



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

THIERRY ROJAS BOBADILHA

**EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO SUL DE MATO GROSSO:
O GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ - MT (1955-1974)**

**Dourados, MS
2016**

THIERRY ROJAS BOBADILHA

**EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO SUL DE MATO GROSSO:
O GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ - MT (1955-1974)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa “História da Educação, Memória e Sociedade”.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

**Dourados, MS
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B663e Bobadilha, Thierry Rojas

Educação Primária no Sul de Mato Grosso: o Grupo Escolar de Batayporã - MT (1955-1974) / Thierry Rojas Bobadilha -- Dourados: UFGD, 2016.

94f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,

Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Grupo escolar. 2. Educação primária. 3. Projeto de colonização. 4. História da educação. I. Título.

THIERRY ROJAS BOBADILHA

**EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO SUL DE MATO GROSSO:
O GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ - MT (1955-1974)**

BANCA DE DEFESA EM 13 DE MAIO DE 2016

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

Universidade Federal da Grande Dourados

Presidente Orientador

Dr.^a Alessandra Cristina Furtado

Universidade Federal da Grande Dourados

Adriana Aparecida Pinto

Universidade Federal da Grande Dourados

DOURADOS/MS, 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço afetuosamente...

À Deus e ao mundo pela constante mudança das coisas, por nunca deixarem sê-las da mesma forma, pois assim podemos descobrir, estudar e pesquisar novos objetos e possibilidades.

Aos meus pais e avó que não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

Ao Divino Marcos de Sena pelo apoio, pela amizade, pelas discussões teóricas, pelos desabafos e pela força, fé e incentivo para a realização do trabalho final.

À Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani, pela dedicação, pelo auxílio, disponibilidade de tempo, pelo companheirismo e pela simpatia contagiante, que soube conduzir os passos e os pensamentos para o alcance desta dissertação.

Ao André Soares e a Luciana Lopes Coelho por me apoiarem constantemente, pelo espaço em sua casa, pelas conversas e desabafos, pelo incentivo e pela amizade.

Ao meu primo Israel Leite Bogarim Júnior pelo apoio, pelo espaço cedido em sua casa e pela companhia e amizade.

Ao José Carlos Ziliani que apresentou Batayporã e o Centro de Memória “Jindrich Trachta”.

Ao Dalibor Trachta e Evandro Trachta pelo apoio e disponibilidade de tempo no auxílio da pesquisa.

Aos colaboradores/entrevistados desta pesquisa ainda que citados como anônimos aqui, no meu interior são guardados com carinho, pois sem eles seria mais difícil realiza-la.

À Alessandra Cristina Furtado pelas contribuições na Banca de Qualificação e Defesa. À Regina Tereza Cestari de Oliveira pelas contribuições na Banca de Qualificação. E à Adriana Aparecida Pinto pelas contribuições na Banca de Defesa.

À Vivian Iwamoto, Aline Nascimento, Franciely Oliani e Silvano Araújo pelo apoio, caronas, desabafos, força e amizade.

À CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados de uma investigação referente à educação primária oferecida no Grupo Escolar de Bataiporã, sul do antigo Mato Grosso (SMT) e analisa quais elementos permitiram seu aparecimento e funcionamento em um lugar específico e momento histórico circunscrito. O recorte temporal desta pesquisa é de 1955 a 1974. A primeira data marcou o início do funcionamento da instituição escolar, com sua criação oficial como Escola Rural Mista de Bataiporã, em seguida transformada em Grupo Escolar de Bataiporã. Em 1974 o Grupo Escolar foi integrado ao Ginásio Estadual de Bataiporã (criado em 1969), passando as duas instituições a funcionar com nova estrutura e denominação: Escola Estadual de 1º Grau “Jan Antonin Bata”. Este trabalho orienta-se na perspectiva pós-crítica, aliada ao referencial teórico foucaultiano. Foram realizados estudos e pesquisas sobre o ensino primário no Brasil e em Mato Grosso, e sobre a colonização e povoamento da cidade de Bataiporã. A pesquisa documental pautou-se nos diversos documentos coletados no Centro de Memória Jindrich Trachta e no arquivo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, além de entrevistas e depoimentos com sujeitos que participaram e formaram o Grupo Escolar de Bataiporã, enquanto professores e alunos. A descrição e análise das fontes. Uma das características sobre a criação da escola é o funcionamento dela antes da criação oficial pelo Estado e, além disso, a criação do Grupo Escolar antes mesmo da emancipação Municipal de Bataiporã. E os professores trabalhavam com uma metodologia tradicional, que consistia em ensinar do mais fácil para o mais difícil, aula expositiva, utilizando o quadro negro e a cartilha “Caminho Suave” para ministrar os conteúdos e ensinar os alunos. Os professores também realizavam aulas de canto e outras atividades que incluíam os sábados.

Palavras-chave: Grupo escolar. Educação primária. Projeto de colonização. História da educação.

ABSTRACT

This work presents when they resulted from a research relating to primary education offered in the South of the old Mato Grosso (SMT) and sought to investigate and to analyse which elements allowed his appearance and functioning at a specific place and in a circumscribed historical moment. The chronological time-frame is from 1955 to 1974. The first date is justified because of having begun the functioning of the school institution, with his official creation like Coeducational Rural School of Bataiporã, then transformed into School Group of Bataiporã. In 1974 the School Group was integrated to the State Secondary school of Bataiporã (created in 1969), passing two institutions to work with new structure and denomination: State school of 1st Degree “Jan Antonin Bata“. The research orientates in the perspective post-critical, combined with the theoretical foucaultiano. Studies and research on primary education in Brazil, Mato Grosso and south of this state and on the colonization and populating the city of Batayporã. The documentary research was guided in the various documents collected in the Center of Memory Jindrich Trachta and in the archive of the State School Jan Antonin Bata, in addition to interviews and testimonies with subjects participated and formed the School Group of Batayporã, while teachers and students. The analysis of the documents has check the first few years of operation of the school institution in the city. One of the characteristics on the creation of the school is the operation of it before the official creation by the state and, furthermore, the creation of the School Group even before the Municipal Batayporã emancipation. And the teachers worked with a traditional methodology, which consisted in teaching of more easy to the more difficult, expositive classes, using the blackboard and booklet “Caminho Suave” to teach the content and teach students. Teachers also performed singing lessons and other activities that included Saturdays.

Keywords: School group. Primary education. Project of colonization. History of the education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Livro de chamada da Escola Rural Mista de Bataiporã (1960).....	34
Figura 2- Livro de chamada: Escola Rural Mista de Bataiporã (1961).....	36
Figura 3- Livro de chamada: Grupo Escolar de Bataiporã (1962-1965).....	38
Figura 4- Livro de chamada (1966 e 1968).....	39
Figura 5- Folha interna do Livro de chamada, mês de abril (1966 e 1968).....	41
Figura 6- Mapa: “Situação dos terrenos da Companhia Viação São Paulo Mato Grosso” (1961).....	51
Figura 7- Recorte com a localização de Bataiporã no mapa “Situação dos terrenos da CVSPMT” (1961).....	52
Figura 8- Foto da rua principal do distrito na década de 1950.....	54
Figura 9- Registro da escrituração escolar sobre atividades dos pais e/ou responsáveis.....	55
Figura 10 – Hotel: local de funcionamento da escola Rural Mista, com imagem da primeira professora e turma (1955).....	70
Figura 11– Decreto de criação da Escola Rural Mista de Bataiporã (1955).....	71
Figura 12- Livro de chamada (Impresso do Estado de São Paulo, 1960).....	74
Figura 13- Localização da escola Rural Mista/ Grupo Escolar de Bataiporã.....	77
Figura 14– Fundos da Pensão - Família Mustafá (1950).....	78
Figura 15– Primeira edificação do Grupo Escolar de Bataiporã (1975).....	79
Figura 16- Prédio do Grupo Escolar de Bataiporã (fundos), 1957 (1961).....	80
Figura 17- Alunos e professora durante uma aula (1975).....	82
Figura 18- Prédio do Grupo Escolar de Bataiporã (ambiente interno), (1961).....	83
Figura 19- Prédio e alunos do Grupo Escolar de Bataiporã (1975).....	85
Figura 20 – Decreto de criação do Ginásio Estadual de Bataiporã (1969).....	89
Figura 21- Ficha de Estabelecimento – Boletim de Produção (1967).....	94
Figura 22- Ficha de Estabelecimento – Boletim de Produção (1967).....	95
Figura 23- Alunas durante a 1ª Festividade Cívica em Bataiporã (21/04/1955).....	99
Figura 24 – Pessoas presentes no desfile cívico do dia de Tiradentes (1955).....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Relação de fontes sobre a Escola Rural Mista e o Grupo Escolar de Bataiporã (1956 a 1974).....	31
Tabela 2 - Relação das entrevistas realizadas sobre a Escola Rural Mista/Grupo Escolar de Batayporã, nos anos de 1955 – 1969.	31
Tabela 3- Alunos por turma (1962-1965).....	96
Tabela 4 - Meninos e meninas por turma (1962-1965).	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CILEME	Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar
CVSPMT	Companhia Viação São Paulo Mato Grosso
FAED	Faculdade de Educação
FISE	Federação Internacional Sindical do Ensino
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
SMT	Sul de Mato Grosso
UNE	União Estadual dos Estudantes
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CONCEITOS OPERADORES	19
1.1 Referencial teórico-metodológico	19
1.2 Materialidade e ausências: o arquivo sobre a instituição escolar	30
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E COLONIZAÇÃO NO SUL DE MATO GROSSO ...	43
2.1 Dispositivo de nacionalidade: a colonização dos espaços e a formação de Batayporã	43
2.2 Discursos sobre a educação das crianças no Brasil e a educação primária em Mato Grosso	56
2.2.1 As políticas e outros discursos sobre educação primária no país nos anos 1950-1960.....	56
2.2.2 Educação primária em Mato Grosso	63
CAPÍTULO III – FABRICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM BATAYPORÃ: O FUNCIONAMENTO DA PRIMEIRA ESCOLA	68
3.1 O aparecimento e a criação da primeira escola	68
3.2 Dinâmica geral de funcionamento da Instituição	72
3.2.1 Localização e arquitetura do prédio escolar	75
3.2.2 Aspectos administrativos e de gestão	86
3.2.3 Professores e metodologia de ensino	87
3.2.4 Alunos matriculados, turmas e atividades dos pais	93
3.3 Educar e instruir para a vida em sociedade: moral e civismo na escola	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
FONTES	110
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	114

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo descrever e analisar as linhas gerais da educação primária oferecida no Sul do antigo Mato Grosso (SMT) por meio da descrição e análise do funcionamento de uma instituição escolar, fundada em 1955, na cidade de Batayporã. Trata-se, no caso específico da instituição de Batayporã¹, de uma primeira pesquisa que possa contribuir com a escrita da história da educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Pretendeu-se investigar quais elementos possibilitaram seu aparecimento e funcionamento em um lugar específico e momento histórico circunscrito, no recorte temporal compreendido entre 1955 e 1974.

Inicialmente investigamos as possíveis relações entre seu aparecimento e o projeto de colonização em curso no denominado Vale do Ivinhema, por meio das atividades da Companhia Viação São Paulo Mato Grosso (CVSPMT), mas também pela política nacional e do Estado de Mato Grosso para a educação.

Sobre a instituição escolar, buscamos identificar e descrever o papel que ela desempenhou na configuração da cidade de Batayporã e na escolarização de crianças e adolescentes. Descrevemos desde seus começos improvisados até sua criação oficial, suas instalações, aspectos relativos à formação e contratação de professores que nela atuaram e os alunos que a frequentaram (faixa etária, sexo, localidades de origem e atividades dos pais/responsáveis), o modelo ou modelos de organização e as características gerais de funcionamento. Enfim, sua configuração no período adotado.

O recorte temporal adotado na pesquisa compreende o período de 1955 a 1974. O ano de 1955 serve de marco inicial por demarcar o momento em que se legalizou o funcionamento da instituição escolar como Escola Rural Mista de Bataiporã, passando, em seguida, a ser denominada Grupo Escolar de Bataiporã, pois vinha funcionando informalmente (como será mostrado no segundo capítulo). O final do recorte temporal deve-se, em especial, ao fato de que, em 1974, o Grupo Escolar foi integrado à outra instituição da cidade, o Ginásio Estadual de Batayporã (este criado em 1969), conforme Decreto n. 1.850 de 31 de janeiro de 1974, passando as duas instituições a funcionar sob nova estrutura e denominação: Escola Estadual de 1º Grau “Jan Antonin Bata”.

¹ A Lei 3.372 de 17 de maio de 2007 (MATO GROSSO, 2007) corrige e padroniza a Lei 1.967 de 12 de novembro de 1963 para que o nome Bataiporã seja lido Batayporã. Neste estudo utilizaremos Batayporã com “y” acompanhando como se escreve atualmente. Bataiporã com “i” será escrita apenas quando houver trechos ou citações das fontes antes da referida lei, incluindo a denominação da Escola Rural Mista e do Grupo Escolar.

Existe disponível uma gama considerável de produções relacionadas à História da Educação do Brasil, História da Educação no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, mas longe de se esgotarem as necessidades e possibilidades de novos estudos.

A respeito do processo de colonização da Região de Batayporã existe apenas uma tese disponível² e sobre a instituição estudada e educação primária na cidade existem alguns trabalhos de graduação e um trabalho de mestrado em andamento³.

Para compreendermos a história da educação no Mato Grosso, realizamos um levantamento de estudos acerca do ensino primário, especialmente nas produções existentes em livros, teses e dissertações, cujo resultado foi exposto a seguir.

Com relação à educação primária em Mato Grosso, contamos com a coletânea organizada por Sá e Sá (2011), intitulada *Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira República*. A obra é composta por seis capítulos que dão visibilidade à escola pública primária mato-grossense, com destaque aos grupos escolares, evidenciando o interesse em investigar e problematizar esse modelo educacional que se instituiu em princípios dos noventa e, gradativamente, foi implantado em diferentes estados, servindo de base ao modelo de escola seriada que ainda hoje nos é familiar.

Encontra-se disponível os estudos e pesquisas de Sena e Brito (2006; 2007) referentes ao Grupo Escolar Luís de Albuquerque, em Corumbá. Esta Instituição, inaugurada nos anos 1920, permaneceu por mais de trinta anos como o principal grupo escolar público na cidade que, no início do século XX, era a de maior expressividade socioeconômica no sul do Estado de Mato Grosso. Nos textos, os autores focalizam a organização didático-pedagógica do Luís de Albuquerque, suas configurações internas, matrículas, perfis dos alunos e os rituais que permearam a educação primária.

Outro estudo é de Oliveira (2012, p. 156), que analisa as produções realizadas acerca da história das instituições escolares no sul do Estado de Mato Grosso. Conforme a autora, as produções estudadas abordam, principalmente, a implantação e desenvolvimento das instituições, mas também os temas da “[...] formação dos professores, evolução do currículo, experiências pedagógicas inovadoras, origem social da clientela escolar, trajetória dos ex-alunos, valores professados, organizações dos espaços”. Oliveira (2012) evidencia como foi feita a apropriação da legislação educacional, principalmente no Grupo Escolar de Campo Grande, no antigo Mato Grosso.

² Consultar Ziliani, J. (2010).

³ Consultar Cermakova (2015).

Relacionada à educação nas instituições escolares e o ensino primário no sul do Estado de Mato Grosso, temos a tese de doutoramento de Brito (2001). O trabalho traz contribuições referentes aos grupos escolares, principalmente o instalado em Corumbá, além de contribuir com o mapeamento das legislações do Estado e sobre quais foram seus resultados para as regiões rurais e afastadas da capital Cuiabá.

Utilizando as reflexões de Alves (1994), podemos compreender como as legislações de Mato Grosso atingiram (ou contribuíram para delimitar) as instituições escolares nas mais diversas regiões. A pesquisadora disponibiliza informações nos âmbitos relacionados à uniformização do ensino, as disciplinas básicas que deveriam ser ministradas nas escolas e sobre a expansão e dificuldades de implantação dos grupos escolares.

Outra pesquisa acerca do ensino primário em Mato Grosso foi o trabalho de Jacomeli (1998), que aborda aspectos dos antecedentes históricos do Império à Primeira República e as tentativas de mudança, implantação das reformas e adequação à educação primária que estava em voga em todo o país.

Em *A educação primária em Mato Grosso: o grupo escolar Joaquim Murinho, em Campo Grande, sul do estado (1910-1950)*, Oliveira e Gonçalves (2011) tratam da educação primária no que tange às legislações que regulamentavam o funcionamento dos grupos escolares no sul do Estado. As autoras afirmam que, no ano de 1926,

[...] assumiu a presidência do estado o Mário Corrêa da Costa, que instituiu um novo Regulamento da Instrução Pública, expedido por meio do Decreto n. 757, de 22 de abril de 1927, dividindo o ensino em primário e secundário. Este Regulamento classificou as escolas em: isoladas rurais, isoladas urbanas, isoladas noturnas, escolas reunidas e grupos escolares. (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2011, p. 94).

