autorais do relato de caráter histórico e documental, que  
prestei a pesquisa **“TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA  
INFÂNCIA NA FRONTEIRA DE PONTA PORÃ/BR E PEDRO JUAN  
CABALLERO/PY (1980-1990)”**.

A pesquisadora fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar  
para fins acadêmicos, o mencionado relato no todo ou em parte.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 5 - ROTEIRO PARA INTERLOCUÇÃO – PROFESSORAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

### ROTEIRO PARA INTERLOCUÇÃO - PROFESSORAS

#### ✓ HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA – TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA

#### ✓ Primeira parte

#### Conhecendo pouco sobre o sujeito da pesquisa

##### 1) Identificação Pessoal

- Nome:
- Idade:
- Local de nascimento (se por acaso não for daqui, por que veio para a região)?
- Estado civil:
- Tem filhos?
- Como foi a sua infância? Quais aspectos foram mais marcantes?

##### 2) Formação escolar, acadêmica e profissão docente

- Curso em que se formou para professora:
- Instituição:
- Ano de formação:
- Cidade:
- Trabalhou por quantos anos com crianças? E na área da educação, trabalhou ou trabalha há quantos anos?
- Há quanto tempo está aposentada?

##### 3) Como foi a sua educação na infância?

- Ensino Fundamental e Médio?
- Em que cidade cursou e qual instituição (pública ou particular) e como foi?  
\*Pode destacar alguns aspectos importantes para a senhora?

##### 4) Como se deu a escolha da profissão docente? O que a levou a ser professora de crianças (Magistério/Normal/Pedagogia)?

- 5) Pode me falar sobre sua formação? Qual foi a duração do(s) curso(s) que a Senhora frequentou? O que mais a instigava nesse curso, do que menos gostava...
- 6) A Senhora se lembra da organização curricular deste(s) curso(s)? Fez alguma especialização.
- 7) Quais conteúdos foram abordados no(s) seu(s) curso(s) e como eram aplicados pelo(s) professor(s) formador(s)?
- 8) Havia disciplinas teóricas e práticas? Como eram organizadas?
- 9) Qual foi a duração do curso?
- 10) Como era a questão comportamental, a disciplina empregada na época? Havia algum rigor que devia ser seguido? Há alguma lembrança de algo em especial?
- 11) Este rigor e disciplina tinham alguma relação com os papéis femininos? Com o que a mulher representava em casa ou na sociedade da época?
- 12) Como eram os seus/suas professores/as? Eram da região? Tinham habilitação específica?
- 13) Quando a Sr<sup>a</sup>. começou atuar na docência com crianças já possuía uma preparação mínima para exercer a função?
- 14) Existia algum conteúdo específico para discutir a realidade da fronteira?
- 15) Como a Sr<sup>a</sup> vê/define a fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero?
- 16) Qual era o “tipo ideal” de professores para trabalhar com crianças no período em que a Senhora se formou? Por quê? Explique.
- 17) A seu ver, o que caracteriza o trabalho com crianças?
- 18) Qual o conceito de criança/infância para a Senhora?
- 19) Que concepção de criança era ensinada a vocês durante a formação?
- 20) Por favor, fale acerca da sua trajetória de formação e da sua relação com suas colegas de turma. Havia homens na turma? E professores homens? Como era esta relação?

- 21) O que a Senhora pensa sobre o predomínio das mulheres nos cursos de Magistério/ Normal/ Pedagogia?
- 22) Como a Senhora vê a autonomia das mulheres que se formavam para ser professoras naquela época? Havia alguma diferença entre a autonomia destinada aos homens da oferecida às mulheres?
- 23) A partir de suas lembranças, que tipo de valores procuravam ensinar para as professoras em formação? Estes valores tinham alguma relação com o fato de vocês estarem se preparando para trabalhar com crianças?
- 24) Quais foram os conteúdos/conhecimentos constituídos ao longo do seu curso de formação que a Senhora mais utilizou em suas práticas pedagógicas? Pode exemplificar?
- 25) Qual é a melhor lembrança da sua trajetória de formação? Pode me contar e dizer o porquê desta escolha?
- 26) Para o nosso próximo encontro a Senhora poderia separar algum material que tenha e que remeta à sua trajetória de formação docente? Pode ser uma fotografia, um certificado, um caderno, ou até mesmo uma história que poderá ser contada.