De acordo com as autoras, os primeiros grupos escolares foram instalados no sul do Estado entre os anos 1921 e 1930, nas cidades de Campo Grande, Três Lagoas, Aquidauana, Miranda, Ponta Porã e Corumbá, que eram os principais centros urbanos da região sul do antigo Mato Grosso. Oliveira e Gonçalves (2011, p. 105) evidenciam que apesar da “[...] implantação dos grupos escolares no sul do estado ter acompanhado o desenvolvimento urbano e populacional, em termos quantitativos, a implantação da escola graduada foi paulatina, ao longo do período e insuficiente para atender a demanda pelo ensino primário”.

Há, ainda, os trabalhos concluídos no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD), na linha de

pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade. Selecionamos e apresentamos, a seguir, os mais recentes que tratam da educação primária e de grupos escolares no SMT.

A dissertação de mestrado de Charlene Correia Figueiredo, defendida em 2013 com o título *Grupo Escolar Luiz de Albuquerque: sua história no processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá - MT (1908-1930)*, trata da história do ensino primário em Corumbá e a escolarização da infância com a instalação do Grupo Escolar Luiz de Albuquerque. A autora discorre sobre as características dos sujeitos que fizeram parte da Instituição, além do funcionamento e da arquitetura do prédio escolar.

Outra dissertação que trata da História da Educação em Mato Grosso é de Adriane Cristine Silva, intitulada *Grupo Escolar Esperidião Marques: uma contribuição para os estudos das Instituições Escolares em Mato Grosso (1919-1947)* e defendida no ano de 2011. A pesquisa traz a história de criação e funcionamento da referida Instituição, localizada na cidade de São Luiz de Cáceres-MT, levantando discussões sobre a cultura escolar, o perfil da comunidade escolar, a situação econômica e as relações sociais na região em que o Grupo foi fundado.

A pesquisa realizada por Juliana da Silva Monteiro, com o título *Cultura escolar: institucionalização do Ensino Primário no sul do antigo Mato Grosso: o Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João no município de Caarapó/MS (1950-1974)*, também defendida em 2011, evidenciou o processo de implantação do Grupo Escolar no município de Caarapó, trazendo informações e análises sobre a cultura escolar, o cotidiano, a infância e o material existente na instituição escolar. A autora também discute as particularidades de uma escola do interior que recebia alunos com culturas diferentes, a urbana e a rural, além da organização populacional.

O estudo de Clóvis Irala, defendido em 2014, discorre acerca do ensino rural primário no sul do antigo Mato Grosso. Com o título *Educação Rural em Dourados: a escola Geraldino Neves Correa (1942 – 1982)*, a pesquisa analisa a instituição criada no distrito de Picadinha, no município de Dourados, trazendo o perfil do quadro discente e do corpo docente que compuseram a instituição. Além disso, analisa a organização curricular da mesma e de que forma contribui para a educação naquele local.

Marcio Bogaz Trevizan defendeu, em 2011, sua dissertação intitulada *Grupo Escolar Mendes Gonçalves: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil-Paraguai (1889-1931)*, onde investigou a história da instituição escolar na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. O autor analisa a política de implantação da instituição na região e

como foi o seu funcionamento, a cultura escolar, os professores, alunos, bem como as práticas dos sujeitos no referido Grupo Escolar.

A pesquisa realizada por Wilker Solidade da Silva, defendida no ano de 2015 com o título *Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT: a escolar primária urbano/rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974)*, contribui para a História da Educação no sul de Mato Grosso por trazer estudos acerca de uma instituição em Vila Vargas, distrito do município de Dourados. O autor investiga a criação e funcionamento do Grupo Escolar no distrito e como esta instituição estava ligada à constituição do Distrito. O autor também buscou compreender como se dava a escolarização, quem eram os atores/sujeitos e quais suas funções no Grupo e de que maneira essa instituição contribuiu para a construção de uma identidade da Vila Vargas.

Intitulada *Grupo Escolar Antônio João Ribeiro: cultura escolar primária em Itaporã-MT: uma contribuição para a História das Instituições Educativas (1953-1974)*, a dissertação de Claudiani Ferreira da Cunha Rodolini, defendida em 2015, objetivou entender como se deu o processo de implantação e institucionalização, as formas de funcionamento, as práticas cotidianas e os professores, alunos, diretores e outros sujeitos sociais da comunidade do Grupo na cidade de Itaporã.

De modo geral, observou-se, pelo mapeamento de produções científicas sobre o ensino primário, especialmente no sul de Mato Grosso, que a temática vem sendo privilegiada na Linha História da Educação do PPGEdU/UFGD, sobretudo, com as temáticas da criação e funcionamento das instituições, da cultura escolar, das legislações, da rotina escolar e outros aspectos.

Essas pesquisas evidenciam os esforços que vêm sendo realizados para mapear e estudar as instituições escolares na Região e, ao mesmo tempo, explicitam que vários grupos escolares foram criados e funcionaram no sul de Mato Grosso, alguns deles antes mesmo da emancipação político-administrativa das cidades onde se instalaram, como foi o caso do Grupo Escolar de Bataiporã, objeto desta pesquisa. Além disso, abordam instituições das mais diferentes localidades do território que compreendia o Estado de Mato Grosso uno. Entretanto, não foram identificados estudos específicos sobre o ensino primário em Bataiporã no período em que era um distrito de Bataguassu.

A relevância da pesquisa aqui exposta pode ser justificada devido à “ausência” de trabalhos sobre a primeira escola localizada em Bataiporã, situada em uma localidade que não possuía autonomia administrativa e também por inscrever-se como condição para a

permanência de colonos na Região, conforme movimento de ocupação do país, denominado *Marcha para o Oeste*, em curso no governo de Getúlio Vargas.

Em outros termos, a pretensão de ocupar os lugares longínquos e quase (des)habitados do país, enfatizada nos diferentes discursos em circulação na primeira metade do século passado, por meio de dispositivos como o de colonização, produziu seus efeitos materializados em instâncias como a escola.

Disso, a necessidade de historicizar a instituição escolar, fazer com que apareçam sua fabricação⁴ e particularidades ou as relações de poder, de forças, que fizeram circular a necessidade de sua imprescindível existência e de seu funcionamento:

O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação do saber. É assim que o hospital não é apenas local de cura, ‘máquina de curar’, mas também instrumento de produção, acúmulo e transmissão (MACHADO, 1981, p. 199).

Conforme Foucault (2004), o dispositivo foi tomado como um conjunto heterogêneo de práticas e discursos, um mecanismo com a capacidade de orientar, controlar, garantir as condutas e os discursos das pessoas. Assim, pode-se falar em “dispositivo de escolarização” como um conjunto heterogêneo de discursos, práticas/instituições, normas, leis e regulamentos em vigor em cada época.

Em outra perspectiva de análise, Stephanou e Bastos (2005, p. 425) apontam as contribuições dos estudos de história da educação, dizendo que estes

[...] permite[m] abordar os problemas educativos na perspectiva de explicitar sua natureza; esclarece[m] a defasagem entre o dizer e o fazer; alerta[m] para a necessidade de não confundir as necessidades de desenvolvimento de uma sociedade com as necessidades de uma determinada classe social; denuncia[m] as clivagens dialéticas entre as intenções iniciais e as realmente alcançadas.

Na direção apontada pelos autores, a preocupação com a educação escolar aqui em questão dirigiu-se para a relação entre o projeto de colonização em curso no período e o aparecimento da instituição e, também, para o interior da escola, para as práticas e discursos

⁴ Valera e Alvarez-Uria (1992) no texto *A Maquinaria Escolar* fazem uma analogia com o termo fabricação, remetendo a escola ao contexto de uma fábrica. A escola então é entendida como uma máquina que fabrica/produz o sujeito colocando-os num mesmo espaço, dividindo-os em séries e níveis, separando-os por idades, homogeneizando-os. Uma máquina que disciplina e é capaz de produzir saberes sobre os sujeitos.

que lhe garantiram uma existência específica. Em outros termos, buscou-se um olhar dirigido para sua microfísica, algumas das “miudezas” que em seu interior se desenrolaram, pois nele se produziram a própria educação ou escolarização, os sujeitos ou subjetividades.

Considera-se que desde o século passado até o nosso tempo, luta-se pelo direito à escolarização das crianças e, mais recentemente, impõe-se a obrigação de garanti-lo, resultando na permanência das mesmas durante boa parte de suas vidas em processos socializadores, ensaiados e desenvolvidos nas instituições educativas.

Na pesquisa ora socializada, as fontes localizadas e selecionadas constituem-se por documentos sobre a Companhia colonizadora, sobre a constituição da cidade, a legislação do período, além de fotografias de época, inclusive da Escola Rural Mista e do Grupo Escolar, disponíveis no Centro de Memória “Jindrich Trachta” e na Escola Estadual “Jan Antonin Bata”.

Esses documentos estavam armazenados em uma caixa arquivo na secretaria da Escola Estadual “Jan Antonin Bata” e as fotografias disponíveis no Centro de Memória “Jindrich Trachta”. Encontramos os seguintes documentos: Livros de Chamada de Alunos da Escola Rural Mista dos anos de 1956, 1960 e 1961; Livros de Chamada de Alunos do Grupo Escolar de Bataiporã do período de 1962 a 1967; Relatório do Ginásio Estadual de Bataiporã de 1969; Livro de Matrícula, Frequência Diária e de Aparelhamento Escolar do período de 1956 a 1961; fotografias de 1955 a 1974; além da legislação educacional do país e do Estado em vigor na época, que, em certa medida, interferia em seu funcionamento, mas que era também desconsiderada em algumas situações, como será discutido no terceiro capítulo.

As informações obtidas com a descrição dos documentos e entrevistas foram organizadas e utilizadas nos três capítulos que compõem esta Dissertação.

No primeiro capítulo, “Ferramentas Teórico-Methodológicas: conceitos operadores”, abordamos as noções utilizadas para análise e as fontes encontradas nos acervos da Escola Estadual “Jan Antonin Bata” e no Centro de Memória “Jindrich Trachta”. Indicamos, também, as entrevistas realizadas ao longo da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado “Educação e colonização no sul de Mato Grosso”, tratamos de questões referentes ao dispositivo de nacionalidade, os discursos sobre a educação das crianças no país e a educação primária no Mato Grosso uno.

No terceiro capítulo, “Fabricação da educação primária em Batayporã: o funcionamento da primeira escola”, tratamos da institucionalização da educação primária em Batayporã e da forma de organização e características gerais da instituição escolar.

CAPÍTULO I – FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CONCEITOS OPERADORES

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o aparato teórico-metodológico utilizado e apresentar as fontes localizadas e utilizadas na pesquisa.

Para isso, foi preciso delimitar os entrelaçamentos teóricos e metodológicos, inscritos nas abordagens pós-críticas, que sustentaram a pesquisa, especialmente em diálogo com a perspectiva foucaultiana, apontando os conceitos que serviram de operadores de análise e o modo de seleção das fontes que compuseram o *corpus* documental da pesquisa.

Conforme Paraíso (2004, p. 5), nas abordagens pós-críticas

Têm-se discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm-se aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado.

1.1 Referencial teórico-metodológico

Os principais conceitos adotados como operadores de análise foram: discurso/enunciado, poder disciplinar e dispositivo. Para defini-los, três obras do pensador Michel Foucault serviram de suporte: *Arqueologia do Saber* (1972), *A ordem do discurso* (2013) e *Vigiar e Punir* (2004), além de outros autores inscritos na referida perspectiva.

Na arqueologia, primeira fase dos escritos de Michel Foucault, segundo os estudiosos de sua obra, o que estava em questão eram os saberes e os discursos em circulação sobre o sujeito moderno. Nela trata-se de fazer a arqueologia dos saberes, mas não interessou ao filósofo pesquisar o conhecimento em si, mas sim as formas de práticas discursivas que articulam o “conhecimento verdadeiro” (saber) de uma dada época⁵.

Em sua obra *Arqueologia do Saber*, Foucault (1972, p. 222) explica que “A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; o saber que ela forma não é nem o esboço rigoroso nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída”.

⁵ Segundo Revel (2005), saber e conhecimento, para Foucault, são conceitos distintos. Até o começo dos anos 1970 a preocupação de seus estudos centrava-se na organização do conhecimento numa época dada e em função de classes de objetos específicos, por meio da análise arqueológica.

O discurso não é considerado uma ciência e sim um saber pelo fato de os discursos e os saberes fugirem de modelos conceituais únicos. Para Foucault (1972, p. 146-147), o discurso é

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que provêm da mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e de que poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) o aparecimento ou a utilização na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso assim entendido não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em se perguntar como e por que pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, colocando o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo.

O termo discurso ainda pode ser entendido como um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação; é assim que se pode falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 1972, p. 135).

Foucault (1972, p. 134) conceitua o enunciado como

[...] a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível.

Então, os enunciados são unidades que compõem o discurso de uma dada época. Eles possibilitam a aparição de um objeto e de um saber presentes no discurso:

As relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. Mas não são, entretanto, relações exteriores ao discurso, que o limitariam ou lhe imporiam certas formas, ou o forçariam, com certas circunstâncias, a enunciar certas coisas. Elas estão de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois essa imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso de outro), determina o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc. Essas relações caracterizam não a língua que utiliza o discurso, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática (FOUCAULT, 1972, p. 60-61).

Outro aspecto relevante é a posição ocupada pelo sujeito que fala, abordado em *A ordem do discurso*. Foucault (2013) evidencia que a produção dos discursos é feita por alguém que esteja “habilitado” para fazê-lo, pois “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2013, p. 35). Essa produção pode estar ligada ao *status* do sujeito que fala ao lugar em que fala e a sua posição social. Nesses termos, “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2013, p. 8-9).

O pensador alerta para a necessidade de não se considerar o enunciado que delinea o discurso como algo verdadeiro ou falso, como síntese e continuidades homogêneas, mas de trata-lo como prática que determina um acontecimento⁶ para poder descrever seus jogos de relações:

[...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui. (FOUCAULT, 1972, p. 39).

Os discursos, então, devem ser compreendidos como acontecimentos ou séries de acontecimentos distintos, como

[...] regularidade, causalidade, descontinuidade, dependência, transformação; é por um tal conjunto que esta análise dos discursos sobre a qual estou pensando se articula, não certamente com a temática tradicional que os filósofos de ontem tomam ainda como a história ‘viva’, mas com o trabalho efetivo dos historiadores. (FOUCAULT, 2013, p. 53-54).

Ao analisar as relações de poder inscritas na sociedade ocidental moderna, o filósofo evidencia que os saberes em circulação em cada época foram produzidos em meio às relações de forças específicas.

⁶ O termo acontecimento em Foucault (1972) é entendido como as condições/irrupção de fatos ou sequência de fatos ocorridos em um espaço-tempo da sua produção; rupturas e descontinuidades que antecedem e permitem dizer sobre determinado discurso. Constituem as séries ou séries de acontecimentos, que embora sejam únicos, particulares, estão sujeitos à repetição e às transformações. Ver Revel (2005) e Castro (2009). Nas palavras de Foucault (2009, p. 18) é preciso entendê-lo [acontecimento] não como uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta.

Vigiar e Punir (2004) introduz, conforme os estudiosos da obra de Michel Foucault, um segundo momento e modo de análise, denominado genealógico.⁷ Introduce e delimita, em tal âmbito, a noção de poder, entendido como produtor de saberes e a constituição do sujeito na relação entre ambos (poder-saber). Em uma passagem da referida obra podemos encontrar um trecho em que Foucault (2004) afirma que a genealogia é “[...] uma história correlativa da alma moderna e de um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade” (p. 23).

Veiga-Neto (2007, p. 55) evidencia que Foucault, em seu livro *Vigiar e Punir*, “[...] coloca toda a ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos, como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam”.

O poder é concebido como relações de forças, como exercício que se põe em prática em diferentes espaços-tempos sociais. Ele pode assumir formas palpáveis, pois se expande pela sociedade, materializa-se em instituições, em punições, em dominações; alcança o sujeito e invade o cotidiano controlando o seu corpo e sua mente. Nas palavras de Foucault (2004, p. 27), “[...] o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (2013) discute o conceito de poder ligado ao desejo da “vontade de verdade”, em que um determinado sujeito ou grupo deseja ter a verdade sobre um discurso específico ou determinada área do saber com o objetivo de controlar sua “verdade” e assim produzir um conhecimento de um determinado campo do saber. Essa vontade de verdade “[...] é reconduzida mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2013, p. 17).

Dialogando com o pensador, pode-se explicitar que o poder não deve ser pensado somente como algo negativo. Ao contrário disso, ele é produtivo: “[...] o poder produz; ele

⁷ Segundo Revel (2005), no modo de análise genealógico Foucault buscou reconstituir a maneira pela qual o saber implica, ao mesmo tempo, uma relação com os objetos de conhecimento (objetivação) e com o si cognoscente (processo de subjetivação). A genealogia analisa, descreve e contrapõe os fenômenos, os paradigmas, as práticas, discursos, os saberes, as disciplinas e dispositivos que aparecem na sociedade como mecanismo de dominação.

produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2004, p. 161).

Assim, os indivíduos se constituem enquanto sujeitos nessas relações. O indivíduo é fabricado pelo poder-saber que cria a verdade/conhecimento sobre o sujeito. Mais ainda, o poder produz certa possibilidade de liberdade que

[...] aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua precondição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Para exemplificar, uma maneira de exercício de poder sobre o sujeito é a tecnologia disciplinar ou disciplina, uma forma de poder que se organiza em fins do século XVIII. A disciplina designa o espaço que cada indivíduo deve ocupar, por exemplo, em uma sala de aula: em qual, onde e como os alunos devem se sentar. Faz-se esse exercício para permitir o controle dos indivíduos.

Os sujeitos constituídos pelo poder-saber ajudam a vigiar a cidade, a instituição, os locais públicos e privados, denunciando aquilo que foge ao que se chama de “normalidade⁸”. Por fim,

[...] as disciplinas têm o seu discurso. Elas são criadoras de aparelhos de saber e de múltiplos domínios de conhecimento. As disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra ‘natural’, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei, mas o da normalização; a sua jurisprudência será a de um saber clínico (FOUCAULT, 2009, p. 106).

Conforme Machado (1981, p. 194), a disciplina não pode ser considerada como uma instituição ou um aparelho, mas “[...] funciona como uma rede que os atravessa sem se limitar a suas fronteiras; é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder”. A disciplina compreende um conjunto de métodos, de objetos, regras e definições considerados verdadeiros que constroem um “[...] sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele” (FOUCAULT, 2013, p. 29).

⁸ Dispositivo que têm a função de regulamentar e disciplinar o corpo e as ações da população. O sujeito pode ser considerado então como “normal” ou “anormal”, pelos discursos veiculados em uma determinada sociedade, dependendo de suas ações, o lugar onde deveria estar e transitar.

Esse mecanismo organiza o espaço, distribui o indivíduo, o classifica, o combina, hierarquiza e o isola, tornando o corpo útil ao sistema de dominação. Trata-se, nesse exercício,

[...] de saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar comunicações úteis, interromper outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar, utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2004, p. 123).

A disciplina é, segundo Foucault (2004), “[...] um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia” (p. 177) que está presente em várias esferas da sociedade, tanto em penitenciárias quanto em instituições de ensino, no cotidiano familiar e nas relações sociais.

O dispositivo foi tomado como um conjunto de práticas discursivas ou não; um mecanismo com a capacidade de orientar, controlar, garantir as condutas e os discursos das pessoas. Conforme Foucault (2009, p. 138-139), o dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [...] um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

O poder disciplinar e a tecnologia que lhe corresponde são contemporâneos da organização da instituição escolar moderna. Esta, concebida como a parte material, visível, do dispositivo que, assim como outras instituições sociais modernas (prisões, quartéis, fábricas), partindo de suas práticas, rituais, simbolismos, colocaram os corpos das crianças como objetos do poder e do saber em curso.

A tecnologia disciplinar tem o “exame” como uma de suas técnicas mais importantes como uma forma de controlar e vigiar. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1985) explicita que as instituições escolares como os colégios e, posteriormente, as escolas seriadas, constituíram lugares privilegiados para o exercício de poder disciplinar, como “instâncias examinatórias”.

Podemos indagar se um poder que se organiza e funciona especialmente nos séculos VIII e XIX teria permanecido nas práticas institucionais e da educação escolarizada do século XX. Se considerarmos as análises foucaultianas a resposta seria afirmativa, ainda que não se trate mais ou simplesmente de um exercício de poder sobre o corpo individual, o que se desenrola na sociedade ocidental. Seria preciso, também, considerar outra modalidade de exercício de poder, ou de biopoder, que se organiza naquele momento, cujo alvo não é mais o corpo individual, mas sim a população: trata-se de gerir a população por meio de uma tecnologia de controle.

O conhecimento sobre o sujeito moderno que circulava em diferentes campos de saber, em especial no que designamos “ciências humanas”, decorria de mudanças naquilo que Foucault denominou *epistème* moderna (fins do século XVIII e início do XIX) ou o começo da organização da maneira moderna ocidental de conhecer as empiricidades que são a vida, o trabalho e a linguagem⁹ produzida em meio às relações de poder. Lembremos que todo saber tem sua gênese em relações de poder, sendo mesmo delas inseparável. O domínio de saber das ciências humanas organizou-se, a partir de então, como saber “verdadeiro” sobre o homem e, ao mesmo tempo, o colégio/escola como o melhor lugar para ensinar esse homem (ZILIANI, R., 2009).

A noção de dispositivo de escolarização refere-se a

[...] todo esse conjunto de regras, de saber-poder, que se organizou em fins do século XVIII e passou a dirigir os discursos e as práticas sobre o homem, de definir o espaço e os modos adequados de torná-lo civilizado pela educação, é que se passou a denominar ‘dispositivo de escolarização’. Dispositivo de escolarização, rede de saber-poder, que se desenha pelo conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não-discursivas, e que se articula a estrutura econômica. (ZILIANI, R.; 2009, p. 17).

Dispositivo de escolarização é entendido, nesses termos, como um conjunto heterogêneo de discursos, práticas/instituições, normas, leis e regulamentos em vigor em dada época. Nesse sentido é que se pode afirmar que a educação participa dessa rede que conforma o dispositivo, é um dos seus elementos. O conceito de dispositivo aqui mobilizado é

[...] antes de mais nada um emaranhado, um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de natureza diferente. E estas linhas do dispositivo não cercam ou não delimitam sistemas homogêneos, o objeto, o sujeito, a língua,

⁹Sobre as “empiricidades” que se organizam em fins dos setecentos, consultar *As palavras e as coisas*, livro onde Foucault (1985) dedica um Capítulo à análise da vida, do trabalho e da linguagem, traçando o que denomina “*epistème* moderna”.

etc., mas seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio, às vezes se aproximam, às vezes se afastam umas das outras. Cada linha é quebrada, submetida a variações de direção, bifurcante e engalhada, submetida a derivações. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos em posição são como vetores ou tensores. Assim as três grandes instâncias que Foucault distinguirá sucessivamente, Saber, Poder e Subjetividade, não têm de maneira alguma contornos fixos, mas são correntes de variáveis em luta umas com as outras (DELEUZE, 1996, p. 1).

Nesse sentido, o dispositivo tem a função de capturar, orientar, interceptar, controlar as condutas e discursos dos sujeitos, determinar o que vemos e fazemos em uma época. Para Deleuze (1996, p. 1), nós “pertencemos a dispositivos e agimos neles [...] são máquinas de fazer ver e de fazer falar”.

No aspecto metodológico, foi necessário precisar não somente o papel que cabe ao historiador na análise arqueológica (que busca analisar a produção de saberes e os discursos de uma época), mas também o uso de termos como *arquivo* e *fontes*, familiares às pesquisas em história da educação e sobre instituições escolares.

A concepção de história adotada não contempla noções como as de “origem”, “progresso”, “avanço”. Em conformidade com Albuquerque Jr. (2007), entendemos que a história só ganha consistência no presente quando é selecionada, analisada, recortada e interpretada pelo historiador que a manipula, para dar-lhe uma forma específica de interpretação:

Os historiadores devem estar atentos não para as causas dos fatos, tomadas como sendo um evento anterior que se desdobra e continua em um posterior, mas para a multidão de elementos que se aproximam e se cruzam num dado momento e que resultam em um acontecimento. No início não está a unidade e a identidade de uma causa, mas a dispersão dos fatores, a multiplicidade dos elementos, as forças que ingressam em um campo de luta (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 167).

A história é descontínua, é a emergência de práticas, e sua tarefa é

[...] determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre essas diferentes séries [fenômenos de um período; acontecimentos; transformações], que sistema vertical elas são suscetíveis de formar, qual é, de umas para outras, o jogo das correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser os deslocamentos, as temporalidades diferentes, as diversas permanências; em que conjuntos distintos certos elementos podem figurar simultaneamente (FOUCAULT, 1972, p. 18).

Nesse sentido, cabe ao historiador o papel de

[...] constituir séries: definir para cada uma seus elementos, de fixar-lhes os limites, de descobrir o tipo de relações que lhe é específico, de formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries, ou ‘quadros’: daí a multiplicação de estratos, sua obtenção, a especificidade do tempo e das cronologias que lhe são próprias; daí a necessidade de distinguir não mais apenas acontecimentos importantes (com uma longa cadeia de consequências) e acontecimentos mínimos, mas sim tipos de acontecimentos de nível inteiramente diferente. (FOUCAULT, 1972, p. 15).

A obra *Arqueologia do Saber* define a noção de arquivo que, para Foucault (1972, p. 153), não se refere à prática de conservação e manutenção de documentos produzidos pela sociedade. Trata-se do conjunto das formações discursivas, dos acontecimentos diferentes, descontínuos e dispersos, “das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações”:

[...] o que faz com que tantas coisas ditas, por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo das circunstâncias, [...] mas que elas tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo [...]. O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares (FOUCAULT, 1972, p. 160-161).

Para o autor, o termo “arquivo” não significa, portanto, o acúmulo de textos que uma comunidade guardou como documento sobre seu próprio passado ou uma dada instituição que guardou e registrou certos discursos como lembrança. O arquivo “[...] forma o horizonte geral a que pertence a descrição das formações discursivas, a análise das positivities, a demarcação do campo enunciativo” (FOUCAULT, 1972, p. 163). Os sistemas de enunciados são “[...] acontecimentos de um lado, coisas por outro”, aos quais o filósofo francês propõe chamar de “arquivo”.

Consultando arquivos, o historiador

[...] compila uma série de textos, leituras e imagens deixadas pelas gerações passadas que, no entanto, são reescritos e revistos a partir dos problemas do presente e de novos pressupostos, o que termina transformando tais documentos em monumentos esculpidos pelo próprio historiador, ou seja, o dado não é dado, mas recriado pelo especialista [...]. O que se chama de evidência é fruto das perguntas que se fazem ao documento e ao fato de que, ao serem problematizados pelo historiador, transformam-se, em larga medida, em sua criação (ALUQUERQUE JR., 2007, p. 62-63).

Os arquivos geralmente são encontrados em documentos que, segundo Thiry-Cherques (2010, p. 224), “[...] são entendidos não como textos a serem interpretados, mas como monumentos a serem analisados”.

Cabe ao pesquisador estabelecer as relações, recortá-lo, organizá-lo e trabalhá-lo. O pesquisador deve procurar pelos enunciados e interpretá-los para assim saber como se formaram determinados discursos, determinadas práticas discursivas de uma sociedade:

[...] a descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades), a partir dos discursos que começam a deixar de ser nossos; seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva (FOUCAULT, 1972, p. 163).

No documento/monumento também é possível levantar quais foram os possíveis exercícios de poderes e saberes, a relação entre os homens e as verdades. É com a intervenção do historiador que os meros documentos de uma memória coletiva/individual expressam um sentido histórico:

Não podemos olhar o documento como algo dado e pronto, é preciso que se questione o documento. Para resumir, a história, em sua forma tradicional empreendia ‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos, e fazer falar estes traços que, por si mesmos, raramente são verbais, ou dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos, e o que, onde se decifravam traços deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, desdobra uma massa de elementos que se trata de isolar, de agrupar, de tornar pertinentes, de estabelecer relações, de constituir conjuntos (FOUCAULT, 1972, p. 14).

A proposta de análise arqueológica dos arquivos, discursos, enunciados, das relações pretende

[...] mostrar que ‘os discursos’, tais como podemos compreendê-los, tais como podemos tê-los sob a forma de textos, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o enredar de um léxico e de uma experiência (FOUCAULT, 1972, p. 64).

Nessa direção, Foucault (1972, p. 39-40) afirma que a análise arqueológica deve se preocupar em interrogar as condições do aparecimento de determinado acontecimento e que não tem a finalidade de descobrir “[...] a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-

se mostrar por que não poderia ser outro, em que exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar”.

A análise genealógica da história propõe não buscar a origem de determinado acontecimento, constituições de objetos e revelar a verdade, pois afirma que “[...] atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 2009, p. 13).

As narrativas dos sujeitos, enfatizadas especialmente no terceiro capítulo deste trabalho, não foram concebidas como “expressão de individualidades”. Recusamos concebê-las como algo homogêneo, como “unidade subjetiva”.

Tratamos de entender a memória como “composta de fragmentos de múltiplas vivências e experiências ao nível individual e coletivo” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 200). Tomamos as memórias, então, como multiplicidades, como posicionamentos dos sujeitos sempre constituídos na relação com os outros.

Como também não foi aceita a ideia de memória coletiva como “somatório de memórias individuais”, esta foi tomada como um campo de discursos e de poder em que as memórias individuais se configuram. Nesse sentido, a memória individual é “um tecido de diferenças internalizadas” (ALBUQUERQUE JR., 2007, p. 202), pois são os outros que nos ajudam a fixar seus conteúdos, que buscam a preservação das convenções que o próprio grupo cria.

Historicizar essas memórias individuais e coletivas é, de certo modo, interpretá-las em suas múltiplas significações. É propor certa elaboração do passado, conforme os conceitos adotados como operadores de análise pelo pesquisador.

Nas narrativas dos sujeitos entrevistados na pesquisa, trata-se de memória voluntária, que pode ser chamada de “lembrança”, diferentemente da memória involuntária ou reminiscência. É uma reorganização do passado que, segundo Albuquerque Jr. (2007, p. 202), resulta de “[...] um trabalho de rememoração que é feito no presente, relativo ao presente que foi e o presente que é”. Trata-se, nesse caso, de refazer o passado, de imprimir-lhe um sentido. Em nível consciente opera “através de associação e analogias entre acontecimentos passados e presentes, buscando estabelecer a semelhança, o contínuo, o mesmo” (p. 200-201).

Para conhecimento da arquitetura e modos de organização dos estabelecimentos estudados utilizamos fotografias que, para Lima e Carvalho (2009, p. 36), podem significar

um “[...] recorte casual que escapou aos textos, ofereceria o acesso ao ambiente e aos tipos humanos que frequentavam o local”.

Lima e Carvalho (2009) e Vidal e Abdala (2005) afirmam que a fotografia também se constitui em uma fonte criada com uma intencionalidade; deve-se buscar o porquê, pra que e quais os motivos de sua produção. É preciso também buscar o contexto de produção, as intenções do fotógrafo, as condições materiais da produção da foto, como o tipo de câmera, se em estúdio ou ao ar livre.

Seguindo o referencial teórico-metodológico adotado, pode-se ressaltar que a pesquisa sobre a Instituição estudada não pretendeu buscar sua origem cristalina e única, como algo que surgiu sem embates, relações de forças, movimentos de municípios etc. Tratou-se de tentar mapear seus começos dispersos, inscritos em discursos e práticas diversas, das quais a instituição escolar é apenas um dos efeitos.

No item seguinte apresentamos as fontes utilizadas para estudar a escola, objeto da pesquisa, relacionando quais foram as fontes encontradas nos acervos e as produzidas por meio de entrevistas.

1.2 Materialidade e ausências: o arquivo sobre a instituição escolar

O acervo documental utilizado durante a pesquisa encontrava-se guardado em dois locais: na Escola Estadual “Jan Antonin Bata” e no Centro de Memória “Jindrich Trachta”, em Batayporã, Mato Grosso do Sul.

O Centro de Memória foi criado por descendentes de imigrantes tchecoslovacos, proprietários da CVSPMT, para manter viva a memória da colonização na Região. Esses imigrantes vieram para o Brasil nos anos de 1940, para atuar em nome da Companhia, na recém-criada Colônia, que viria a se chamar Batayporã.

Algumas fontes específicas do Grupo Escolar foram localizadas na secretaria da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”. Esses poucos documentos foram consultados e reproduzidos por meio de fotografia digital.

Abaixo, a tabela com os documentos localizados na Escola Estadual “Jan Antonin Bata” referentes à Instituição estudada:

Tabela 1- Relação de fontes sobre a Escola Rural Mista e o Grupo Escolar de Bataiporã (1956 a 1974).

Documento	Ano
Livro de Chamada de Alunos da Escola Rural Mista 1956	1956
Livro de Chamada de Alunos da Escola Rural Mista 1960	1960
Livro de Chamada de Alunos da Escola Rural Mista 1961	1961
Livro de Chamada de Alunos do Grupo Escolar 1962	1962
Livro de Chamada de Alunos do Grupo Escolar 1963	1963
Livro de Chamada de Alunos do Grupo Escolar 1964	1964
Livro de Chamada de Alunos do Grupo Escolar 1965	1965
Livro de Chamada de Alunos do Grupo Escolar 1966	1966
Livro de Chamada de Alunos do Grupo Escolar 1967	1967
Relatório de Novembro/1969 (Ginásio Estadual de Batayporã)	1969
Livro de Matrícula, Frequência Diária e de Aparelhamento Escolar	1956-1961
Fotografias	1955-1974

Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata” e Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã, MS.

As outras fontes disponíveis acerca da Instituição são orais e foram produzidas com as entrevistas, gravadas e transcritas, realizadas na cidade de Batayporã-MS, como se pode observar na Tabela 2. Os sujeitos entrevistados foram identificados com a sigla das iniciais do seu nome e sobrenome, tanto para professores quanto para alunos.

Tabela 2 - Relação das entrevistas realizadas sobre a Escola Rural Mista/Grupo Escolar de Batayporã, nos anos de 1955 – 1969.

Sujeito	Papel institucional	Período	Data Entrevista
E.M	Professora/Diretora	1955 a 1969-70	20/09/14
M.M	Professora/Diretora	1969-1994	29/11/14
M.A	Aluno	1955-1959	29/11/14
D.A	Aluno	1955	29/11/14
D.T	Aluno	1968	28/11/14

As entrevistas com as ex-professoras E.M e M.M foram realizadas em suas casas e com os ex-alunos M.A, D.A e D.T foram realizadas no Centro de Memória “Jindrich Trachta”.

As entrevistas não-estruturadas¹⁰ foram realizadas nos meses de setembro e novembro de 2014. Foram entrevistadas duas ex-professoras e três ex-alunos, todos envolvidos com a Instituição nos anos de 1950 ou 1960.

Os alunos entrevistados cursaram o primário no Grupo Escolar de Batayporã e foram contatados por meio de um dos ex-alunos entrevistados, que atualmente é funcionário público estadual e trabalha na secretaria da escola, que desde o ano de 1998 passou a ser denominada Escola Estadual “Jan Antonin Bata” (MATO GROSSO DO SUL, 1998).¹¹

Considerou-se essa questão relevante para dar visibilidade às fontes disponíveis sobre a instituição, mais especificamente sobre seu funcionamento, não somente pelos usos e interpretação que lhes foram atribuídos durante a pesquisa aqui registrada, mas como referência à outras pesquisas que podem surgir.

O objeto impresso que os historiadores trabalham pode conter diversos odores, velhos, novos, artificiais, químicos, naturais, ou talvez o cheiro que as pessoas “mais gostam de sentir”: de ácaros, poeira, mofo e cheiros mágicos.

Para encontrar e apreciar o objeto em questão foi preciso tempo para consumi-lo lentamente, até que a vontade de devorá-lo fosse mais intensa a cada página virada. A cada página analisada novas descobertas e a renovação do que estava guardado em uma caixa arquivo quase que consumida pelo tempo.

A análise do material, que foi consumido pelo tempo e por seus pesquisadores, ganhou um novo significado, um novo sentido e uma nova implicação. Um “tesouro” guardado em uma sala da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, ao qual foi necessário voltar várias vezes para saber se ele dizia a mesma coisa do que foi interpretado anteriormente.

Na pesquisa, o material sobre a Instituição foi retirado de uma estante da secretaria da Escola Estadual “Jan Antonin Bata” e levado para consulta no Centro de Memória “Jindrich

¹⁰ Para Richardson (1999), as entrevistas não-estruturadas oferecem ampla flexibilidade e liberdade na formulação de perguntas, permitindo aos entrevistados responder a partir de suas experiências e referências. A entrevista é mais informal, mas tem o foco que é o assunto principal da pesquisa apresentada no início da conversa.

¹¹ O ex-aluno D.T, que indicou os sujeitos da escola para entrevistas, é um dos filhos do tcheco-slovaco Jindrich Trachta, gerente do projeto de colonização de Batayporã, e falecido no início dos anos 2000, e iniciou a organização e criação do Centro de Memória “Jindrich Trachta”. O Centro possui um acervo documental extenso sobre a colonização tcheca na região, que engloba documentos, objetos pessoais da família Trachta e de Jan Antonin Bata, mapas, jornais, fotografias e outras fontes. O esforço de ressignificar os acontecimentos passados e de manter a presença da cultura tcheca no local, materializado no Centro e em outras atividades, tem sido permanentemente reinventado. Por exemplo, com a constituição de um grupo de dança tcheca na cidade (que participou de um evento em Praga, no ano de 2014), a conquista da dupla cidadania aos descendentes com a vinda de representantes tchecos no ato de entrega da cidadania em 2015, o estabelecimento de contratos de compras e apoio cultural com a atual República Tcheca, entre outros empreendimentos.

Trachta”. As duas instituições estão localizadas na mesma rua e quarteirão. O Centro de Memória fica em frente à lateral da Escola Estadual.

A sala do primeiro contato e digitalização do material foi a de entrada do Centro de Memória. Uma sala pequena e pintada de branco, na qual, do lado direito, havia um balcão embaixo de uma janela branca, com grades cinza. Dali era possível ver um frondoso pé de manga no amplo terreno, uma mesa de madeira maciça marrom que era utilizada pelo Sr. Jindrich Trachta, quando ainda estava vivo. Atrás da mesa encontravam-se dois armários grandes que iam do chão ao teto, que não era tão alto.

Nessas estantes tinham livros escritos por Jan Antonin Bata em sua língua nativa (tcheco) e algumas enciclopédias. Continham ainda outros documentos amarelados pelo tempo. Havia um espaço entre os dois armários, que estava preenchido com as bandeiras do Brasil, do município de Bataiporã e a do Estado de Mato Grosso do Sul. Logo acima das bandeiras um quadro com o retrato de Jindrich Trachta.

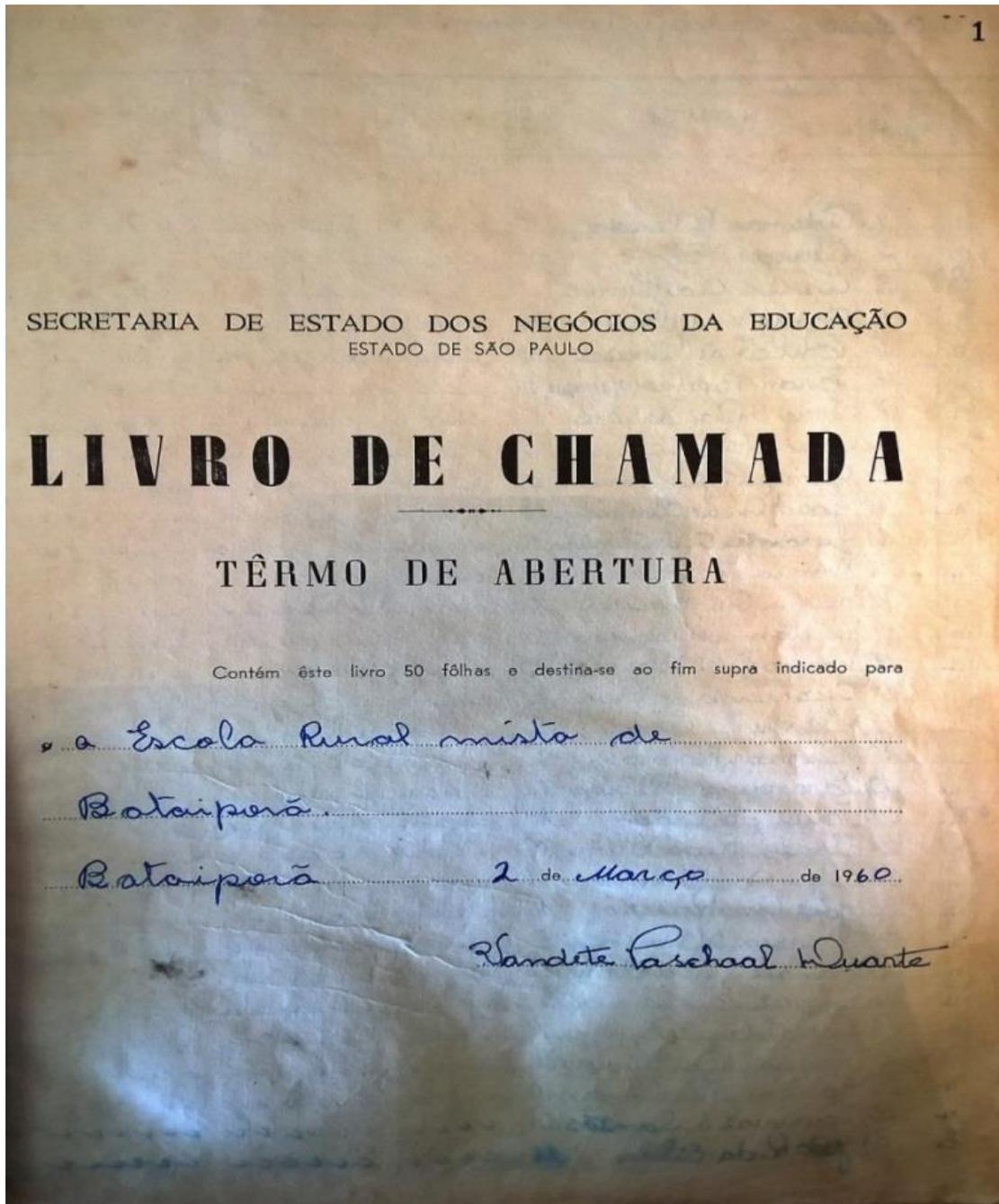
Do lado direito da sala, quadros com escritas em tcheco e um porta retrato de Jan Antonin Bata. Um pouco à esquerda, um portal decorado com flores e que faz parte da arte tcheca. Essa porta dá acesso ao pequeno cômodo onde se encontram peças, documentos enquadrados, fotografias e outras fontes do acervo sobre os inícios da construção da cidade. Saindo dessa sala, virando à direita, temos a sala dos arquivos já catalogados.

A caixa arquivo foi colocada em uma mesa que nos serviu como local de trabalho por alguns dias. O ambiente estava bem iluminado pela luz natural vinda de fora e era um lugar um pouco quente, mas que transmitia paz por ser um local silencioso.

Abrimos a caixa e no primeiro contato com os documentos percebeu-se que estavam precisando de uma limpeza e troca da caixa que estava sendo gasta pelo tempo que ficou guardada.

Dentro da caixa encontravam-se livros de chamadas de alunos dos anos de 1960, 1961, 1962, 1963, 1965 e 1966; um Livro de matrícula, frequência diária e aparelhamento escolar, referente aos anos de 1956, 1957 e 1961 e escolaridade da turma de 1964; uma Ficha do estabelecimento; boletim de produção e dados sobre os alunos do Grupo Escolar de Bataiporã do ano de 1967; e um relatório de novembro de 1969 do Ginásio Estadual de Bataiporã.

Figura 1- Livro de chamada da Escola Rural Mista de Bataiporã (1960).



Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, Batayporã, MS.

O Livro de Chamada de 1960 (Figura 1) estava encapado com um papel nas cores verde, lilás e rosa, imitando pequenas ondas de água. Na contracapa do livro pode-se observar um manual de como utilizar o livro, uma instrução que sugere a forma como deveria ser escrito os nomes dos alunos, em ordem alfabética e nas salas mistas do Grupo Escolar e escolas isoladas. As páginas ímpares destinavam-se às chamadas dos meninos e as páginas pares às chamadas das meninas.

As folhas seguintes apresentam espaços para preenchimento do nome do professor responsável pela turma, o ano e mês que foi utilizado pelo professor, nome da escola e outras informações para preenchimento do professor, como: se o aluno era repetente, o número da matrícula, número de ordem, nome do aluno, idade, dias do mês, soma com quadrados indicando “F” e “C”, comportamento, aplicação, comparecimento, faltas, porcentagem diária e observações. Embaixo, no canto direito do livro, um resumo mensal com as informações sobre matrícula geral de alunos, dos que vieram do mês anterior, os eliminados, os que passaram para o mês seguinte, comparecimentos, faltas, dias letivos, frequência média, porcentagem de frequência, faltas do professor e assinatura do professor responsável pelo Livro. Há também uma pequena tabela com 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano e total.

Os preenchimentos dos dados eram feitos de caneta de tinta na cor azul com poucas rasuras e as anotações realizadas com caneta de tinta vermelha. As páginas do livro, todas amareladas e com furos, provavelmente feitos por ácaros em decorrência da má preservação do material. A parte de baixo do livro apresenta manchas de tinta azul por ter recebido umidade, o que tornou dificultosa a leitura de alguns registros.

Figura 2- Livro de chamada: Escola Rural Mista de Bataiporã (1961).

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO
ESTADO DE SÃO PAULO

LIVRO DE CHAMADA

TÉRMO DE ABERTURA

Contém êste livro 50 fôlhas e destina-se ao fim supra indicado para

a Escola Rural Mista de Bataiporã

Bataiporã =

Bataiporã

1 de Março de 19.61

Prof. Maria de Lourdes Alves Romero

Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, Batayporã, MS.

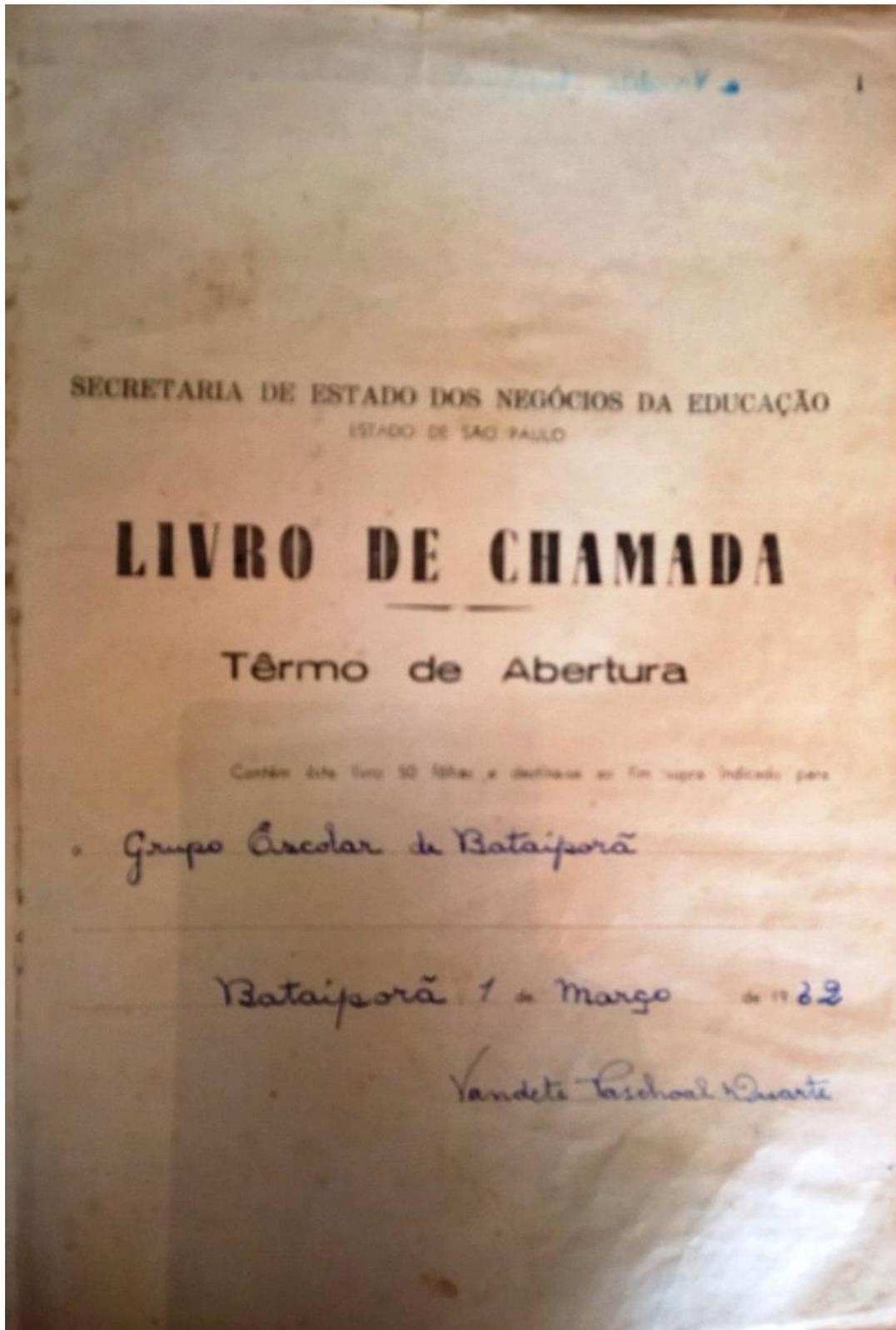
O Livro de Chamada de 1961 (Figura 2) estava encapado com um papel de formas geométricas. No meio da capa encontra-se gravado o nome da professora e o nome da Instituição. Este é um impresso semelhante ao utilizado em 1960. No livro observam-se as instruções de como deveria ser preenchidos os espaços disponíveis nas páginas seguintes. Nas próximas páginas encontra-se a identificação da Secretaria de Estado dos Negócios da

Educação do Estado de São Paulo. Logo abaixo aparecem as identificações: Livro de chamada, Termo de abertura, a quantidade de páginas do livro e o nome da instituição, local, data e professor responsável.

Nas páginas constam informações sobre a professora responsável, o mês do ano em que começou a ser utilizados, espaços para preencher dados sobre os alunos como repetência, número da matrícula, idade, dias do mês, presenças e faltas, soma de presenças e faltas, ano, notas de comportamento, aplicação, comparecimento, faltas, porcentagem diária, observações. No canto inferior direito temos um resumo mensal, um quadro e outras informações a serem preenchidos, como matrícula geral, os alunos que vieram do mês anterior, matriculados no mês, eliminados, passaram para o mês seguinte, comparecimentos, faltas, dias letivos, frequência média, porcentagem de frequência, faltas do professor, séries e assinatura da professora responsável pelo livro de chamada, no final do livro temos um termo de encerramento, assinado pela professora responsável.

As anotações seguem o mesmo padrão dos outros livros, preenchidas de caneta azul e algumas anotações de caneta vermelha, os livros com todas as suas páginas amareladas e alguns com pequenos furos causados pelo tempo.

Figura 3- Livro de chamada: Grupo Escolar de Bataiporã (1962-1965).



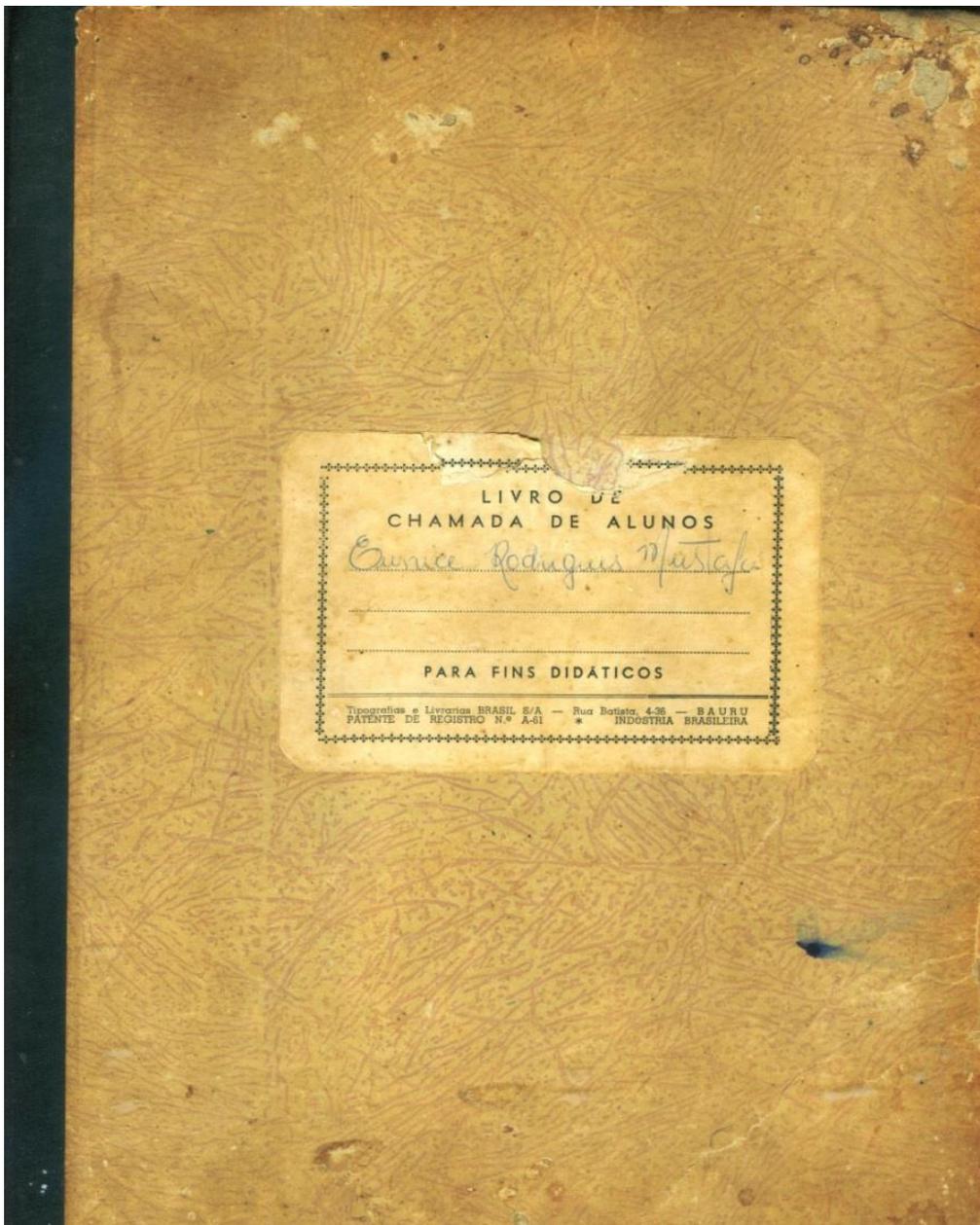
Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, Batayporã, MS.

O Livro de Chamada, conforme Figura 3, corresponde aos anos de 1962 a 1965, referente aos meses de março a novembro. Foi utilizado por dois professores do Grupo

Escolar de Bataiporã. Os dois professores que utilizaram o Livro datado de 1962 trabalharam na mesma série.

Esse Livro encontra-se sem a capa e as páginas de instrução de uso. A primeira folha dele é a da imagem da Figura 3, apenas demonstrando que seria utilizado no ano de 1962. O seu conteúdo é idêntico aos dos outros dois descritos anteriormente, trazendo informações sobre presença e falta, nome dos alunos, idade, notas, resumo mensal e o termo de encerramento. Não foi assinado pelo último professor que usou o Livro. Suas páginas estão todas amareladas e alguns desgastes causados pelo tempo e modo como foi guardado.

Figura 4- Livro de chamada (1966 e 1968).



Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, Batayporã, MS.

A capa do Livro reproduzido na Figura 4 corresponde ao período de 1966-1968. A capa consta com informação referente ao nome da professora. Observam-se sinais de umidade. As páginas seguintes possui o padrão dos outros diários já descritos, contemplando instruções de uso, termo de abertura não assinado pela professora, nome do professor, instituição e ano trabalhados, além dos nomes dos alunos, idade, presença e faltas, notas de comportamento, aplicação, comparecimento, resumo mensal, todos os campos preenchidos com caneta azul.

É interessante notar, também, que o mesmo Livro foi utilizado pela professora no ano de 1968, mas apenas alguns meses foram anotados: fevereiro, março, abril e junho de 1968. O Livro não contém o restante das páginas finais e o termo de encerramento do mesmo.

Figura 5- Folha interna do Livro de chamada, mês de abril (1966 e 1968).

alunos do Grupo Escolar de Batayporã
Abril de 1968 13

DIA DO MES	SOMA					COMPAR- CIMENTO	APLICACAO	COMPAR- CIMENTO	FALTAS	FONTESTA SEM DIARIA	OBSERVAÇÕES
	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano						
	F	C	F	C	F						
1	f	f	f	e	cc						
2	cc	cc	f		cc						
3	cc	cc	e		cc						
4	cc	cc	e		cc						
5	cc	f	cc	e	cc						
6	cc	cc	e		cc						
7	cc	cc	e		ff						
8	cc	cc	e		cc						
9	cc	cc	e		cc						
10	cc	cc	e		cc						
11	cc	cc	e		cc						
12	cc	f	cc	e	cc						
13	cc	cc	e		cc						
14	cc	cc	e		cc						
15	cc	cc	e		cc						
16	cc	cc	e		cc						
17	cc	cc	e		cc						
18	cc	cc	e		cc						
19	cc	cc	e		cc						
20	cc	f	cc	e	cc						
21	cc	f	cc	e	cc						
22	cc	f	cc	e	cc						
23	cc	f	cc	e	cc						
24	cc	f	cc	e	cc						
25	cc	f	cc	e	cc						
26	cc	f	cc	e	cc						
27	cc	f	cc	e	cc						
28	cc	f	cc	e	cc						
29	cc	f	cc	e	cc						
30	cc	f	cc	e	cc						
31	cc	f	cc	e	cc						

Domingo

RESUMO MENSAL					
1º	2º	3º	4º	5º	Total
Matrícula geral					
Vieram do mês anterior					
Matriculados no mês					
Eliminados					
Passaram a/ o mês seguinte					
Comparecimentos					
Faltas					
Dias letivos					
Freqüência Média					
Porcent. de Freqüência					
Faltas do Professor					

PROFESSOR

Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, Batayporã, MS.

A Figura 5 é a imagem de uma folha interna do Livro de Chamada com registro do ano de 1968, contendo o nome da Instituição (Grupo Escolar), o ano, a página do livro, os registros de faltas e comparecimentos dos alunos matriculados.

As fotografias encontradas no acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta” mostram as cenas das salas de aula e do cotidiano escolar, das edificações, de festas cívicas, encontros com autoridades, além de outras que revelam as características do distrito de

Batayporã quando de sua criação, fotos de estabelecimentos comerciais, de carros, da extração de madeira, de carros de bois e fotografias familiares.

Em sua maioria, as fotografias foram tiradas no formato horizontal, no qual é possível enquadrar mais assuntos, objetos e outros aspectos na produção. Para Souza (2001, p. 79), as “fotografias de classes escolares, o surgimento e difusão desse tipo de fotografia vinculam-se à disseminação do valor social da escola na sociedade brasileira”.

Nas fotografias localizadas que retratam a Escola Rural Mista e o Grupo Escolar de Bataiporã, os professores estão sempre na ponta ou no meio dos alunos. Na Figura 10, por exemplo, é possível observar que há um uniforme, entretanto, algumas crianças estão descalças. A partir delas pode-se observar a condição social dos envolvidos e deduzir que alguns alunos eram pobres. Mas a utilização do uniforme não parece ter sido uma constante, pois como registrado na figura da primeira edificação da escola, apresentada mais adiante, as crianças estão sem uniforme.

As fotografias podem “[...] ter sido produzidas como recordação individual, mas também, podem ter sido tiradas com a finalidade de registrar eventos e situações importantes para a preservação da memória da instituição” (SOUZA, 2001, p. 80). Esse último aspecto pareceu mais ajustado às fotografias encontradas no acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”.

O próximo capítulo tratou da relação entre colonização e educação no município de Batayporã e sobre as instituições escolares no sul do antigo Mato Grosso.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E COLONIZAÇÃO NO SUL DE MATO GROSSO

Neste capítulo abordamos os aspectos centrais do dispositivo de nacionalidade e a noção de progresso que lhe correspondeu, em voga na primeira metade do século XX. No dispositivo inscreveu-se o processo de colonização, ocorrido nos anos de 1940 e 1950 no sul de Mato Grosso¹², como o ocorrido em Batayporã, na região do Vale do Ivinhema.

Considerar esse processo implicou uma aproximação dos discursos sobre a CVSPMT e alguns dos projetos por ela realizados, além do perfil da colônia de Samambaia, posteriormente município de Batayporã, bem como dos colonos que nela se fixaram.

No âmbito da educação, descrevemos as políticas em vigor no período do recorte privilegiado (1955 a 1974), o cenário educacional do Estado de Mato Grosso e a institucionalização da educação primária em Batayporã.

Para o alcance do objetivo proposto, dividimos este capítulo em duas partes. Na primeira, estabelecemos os principais elementos das concepções de “nação” e de “progresso” em voga na primeira metade do século passado e o papel que desempenhou a Companhia no processo de colonização da região do Vale do Ivinhema. Na segunda, realizamos uma revisão das políticas educacionais em vigor no país – em especial no Mato Grosso uno – no início do processo de institucionalização da educação no município eleito para a pesquisa, com a criação da primeira Escola.

2.1 Dispositivo de nacionalidade: a colonização dos espaços e a formação de Batayporã

Para a compreensão da ocupação dos espaços “vazios” do Oeste do Brasil, foi necessário entendermos as noções de nação e de progresso que eram enunciadas nos diversos meios de comunicação, no interior de instituições e outros espaços da sociedade desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX.

Desde o final do século XIX, circulava o discurso de serem os indígenas, os escravos e os afrodescendentes obstáculos ao progresso da nação por não se encaixarem no modelo de civilização europeia pensada pelas elites e políticos brasileiros. No último quartel

¹² O Estado de Mato Grosso, com a Lei Complementar n. 31 de 11 de outubro de 1977 (BRASIL, 1977), foi dividido em Estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Desde aquele momento o município de Batayporã faz parte do Estado de Mato Grosso do Sul.

do século XIX surgiu, no Brasil, uma nova forma de pensar a sociedade baseada no darwinismo-social, no evolucionismo social, no positivismo e no naturalismo que traduziam e defendiam a ideia de que existiam pessoas mais evoluídas do que outras e que o homem estava sempre em evolução. Essa ideia fez com que a elite brasileira reconhecesse as diferenças e determinasse as inferioridades dos outros que não fossem descendentes dos europeus, brancos e civilizados.

Esse determinismo social trouxe para os centros urbanos do Brasil a adoção de programas de saneamento e de higienização com o intuito de eliminar doenças, a loucura e a pobreza desses lugares que começavam a se abarrotar de pessoas.

Baseados em algumas dessas teorias, diversos intelectuais da ciência buscaram formular um novo rumo para a nação brasileira, pois a mestiçagem era grande e os mestiços, os negros e os amarelos eram incapazes de serem civilizados. Segundo Schwarcz (2014, p. 85),

É possível dizer, no entanto, que os modelos deterministas raciais foram bastante populares, em especial no Brasil. Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos rearranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça.

Por meio desses rearranjos, os intelectuais brasileiros tentaram aplicar essas teorias à realidade nacional, tomando a concepção de mestiçagem como uma saída para a formação da harmonia nacional.

Foram criadas instituições como, por exemplo, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1839, para construir a história oficial da nação, demarcar os lugares e espaços do território brasileiro. Galetti (2012, p. 33) afirma que, no Brasil,

[...] uma parcela significativa de intelectuais e dirigentes políticos, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, passaria a perceber os *sertões da pátria* – ou simplesmente o *sertão* – como o outro geográfico da Nação, em oposição ao *litoral civilizado*, fronteira entre civilização e barbárie dentro do próprio território nacional, que urgia fosse separada para acelerar o progresso do país e, ainda, como um terreno extremamente fértil para as representações em torno da ideia de nacionalidade (grifos da autora).

Com o advento da Primeira República vieram também os enunciados de que seria preciso transformar e formar o Brasil numa nação unida, progressista, disciplinada, “ajuizada”, para que no futuro os cidadãos fossem fieis à pátria, independentemente do

sistema político vigente. Schwarcz (2014, p. 219) explicita que “um novo argumento se esboçava. Higienizar o país e educar seu povo é assim que se corrige a natureza e se aperfeiçoa o homem”.

No que tange à higienização, os médicos tiveram o papel de controlar as epidemias que estavam ocorrendo nos grandes centros e cidades em crescimento populacional, considerando que as epidemias “infectavam” a nação e as deixavam fracas e não evoluídas.

Para Schwarcz (2014, p. 274), “a nação foi antes pensada em termos raciais do que entendida a partir de critérios econômicos ou culturais”. Aprofundando a noção de nação, a autora destaca que

O país podia ser dividido entre capazes e incapazes, entre perfectíveis e degenerados, em um esforço deliberado de esfumegar divisões econômicas e sociais enraizadas. Era como a raça que a nação era entendida. Por meio dela se explicavam sucessos políticos, fracassos econômicos ou hierarquias sociais assentadas (SCHWARCZ, 2014, p. 307).

Essas proposições circularam ao longo da primeira metade do século XX, sendo amplamente usadas no que tange à colonização de terras ainda “não conhecidas” no território brasileiro. Em Mato Grosso, por exemplo,

[...] a presença indígena molda a percepção de Mato Grosso como um território em grande parte dominado pela barbárie. Talvez não seja exagero dizer que ela marca de maneira viva e indelével uma das imagens mais fortes da região: *terra de índio*, lugar selvagem e primitivo, onde a civilização apenas ensaiara os seus primeiros passos (GALETTI, 2012, p. 127).

Quanto aos demais habitantes da região mato-grossense, principalmente os mais pobres:

Indolência, inação, inapetência, não importa se vistos como atributos da raça ou resposta aos estímulos do meio, com destaque para a abundância e o clima tropical, identificavam grande parte dos mato-grossenses como indivíduos que careciam de qualidades essenciais consideradas típicas do homem *civilizado*, tais como a disposição para o trabalho, o desejo de acumular bens, a ambição em progredir. (2012, p. 133).

Até meados do ano de 1930, intelectuais, políticos e a elite brasileira estavam preocupados com a questão da raça e sua miscigenação enquanto uma “moléstia” que atrasava o progresso e a civilização do Brasil. Muitos enunciados foram ditos, escritos e difundidos durante esse período, até chegar o momento em que a maior preocupação seria a de educar e

higienizar os mestiços, negros e indígenas para poderem fazer parte da “evolução” e do “progresso” do país (GALETTI, 2012; SCHWARCZ, 2014).

A partir da década de 1930, iniciou-se o debate sobre a identidade nacional. Muitos políticos e intelectuais brasileiros começaram a reproduzir a ideia de “democracia racial” (SCHWARCZ, 2014), na qual o povo e os espaços territoriais começaram a ser pensados como parte da nação brasileira.

Os anos de 1930 a 1945 foram reconhecidos como a “Era Vargas”. Foi o período em que Getúlio Vargas governou o país. Nesses quinze anos de governo foi criado, de 1937 a 1945, o chamado “Estado Novo” (LENHARO, 1986). Nesse período buscaram-se controlar a crise econômica e política. A conquista e a colonização dos “espaços vazios” do país inscreveram-se nesse esforço.

Já em 1938 foi lançada a estratégia e propaganda denominada de *Marcha para o Oeste*. Esse Programa tinha como intuito principal criar a emoção da união nacional na conquista dos lugares inexplorados. Foi nesse contexto que “Mato Grosso se tornou objeto das atenções nacionais. Perpassada de uma série de conteúdos místicos e construções imaginárias, a campanha possibilitava apresentar uma imagem homogênea de nação e do Estado superador dos conflitos sociais, permitindo ao Estado Novo falar pelos outros” (GUILLEN, 1996, p. 39).

E ainda, conforme esclarece Lenharo (1986, p. 18),

A conquista do Oeste significava para o regime a integração territorial como substrato simbólico da união de todos os brasileiros. A ocupação dos espaços ditos vazios significava não simplesmente a ocupação econômica da terra, transformada em geradora de riquezas; sua pretendida ocupação seria precedida de maneira especial, a ponto de fixar o homem na terra através de métodos cooperativos, que redimensionassem as relações sociais, de acordo com a orientação política vigente.

A *Marcha* também remetia à noção de civilização dos “espaços vazios” em que se encontravam áreas como as do Estado de Mato Grosso e outras, segundo a concepção em voga na época.

Guillen (1996, p. 39) afirma que a *Marcha para o Oeste* ocultava que o “Oeste estava ocupado por complexas relações de poder”, como, por exemplo, as companhias de extração de erva mate, as usinas de açúcar, as fazendas de gado e outras propriedades de exploração do sul de Mato Grosso.

Havia, ainda, uma acentuada preocupação com a identidade nacional, com a integração e unidade das áreas de fronteiras e os sertões. Segundo Fraga Filho (2006, p. 225),

Essa noção de identidade nacional pressupunha que tínhamos uma cultura homogênea e singular, resultado da miscigenação racial. O país seria a comunhão de costumes, religião, raça, língua e de memórias sobre o passado que passaram a definir aquilo que fazia de todos nós brasileiros. Aqueles foram os anos do entusiasmo nacionalista de Getúlio Vargas, da busca pela autenticidade brasileira.

Em agosto de 1933, Getúlio Vargas deu início à valorização do campo e do homem de pequenas propriedades. Dessa ideia começaram as políticas de colonização que deveriam “armar um cerco ao latifundiário, de fôlego longo. Apoiar a pequena propriedade de modo a que ela, lentamente, corresse a velha ordem latifundiária, e, aos poucos, instaurasse a nova realidade agrícola que o desenvolvimento industrial que o país exigia” (LENHARO, 1986, p. 21).

Em Mato Grosso, segundo Guillen (1996), esse cerco se deu principalmente pela empresa Matte Laranjeira que dominava boa parte do sul do Estado. Conforme Guillen (1996, p. 42), “pequenos proprietários serviriam melhor à causa da nacionalização das fronteiras e da segurança nacional”, pois fixariam sua moradia contribuindo para a ocupação dos espaços vazios.

O Estado Novo instituiu-se como um colaborador do pequeno proprietário e se colocava a sua disposição dando assistência com “[...] instrumentos agrícolas, sementes de boa espécie e lhe assegurava a remessa de seus produtos do mercado” (LENHARO, 1986, p. 32). No entanto, essa estratégia não deu certo, pois a situação do lavrador era “rudimentar”, a terra “mal preparada” e os produtos de “baixa qualidade”.

As colônias foram pensadas para o autoabastecimento e para irradiar-se para as áreas mais próximas. Funcionariam como cidades-indústrias e em seus interiores teriam escolas, hospitais e outras instituições que pudessem atender as necessidades dos colonos. Conforme Lenharo (1986) seria oferecido trabalho aos colonos durante o primeiro ano. Além disso, estes teriam assistência médica e farmacêutica até a colônia tornar-se capaz de administrar seus próprios bens e fazer-se independente. Outro serviço disponibilizado seria o ensino primário para os filhos dos colonos.

Os colonos deveriam passar por uma inspeção médica para serem admitidos e possuir uma caderneta de saúde para repetir os exames de tempos em tempos, conforme preceitos difundidos na época.

Esse “esquadrinhamento dos corpos” era necessário para controlar os colonos e civilizá-los para a convivência com os outros. O processo disciplinar pretendia fazer dos colonos pessoas mais hábeis para o trabalho e para o sucesso da política de colonização, orientando-os às novas formas de portar-se em sociedade, em uma colônia agrícola. Segundo Guillen (1996, p. 43, sic), “o Estado Novo, ao colocar em evidência o sul do Mato Grosso com a Marcha, tentava imprimir uma imagem de futuro: finalmente integrada ao corpo da Nação, a região da fronteira alcançaria o progresso e o desenvolvimento que parte do país desfrutava”.

Para a efetivação da estratégia do Estado Novo, na propaganda do movimento *Marcha para o Oeste*, que visava principalmente a colonização de terras e a povoação dos “sertões vazios e inóspitos”, contou-se com a atuação de empresas e de companhias ligadas a essa estratégia de povoamento das terras devolutas¹³. Entre elas esteve a CVSPMT, envolvida principalmente na atividade de colonização de uma parte do sul de Mato Grosso.

A CVSPMT foi fundada em 1908 em substituição à firma Diederichsen & Tibiriçá, uma das maiores empresas de colonização da Alta Sorocabana. Seus principais acionistas e fundadores foram o doutor e lavrador Arthur Diederichsen e o médico Francisco Tibiriçá. No ano de 1927 ela foi vendida a outro grupo de empresários alemães e, em 1941, foi comprada pelo tchecoslovaco Jan Antonin Bata.

A Empresa foi criada com finalidade industrial, comercial e para exploração de terras devolutas no Estado de São Paulo e Mato Grosso. Em relação às terras, tinha como finalidade criar colônias e vender terras devolutas. Ainda tinha como finalidade explorar a indústria de navegação no Rio Paraná e afluentes, na produção e distribuição de gêneros alimentícios e produtos de primeira necessidade para o comércio, além da atividade de criação e corte de gado.

Possuía, como bens escriturados, aproximadamente 184.000 hectares de terras devolutas e 30.000 hectares para criação de núcleos coloniais em vários estados, incluindo São Paulo e Mato Grosso. Além das terras, possuíam lanchas a vapor, lanchas para carga,

¹³ Terras devolutas são terras que não possuem um uso público, que não se encontram em domínio particular, ou que são posses legitimadas pela Lei de Terras de 1850, n. 601. (BRAZIL/Lei de Terras, 1850).

barcas de madeiras, correntes para amarração, boias, armazéns, imóveis fixos e provisórios, farmácia, bens semoventes como tropas de cavalos e bovinos (ZILIANI, J., 2010).

Segundo Ziliani, J. (2010), a partir da década de 1940, quando a Empresa foi vendida para Jan Antonin Bata, foi dado início, de forma mais abrangente, a criação de núcleos coloniais nas terras destinadas para essa meta.

A CVSPMT foi responsável por abrir uma estrada boiadeira entre os estados de São Paulo e Mato Grosso, fazendo com que se modificasse o tempo de viagem que antes era feita por navegação ou por outras estradas precárias ou distantes:

Estrada boiadeira não foi uma simples iniciativa de se chegar ao sertão; foi, antes de tudo, objeto de intensas disputas pelas terras devolutas, tanto de paulistas como de mato-grossenses, pois ela foi um instrumento estratégico para legitimação das solicitações de concessões de terras, bem como a sua subsequente exploração com a cobrança de taxas e tributos nos seus pousos e na travessia do Rio Paraná. (ZILIANI, J., 2010, p. 74).

Além disso, a estrada boiadeira servia para encurtar as distâncias no transporte de gado e outros produtos agrícolas e alimentícios para os principais mercados consumidores da época: Rio de Janeiro e São Paulo.

A CVSPMT foi responsável por diversos projetos de colonização. No Estado de São Paulo, entres os anos de 1940 e 1941, fundou as cidades de Batatuba e Mariópolis, e no Estado de Mato Grosso foram fundadas, em 1946 e 1953, respectivamente, as colônias que dariam origem às cidades de Bataguassu e de Batayporã.

Ressalta-se que a Colônia de Batayporã foi organizada no ano de 1953, momento em que o distrito de Bataguassu conseguia sua emancipação municipal, fazendo com que, conseqüentemente, Batayporã se tornasse distrito de Bataguassu. Somente em 1964 alcançou sua emancipação municipal e administrativa.

Nos espaços onde fundou suas colônias, atuou na exploração de terras, na construção de estradas e pontes. Conforme Ziliani, J. (2010), todos os seus projetos foram efetivados sem subsídios ou apoio direto do poder público.

A partir do ano de 1940, a CVSPMT começou a pensar em projetos de colonização das terras sob a direção de Jan Antonin Bata. Uma das finalidades da CVSPMT era, segundo Ziliani, J. (2010, p. 70),

[...] realizar e explorar as concessões em terras devolutas concedidas pelos governos de Mato Grosso e de São Paulo; explorar a indústria de navegação e transporte no Rio Paraná e seus afluentes; explorar o comércio de gado

para criação e para corte, além do comércio de gêneros alimentícios e outros de primeira necessidade; vender terras devolutas de suas concessões ou estabelecer núcleos coloniais; montar e explorar estabelecimentos de criação ou de culturas agrícolas em suas terras ou nas que venha a adquirir (ZILIANI, J., 2010, p. 70).

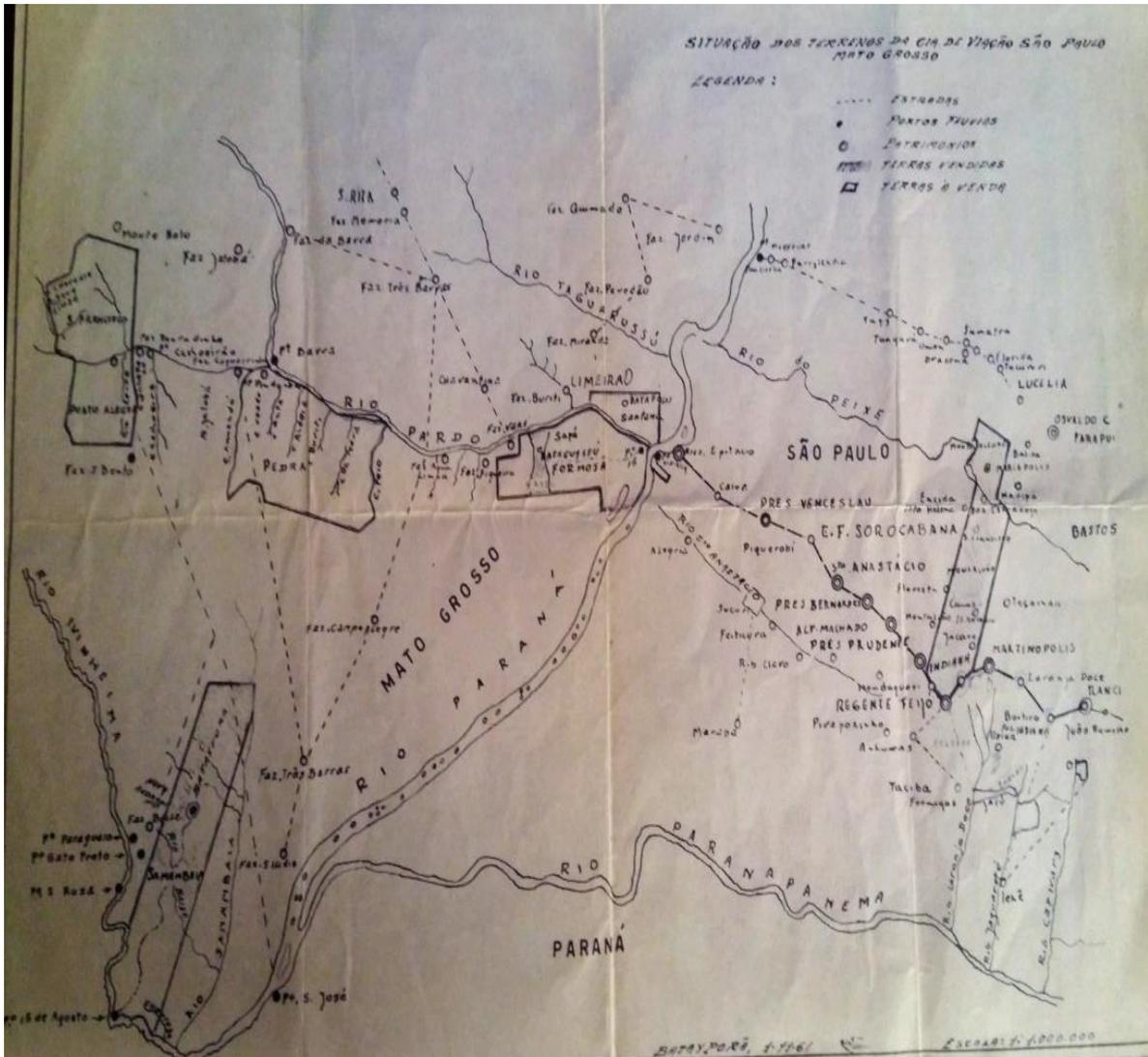
Em 1953 deu-se início, na região do Rio Samambaia, afluente do Rio Ivinhema, a colônia de Batayporã, fundada para a criação de gado e a extração de madeira. Abarcou também produtos comerciais e industriais, visto que o terreno da antiga fazenda Samambaia, que posteriormente ficou denominada Batayporã, era coberto por mata virgem e continha grande quantidade de madeira.

O projeto de colonização na Fazenda Samambaia, que era composta por quatro glebas denominadas Iguassu, Machado, Recanto e Cayuás, deu origem ao Distrito de Batayporã. No ano de 1953, o Gerente geral da CVSPMT, o tchecoslovaco Vladimir Kubik¹⁴, ficou responsável por escolher um bom lugar para dar início ao núcleo urbano da colônia, para que depois fossem vendidos os lotes de terras.

Ziliani, J. (2010) explica que o nome da cidade é uma associação da língua guarani antecedido do sobrenome Bata. Bata y = água, *porã* = boa, que significa “água boa do Bata”, numa tradução livre.

¹⁴Vladimir Kubik, imigrante tchecoslovaco, foi funcionário da CVSPMT e ficou responsável pela venda de terras na colônia de Batayporã.

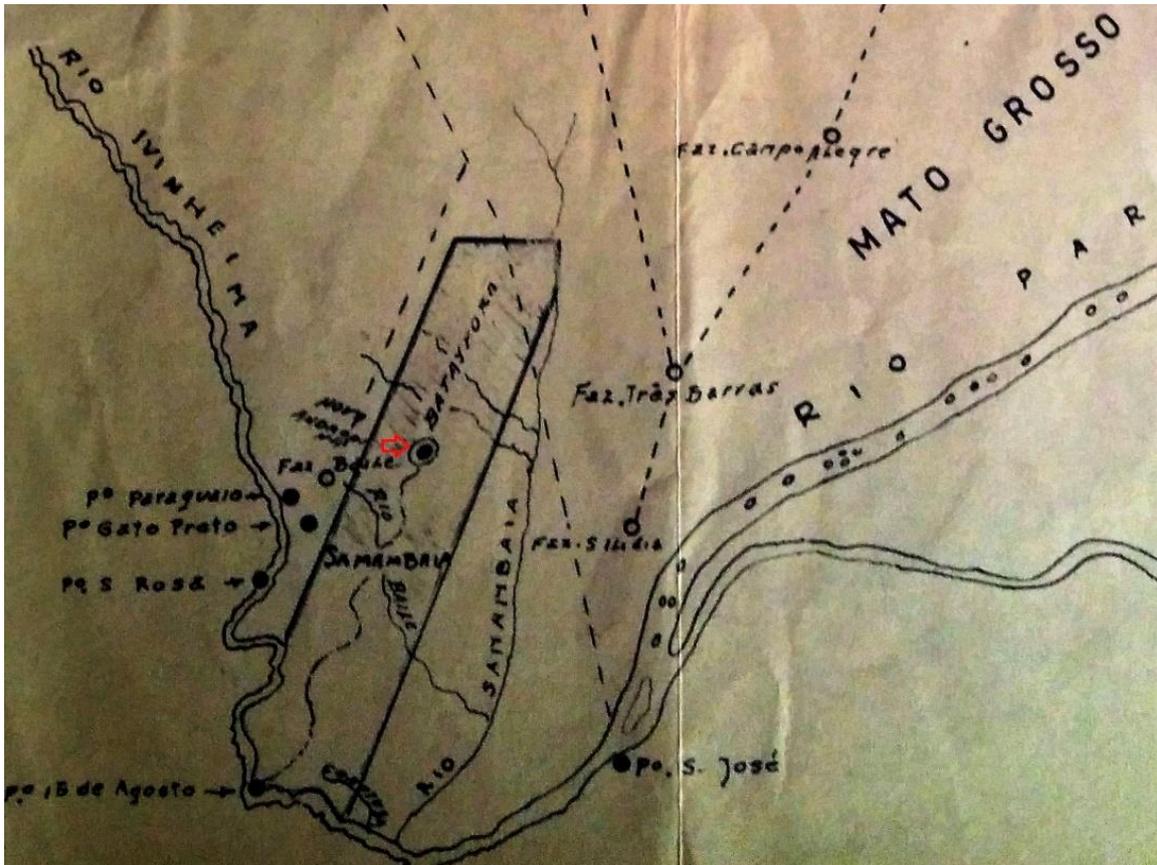
Figura 6- Mapa “Situação dos terrenos da Companhia Viação São Paulo Mato Grosso” (1961).



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”. Batayporã, MS.

Na Figura 6, podemos observar a localização de Batayporã no mapa do sul de Mato Grosso e São Paulo, além das estradas, portos fluviais, patrimônios, terras vendidas e terras à venda da CVSPMT.

Figura 7- Recorte com a localização de Bataiporã no mapa “Situação dos terrenos da CVSPMT” (1961).



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã, MS.

Na Figura 7 observa-se um recorte para delimitar e localizar a colônia de Batayporã no mapa do ano de 1961.

A partir de 1954 tem-se um novo personagem na colônia de Batayporã: o tchecoslovaco Jindrich Trachta¹⁵, que ficou responsável pela venda de terras, no atendimento aos colonos e proprietários das “novas” terras e de elementos de infraestrutura, como pontes e estradas. Também ficou responsável pela fundação de serraria, fábrica de amido e de atividades agrícolas e de criação de animais.

Segundo Ziliani, J. (2010), Jan Antonin Bata possuía, na década de 1930, nos Estados Unidos, uma empresa de calçados denominada Bata, e foi perseguido por donos de outras

¹⁵ O tchecoslovaco Jindrich Trachta foi trabalhar na Companhia e administrar empreendimentos na recém-criada Colônia, a convite de Jan A. Bata. Casou-se e constituiu família no Brasil. Sua casa, também escritório, era o local onde Jan Antonin Bata se hospedava quando ia à Colônia. Já nos anos de 2000 foi organizado no local o Centro de Memória “Jindrich Trachta”, contemplando um acervo documental da família, mas também da Companhia, já que a história dessa família encontra-se, ainda na atualidade, perpassada pela história de J. A. Bata e de seus empreendimentos na Região.

empresas de calçados por ameaçar as vendas dos seus produtos. Assim, em 1939, Jan Antonin Bata foi convidado a se estabelecer no Brasil pelo então Presidente Getúlio Vargas, que participava de um evento nos Estados Unidos. Jan Antonin Bata foi indicado por Getúlio Vargas a adquirir a CVSPMT em 1940. Segundo Ziliani, J. (2010), o novo dono da Companhia foi apoiado pelo presidente Getúlio Vargas e, também, por Eurico Gaspar Dutra, recebendo, naquele momento, a cidadania brasileira.

De acordo com Ziliani, J. (2010), a Companhia, por meio de seu *Jornal Ordem e Progresso*, veiculou, em 1942, a oportunidade para agricultores sem terra para a compra de terras na região do sul de Mato Grosso. Utilizou do discurso veiculado na época e inscrito no movimento *Marcha para o Oeste* de que havia “terras boas” a serem exploradas e, também, de suas empreitadas no país durante os trinta anos de existência.

As publicações do jornal serviam muito bem às ideias do Estado Novo e de suas estratégias de colonização: “nosso trabalho e da nossa capacidade que são unicamente dirigidos no sentido de satisfazer os nossos desejos de servir, sempre na frente, o desenvolvimento do País” (JORNAL ORDEM E PROGRESSO, 1942 *apud* ZILIANI, J., 2010, p. 191).

A citação acima, retirada de Ziliani, J. (2010), evidencia que havia uma ligação entre o proprietário da Companhia e o presidente Getúlio Vargas na consecução de suas estratégias de povoamento e de unidade nacional.

Quando nos referimos a Batayporã, entendemos que estava ligada a Bataguassu, cuja emancipação para município ocorreu em 1953, no mesmo ano que foi fundado o Distrito de Batayporã. A cidade de Bataguassu “aglomerava a Vila Anaurilândia, Distrito de Bataiporã, Patrimônio de Ivinhema, Povoado de Porto Quinze de Novembro e Primavera” (IBGE, 1958, p. 89).

As principais atividades econômicas de Bataguassu estavam ligadas à lavoura, à pecuária e à produção agrícola. Possuía seis indústrias, sendo quatro de beneficiamento de madeiras, uma de produtos alimentícios e uma de transformação de minerais não metálicos. Havia, também, sete comércios varejistas na cidade, uma sala de cinema para cento e cinquenta pessoas e nove escolas rurais no ano de 1955, cinco estabelecimentos de Ensino Primário no ano de 1956, somando duzentos e três alunos, sendo um localizado no Distrito de Bataiporã (BRASIL/IBGE, 1958).

O distrito de Batayporã possuía prédios de serrarias, olarias, fábricas de amido, a fazenda sede da empresa, uma escola, hotel, igreja, casas e pequenos comércios. Abaixo, uma

fotografia da principal rua do lugarejo, a Avenida Mato Grosso, atualmente Rua Antônia S. Mustafá (sogra da primeira professora da escola), na década de 1950.

Figura 8- Foto da rua principal do distrito na década de 1950.



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã, MS.

Na Figura 8, observamos que a cidade possuía ruas sem pavimentação e algumas casas de madeira construídas pelos moradores do distrito. Pode-se observar um comércio na esquina construído em alvenaria, no lado direito da figura. Também, aos fundos da imagem, parte da mata nativa que ainda não havia sido derrubada para construção de outras casas e comércios na região.

Na Figura 9, temos parte de uma página do “Livro de Matrícula, Frequência Diária e Aparelhamento Escolar” da Escola Rural Mista de Bataiporã e informações do Grupo Escolar (MATO GROSSO...1957-1962) no que tange à questão das profissões dos pais ou responsáveis dos alunos matriculados na escola e também informações sobre os responsáveis pelas crianças, como a nacionalidade, a religião e a instrução. Nesse aspecto, pode-se

constatar que a maioria era analfabeta, principalmente as mulheres que se dedicavam ao cuidado dos seus próprios lares ou trabalhando na casa de outras famílias, seguido de alguns com ensino primário e outros poucos com ensino secundário.

Figura 9- Registro da escrituração escolar sobre atividades dos pais e/ou responsáveis.

MATRICULA					ANO DE 19...									
EXCLUSÃO DO ALUNO		B - PARTE DESTINADA AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS					CARACTERÍSTICAS DOS PAIS							
Data (dia e mês)	Motivo (doença, falecimento, transferência, medida disciplinar, abandono ou outro motivo a indicar)	NOME DO RESPONSÁVEL	E pai, mãe, tutor ou responsável?	RESIDÊNCIA (trabalho-se de cidade, indicar rua e número)	Do pai				Da mãe					
					Nacionalidade	Profissão (vide "indicador das principais profissões" - B. 5) ou é analfabeta?	Instrução (primária, secundária, superior? ou é analfabeta?)	Etnia	Nacionalidade	Profissão (vide "indicador das principais profissões" - B. 5) ou é analfabeta?	Instrução (primária, secundária, superior? ou é analfabeta?)	Etnia		
(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)		
					Brasileira	comerciante	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					portuguesa	lavrador	analfabeta católica	Brasileira	doméstica	analfabeta católica				
					japonesa	lavrador	primária católica	japonesa	doméstica	analfabeta católica				
					paraguaiense	lavrador	analfabeta católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	analfabeta católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					portuguesa	lavrador	primária católica	portuguesa	doméstica	analfabeta católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	analfabeta católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					portuguesa	lavrador	analfabeta católica	portuguesa	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	analfabeta católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	comerciante	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	comerciante	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					japonesa	lavrador	primária católica	japonesa	doméstica	analfabeta católica				
					Brasileira	lavrador	analfabeta católica	Brasileira	doméstica	analfabeta católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	comerciante	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	analfabeta católica	Brasileira	doméstica	analfabeta católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	analfabeta católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				
					Brasileira	lavrador	primária católica	Brasileira	doméstica	primária católica				

Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, Batayporã, MS.

A principal função que afirmavam exercer, segundo os registros da escrituração escolar dos primeiros anos, conforme a Figura 9, era a de lavradores, motoristas, padeiros, domésticas, carpinteiros, sapateiros, policiais, barbeiros, comerciantes, donas de casa, açougueiros, juiz de paz, pensionistas e farmacêuticos.

Segundo a primeira professora da Escola (ENTREV./E.M, 2014), a Colônia foi constituída principalmente por famílias de migrantes nordestinos, além de paulistas e de paranaenses.

No “Livro de Matrícula, Frequência Diária e Aparelhamento Escolar”, da Escola Rural Mista de Batayporã (MATO GROSSO...1957-1962), foi possível aprofundar sobre o perfil da

população como registrado na época. Pode-se afirmar que as famílias de migrantes e imigrantes que foram para a colônia eram de origens bem diversas, como nordestina, paulista, mato-grossense, paranaense, japonesa, portuguesa e espanhola, por exemplo, evidenciando a variedade de imigrantes que compôs a referida localidade.

Os moradores da colônia de Batayporã tinham o catolicismo como religião predominante, sendo poucos os evangélicos, estes chamados de “crentes” (LIVRO DE MATRÍCULA..., 1957-1962, p. 1-64).

Naquele momento, a educação escolar foi utilizada como mais um mecanismo para fixação dos colonos em Batayporã, visto que, além da escola, precisariam também de empreendimentos comerciais, serviços de saúde, estradas em boas condições, tratamento de água, energia elétrica entre outros serviços que contribuiriam para que a população se fixasse na colônia.

Para compreender o papel da educação escolar naquele período, o próximo item apresenta os principais discursos em circulação sobre a educação brasileira e mato-grossense nas políticas e produções dos intelectuais da época.

2.2 Discursos sobre a educação das crianças no Brasil e a educação primária em Mato Grosso

Nesta parte do texto, mostramos como, nas décadas de 1950 a 1960, a educação primária no Brasil e no Mato Grosso estava definida nas políticas e nos discursos da elite, dos políticos, dos intelectuais entre outros membros da população brasileira. Nosso objetivo é entender como os discursos da educação primária foram apropriados para pensar as instituições e as políticas educacionais no país e no Mato Grosso.

2.2.1 As políticas e outros discursos sobre educação primária no país nos anos 1950-1960

Foram utilizadas, nesta parte, algumas das produções de autores que estudaram a história da educação do país, mas que, contudo, não compactuam de interpretações similares sobre essa história.

Como apresentado no início deste capítulo, a mestiçagem e a pobreza no país eram considerados um mal que deveria ser controlado através da civilização e do disciplinamento da camada menos abastada da sociedade.

A educação escolar teve um papel importante nesse movimento de disciplinamento e esquadramento dos corpos para a vida em sociedade. Desde o final do Império e início da Primeira República, a questão de moralização, civilidade e educação dos mestiços e pobres vinha sendo discutida pelas elites, intelectuais, reformadores e políticos dos diversos cantos do país. Neles, o enunciado a favor do ensino primário e dos grupos escolares fazia-se presente durante a primeira metade do século XX.

Naquele momento, o analfabetismo da parte pobre da população era visto como um mal que inviabilizava a civilização e a evolução do país, era entendido como a “[...] doença social, a falta de escolarização era a ideia força de uma razão clínica em processo permanente de apropriação por parte dos que consideravam o analfabetismo o pai de todos os males da nação” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 41).

A modalidade denominada “Grupo Escolar” surge no final do século XIX em São Paulo e no Rio de Janeiro. Emerge ao longo das duas primeiras décadas em vários estados do país, inclusive no Mato Grosso. Os Grupos aparecem e se organizam como alternativa às escolas isoladas e às escolas rurais existentes no período.

Segundo Vidal (2006, p. 8), configurando-se como escolas graduadas,

[...] os Grupos Escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares, que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final. O ensino seriado e sequencial substituiu as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor, e era regulado pela figura do diretor, oferecendo organicidade e homogeneidade à escolarização e produzindo uma nova hierarquia funcional pública.¹⁶

Os Grupos Escolares foram criados com a expectativa de contribuir para o país desenvolver-se economicamente. Foram “[...] apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25).

Podemos ressaltar outro aspecto do grupo escolar seguindo a esteira de Bencostta (2005, p. 75), quando tal afirma que “[...] estabelecer reformas curriculares para o ensino

¹⁶ Ainda que os Grupos Escolares tenham aparecido e se configurado com pretensão de se tornar a principal referência à escolarização das crianças, sua “pretendida hegemonia” não se efetivou. Nas primeiras décadas do século passado, outra forma de escola e de escolarização galgou espaços significativos no cenário educacional: a denominada Escola Nova. Os Grupos Escolares deixaram de existir com a promulgação da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971).

primário, junto à questão da escolarização, estava o desejo de formar bons cidadãos que continuassem fiéis e comprometidos com a pátria, independente do regime político à frente no país”.

O problema do analfabetismo nas duas primeiras décadas do século passado, entretanto, não se resolveu com a implantação dos grupos, pois

[...] apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado [...]. Sendo que, entre 1900 e 1920, a maior parte da população era analfabeta, e que a partir da década de 1930 é que o número de matrículas começa a expandir no país (SAVIANI, 2008, p. 2).

De acordo com Souza, a existência das escolas isoladas rurais era incontestável, pois

Durante as primeiras décadas deste século elas sobreviveram à sombra dos grupos escolares nas cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salário para os professores (SOUZA, 1998, p. 51).

Essas escolas rurais, segundo Almeida (2001), apresentavam muitas dificuldades e adversidades, como na estrutura dos prédios, na estrutura pedagógica, na formação dos professores, baixos salários, na distância de uma escola para outra, ausência de orientação, falta de comprometimento do governo com verbas públicas destinadas à materiais pedagógicos, materiais permanentes, entre outros aspectos.

Essa situação começou a mudar, mas ainda não sem dificuldades, com as políticas educacionais instituídas, principalmente, na chamada “Era Vargas”, a partir da década de 1930, com a promulgação da Constituição Federal de 1934, das Leis Orgânicas da década de 1940 e, também, da Constituição Federal de 1946.

Nos anos 1930, após a vitória de Vargas e de seus aliados empenhados no processo de industrialização e modernização do país, a educação passava a ser assumida como política do estado, marcada, entre outros aspectos, pela criação do Ministério dos Negócios da Saúde e da Educação.

Pode-se afirmar que em 1934, segundo a primeira Constituição (BRASIL, 1934) do novo governo, o Estado assumia a obrigação de manutenção e expansão do ensino público, assegurando a gratuidade do ensino primário e decidindo que os governos federais, estaduais e municipais deveriam aplicar uma porcentagem, ainda que pequena, de seus impostos na

educação e atribuir a competência da União para esquematizar as diretrizes da educação nacional (RIBEIRO, 1994).

A Constituição (BRASIL, 1934) estabeleceu que o Governo Federal seria responsável por fixar os homens no campo e oferecer educação rural para os que preferissem ficar na colonização de terras públicas. Além disso, seria também o responsável por organizar e manter o sistema educativo no seu território.

Nesse mesmo período começaram a circular discursos para oferecer subsídios para fixar o homem na zona rural. Momento em que houve um deslocamento expressivo do homem rural para a cidade e a política do “Ruralismo Pedagógico”, pensavam em uma escola que atendesse a necessidade educacional de quem morava no campo: “[...] consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas” (PRADO, 1995, p. 8).

Para Maia (1982, p. 27), o “Ruralismo Pedagógico”

Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a ‘fixação’ do homem do campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição ‘da escola colada à realidade’, baseada no princípio de ‘adequação’ e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a ‘fixação do homem ao campo’, a ‘exaltação da natureza agrária do brasileiro’ faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. Por outro lado o grupo industrial também ameaçado pelo ‘inchaço’ das cidades e a impossibilidade de absorver a mão de obra, engrossava a corrente dos ruralistas.

Para Prado (1995), esse “Ruralismo Pedagógico” serviu para controlar a situação de esvaziamento da zona rural no momento, e pelo aumento da população nas cidades, essa política recebeu apoio dos políticos e das elites para controlar esse aumento de população nas cidades. Para o autor,

[...] o discurso ruralista pedagógico é percebido como produto dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes e/ou representando, fora do poder, interesses direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural, demonstram preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional. Esta parece passar pela resolução da questão educacional, dentre outros aspectos. O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar (PRADO, 1995, p.2).

Em 14 de novembro de 1942, o Governo Federal homologou o Decreto-Lei n. 4.958 (BRASIL, 1942), assinado pelo presidente Vargas, que instituiu o Fundo Nacional de Ensino Primário e que confirmava a participação da administração federal como obrigado a fornecer apoio financeiro e pedagógico para as instituições públicas do ensino primário. Esse fundo seria formado pela renda derivada de tributos federais e destinava-se, principalmente, para a ampliação e melhoria do ensino primário em todo o país. Nesses termos, ficava a cargo do Ministro da Educação assinar contratos e liberar o Fundo Nacional para os governos dos Estados, Territórios e Distrito Federal.

É importante destacar que na década de 1940 foi elaborada a Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946), que no Artigo n. 166 afirma que “[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

A Lei estabeleceu que o Estado dividisse, com a família, a educação das crianças e assumisse a obrigatoriedade de manutenção e expansão do ensino público. Também assegurava a gratuidade do ensino primário e dos outros níveis de ensino que apresentassem falta de recursos, determinando que os governos federais, estaduais e municipais deveriam aplicar um percentual mínimo na educação. Afirma, ainda, que a União se encarregaria do papel de formular as diretrizes da Educação Nacional.

De acordo com a Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946), o ensino primário seria obrigatório e gratuito, oferecido na língua nacional para a finalidade de conduzir os homens à vida nacional, com as virtudes morais e cívicas. Além disso, o primário deveria desenvolver o sentimento de cooperação social.

As empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem empregados, ficavam responsáveis pela criação de instituições de ensino primário para os filhos de seus trabalhadores. Conforme explicita Souza (1998, p. 116),

[...] as escolas primárias desempenharam na vida urbana um importante papel social e cultural. [...] Participaram, dos projetos de higienização dos espaços urbanos, não apenas ensinando aos alunos noções de higiene como exigindo o asseio e as normas de urbanidade e civilidade. Ali se ensinava a ler, escrever e contar, além das noções básicas das ciências físicas e naturais, as virtudes morais e cívicas – um conjunto de rudimentos que disseminava uma cultura comum revestida de significados simbólicos.

Nas escolas de ensino primário ficavam “[...] admitidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas, de sete anos de idade. Poderão ser admitidas

também as que completarem sete anos até 1º de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos” (BRASIL, 1946, p. 4).

As *Leis Orgânicas do Ensino* (BRASIL, 1942-1946) tiveram seus efeitos duas décadas depois de serem promulgadas, isto é, na segunda metade dos anos de 1950. As novidades que trouxeram foram a padronização do currículo nacional, o método de leitura a ser adotado pelas instituições, a arquitetura escolar, a padronização dos uniformes, verificação das higiênes dos estudantes e o que deveria ser ministrado para as classes femininas:

No sentido de propagar um sentimento de patriotismo de valorização da nacionalidade, o currículo e as práticas escolares foram modificados pelo modo que tais estratégias repercutiam diretamente no ensino da moral, esta aberta à influência católica, do civismo, da educação física, da história, da geografia brasileira, do canto orfeônico e até nas festividades que ecoavam as ações do Estado Novo (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 115).

Segundo a *Constituição* (BRASIL, 1946), o Governo Federal seria responsável pelas diretrizes e bases da educação no Brasil e, em 1948, foi encaminhada ao Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), que demorou longos treze anos para ser promulgada.

Em 1952, Anísio Teixeira¹⁷ assume a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹⁸ e constata que a educação pública ainda apresentava problemas na qualidade e que deveria ser expandido o acesso às escolas.

Além disso, havia grandes discussões acerca do baixo nível de escolarização dos brasileiros e que não seria possível desenvolver a indústria com a baixa qualificação da mão de obra daquele momento. Segundo Freitas e Biccás (2006, p. 140),

Estava em andamento um processo de expansão crescente do acesso à escolarização. A “razão desenvolvimentista”, porém, impregnava a maioria das análises em circulação e estas se esforçavam em demonstrar que sem outros números educacionais sequer capitalismo teríamos em lugar tão atrasado, ou, melhor, em lugar tão subdesenvolvido.

A dicotomia, ou os termos desenvolvimento-subdesenvolvimento, foram elaborados na Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), realizada no Chile em 1948. A

¹⁷ Foi um reformador do sistema de ensino brasileiro, signatário do Manifesto dos Pioneiros em 1932 a favor da escola pública, fundou a Universidade do Distrito Federal em 1935, secretário da Educação do Estado da Bahia nos de 1946 a 1950. Em 1952, foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (FREITAS; BICCAS, 2014).

¹⁸ Criado em 1937 no mandato de Gustavo Capanema, no Ministério de Educação e Saúde, com a finalidade de realizar pesquisas acerca dos problemas de ensino no Brasil e gerenciar os recursos do Fundo Nacional de Ensino Primários instituído em 1942 (FREITAS; BICCAS, 2014).

CEPAL gerou o termo para que a América Latina pudesse entender os problemas pelos quais passavam. Daquele momento em diante iniciaram-se as apropriações desses conceitos nas mais distintas áreas do conhecimento. Na educação foi utilizado para se estabelecer um padrão de qualidade, e na economia apontava para a importância de maior investimento de capital nas indústrias.

No Brasil, a maioria dos serviços prestados para a população era precária e insuficiente. Para que o país saísse desse estado de subdesenvolvimento, afirmava-se a necessidade de investimentos na educação para melhorar a qualificação da mão de obra. Ao mesmo tempo, a mão de obra deveria ser qualificada com o ensino primário e o ensino profissionalizante. O investimento foi conduzido para as indústrias, criando, assim, uma fragilidade entre o desenvolvimento econômico e a qualificação escolar, conforme a “razão desenvolvimentista” pensada na CEPAL.

Com as promulgações das Constituições de 1934 e a de 1946, principalmente na década de 1950, as vagas e as demandas nas instituições públicas de educação no país começaram a aumentar significativamente, principalmente para a população mais pobre. Com o acesso da população às instituições escolares vieram diversos problemas como a evasão, a falta de organização das instituições, o atendimento precário aos alunos, fazendo com que estes fossem taxados, segundo as instituições que pesquisavam a qualidade da educação no Brasil, como incapazes.

De acordo com Freitas e Biccias (2014), no ano de 1953 ocorreu a Conferência Mundial de Educadores, organizada pela Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE). Nela foi discutido sobre a massificação do ensino escolar, a respeito da formação e valorização dos professores e sobre a criação de centros de pesquisas direcionados para o ensino. Além disso, foi acordado que para a criação de novas políticas para os professores deveriam ser consideradas as realidades concretas de cada região.

Nesse mesmo ano, à frente do INEP, Anísio Teixeira foi responsável pela Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (CILEME). A Campanha teve como meta entender, através de dados quantitativos e qualitativos, o processo de expansão de vagas e o problema que estava sendo levantado sobre a qualidade da educação com a massificação escolar.

Durante o processo de elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1959, houve intensa campanha dos educadores ligados aos ideais reformistas (como o *Manifesto dos Educadores* “Mais uma vez convocados”, de 1959, herdeiro do *Manifesto dos Pioneiros* de 1932) em defesa da escola pública, obrigatória, laica e

gratuita e contra os defensores da educação privada ligados, sobretudo, às escolas católicas. A Campanha motivou, nacionalmente, estudantes da União Estadual dos Estudantes (UNE), trabalhadores organizados, escritores da União Brasileira de Escritores, com numerosas manifestações de pessoas empenhadas no movimento.

Em 1961, foi aprovada a Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), a qual conseguiu definir a estrutura da educação do país, trazendo eixos que tratavam dos fins da Educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração do ensino, dos sistemas de ensino, da educação de grau primário, da assistência social escolar, dos recursos para a educação. Esse resultado foi favorável às instituições privadas e a decepção dos educadores defensores da escola pública fez com que vários grupos se organizassem na perspectiva da defesa da educação popular.

Na segunda metade da década de 1950 e início da década de 1960, circularam enunciados por parte de instituições ligadas ao ensino, por políticos, pelas mídias e outros setores da sociedade, acerca da evasão escolar, da repetência e da possibilidade da promoção automática do aluno para o próximo ano.

Em 1956, Juscelino Kubitschek reforçou esse discurso, conforme explicitam Freitas e Biccás (2014, p. 191): “a partir da implantação da promoção automática, as crianças poderiam deixar de ser estigmatizadas com o rótulo de *repetentes* e, num futuro próximo, poderiam desenvolver atividades profissionais compatíveis com as suas aptidões”.

No tópico a seguir, tratamos sobre o que estava acontecendo naquelas décadas com a educação primária no Estado de Mato Grosso.

2.2.2 Educação primária em Mato Grosso

O Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927, instituiu o *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso*, o qual, no Artigo 3º, estabeleceu que o ensino primário fosse obrigatório e gratuito para todas as crianças analfabetas e normais de 7 a 12 anos de idade, que residissem até a 2 km da escola. Outra novidade do Regulamento (MATO GROSSO, 1927) foi a tentativa de padronizar o ensino em todo o Estado, instituindo que todas as escolas devessem seguir os mesmos conteúdos, com modificação apenas na duração dos cursos.

As disciplinas obrigatórias seriam a leitura, a escrita, as quatro operações matemáticas, geografia do Brasil e de Mato Grosso, noções de higiene e noções de história da pátria.

Conforme Siqueira (2000, p. 14),

[...] o sistema escolar sofreu uma estruturação através das Reformas de Ensino e os Regulamentos de Instrução, mecanismos que não só davam organicidade sistêmica aos diversos níveis de ensino, mas eram, sobretudo, capazes de regulamentar e normatizar questões ligadas a conteúdos, métodos, punições e material didático, chegando até mesmo a dispor sobre o cotidiano escolar, os horários e a divisão do tempo. Tais regulamentos foram também competentes para implantar uma rede de vigilância e fiscalização que garantia o controle e avaliação permanentes do moderno sistema escolar.

Sobre os professores, o Artigo n. 91 do Regulamento (MATO GROSSO, 1927) afirma que esses deveriam ensinar os alunos partindo do concreto para o abstrato, do simples para o composto, do conhecido para o desconhecido; deveriam conduzir os alunos de acordo com a aptidão de cada um, transformar seus alunos em colaboradores, além de tornar as lições interessantes para evitar a rotina. Porém, conforme Alves (1994, p. 83), “em quase todos os relatórios de diretores de grupos escolares como nos de diretores da Instrução Pública nesse período, se ressaltava a completa desorientação em relação ao emprego de métodos”.

O provimento dos grupos escolares e das escolas primárias deveria ser feito mediante concurso, exigindo dos professores experiência no magistério e o diploma de curso Normal.

O Regulamento (MATO GROSSO, 1927) também instituiu, no Capítulo IX, Artigo n. 187, a criação de caixa escolar para auxílio de alunos indigentes na compra de roupas, livros e outros materiais escolares. Sócios poderiam contribuir para a caixa escolar e a cota do Estado seria de distribuição de materiais escolares.

O Regulamento também estabeleceu que, para a criação de uma escola, era necessária a presença de, no mínimo, trinta alunos e não era mais necessária a organização de um abaixo-assinado para que a criação ocorresse. No entanto, para a instalação e criação de uma escola rural, o governo do estado estabeleceu, conforme o Artigo n. 85, que a população e os pais de alunos deveriam investir na escola “concedendo, a título de auxílio, contribuições pecuniárias às populações rurais e aos particulares que se propuserem a construir prédios escolares” (MATO GROSSO, 1927, p. 9).

Segundo Souza (2009, p. 59), essa prática já estava acontecendo no Estado de São Paulo:

Em relação às construções escolares, dispunha que o governo consagraria todos os anos uma quantia determinada para a construção de edifícios para as escolas preliminares, conforme tipo adotado. Para tanto, o governo daria

preferência aos municípios que os auxiliassem, quer pecuniariamente, quer com doações de terrenos e materiais (SOUZA, 2009, p. 59).

O Regulamento (MATO GROSSO, 1927) dividiu, conforme previsto no Artigo n. 4, o ensino primário oferecido em quatro categorias: escolas isoladas rurais, escolas isoladas urbanas, escolas isoladas noturnas e escolas reunidas e os grupos escolares.

Em 25 de março de 1939 foi criado, pelo Bacharel Julio Strubing Müller, Interventor Federal no Estado de Mato Grosso, o Decreto n. 260 (MATO GROSSO, 1939), que fixou o número mínimo de alunos nas classes das Escolas Reunidas, Grupos Escolares e escolas isoladas:

Art. 1 – As classes das Escolas reunidas terão no mínimo 28 alunos, 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.

Art. 2 – As classes de grupos escolares terão no mínimo 30 alunos, fundindo-se numa só classe dois ou mais anos do curso, para o efeito do disposto neste artigo.

Art. 3 – As escolas isoladas serão suprimidas ou transferidas para outro local, quando o número de alunos não atingir a 25, no mínimo.

Acordos entre o INEP e o governo mato-grossense possibilitou, segundo Brito (2001), a construção de 161 prédios na zona rural entre os anos de 1947 e 1953, sendo que nesse período mais 23 estavam sendo construídos e 30 ainda não haviam sido iniciados. A mesma autora argumenta que

[...] entre os anos de 1946 e 1949 foram assinados cinco acordos com o INEP, decorrentes da adesão do estado ao convênio que instituía o Fundo Nacional do Ensino Primário: um em 1946, dois em 1947 (ano em que as verbas foram disponibilizadas pela primeira vez), um em 1948 e outro em 1949. Os acordos previam a construção de 214 prédios escolares rurais, além de terem incluído, posteriormente, 11 grupos escolares e duas escolas normais rurais (BRITO, 2001, p. 147).

Em 24 de novembro de 1951 foi aprovada a Lei n. 452 (Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso)¹⁹. O Artigo n. 1 postulou a divisão do ensino primário em fundamental, para crianças de sete a doze anos com os cursos elementar e complementar, e o ensino primário supletivo destinado à adolescentes e adultos.

¹⁹ A Lei n. 241 de 14 de outubro de 1952 regulamentou o ensino primário.

No Título II, que tratou do Ensino Primário, o Artigo n. 7 regulamentou que o curso elementar compreenderia quatro anos com as seguintes disciplinas: Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos gerais para a vida social, à saúde e ao trabalho; Desenho e trabalhos manuais; Canto orfeônico e Educação Física. O Artigo n. 8 regulamentou o curso primário complementar, que teria duração de um ano com a inclusão de aritmética, noções de geografia geral e história de América, ciências naturais e higiene e conhecimentos das atividades econômicas da região.

No tratamento da vida escolar e do ano escolar, foi definido que o ano letivo teria dez meses, dividido em dois períodos, com férias de vinte dias.

Sobre a administração e organização do ensino primário no Estado, estabeleceu que todas as instituições escolares deveriam formar apenas um sistema escolar e definiu que as escolas isoladas e as escolas reunidas poderiam oferecer somente os cursos elementar e complementar.

No que tange à docência, não houve muita diferença da legislação de 1927, apenas agregou que o governo deveria providenciar aperfeiçoamento técnico aos professores das escolas primárias e, ainda, que para se tornar diretor de uma instituição de ensino primário, deveriam passar por concurso público, tendo experiência de três anos como professor diplomado.

Segundo Brito (2001), a ocupação do Estado de Mato Grosso se deu de uma forma mais intensa a partir da década de 1950, isto porque se intensificou a exportação de alimentos derivados da pecuária e agricultura para outros lugares do Brasil e do mundo, além das iniciativas colonizadoras no sul do Estado e a construção da malha ferroviária entre a cidade de Corumbá e a Bolívia. Com tais empreendimentos, a população aumentou na zona rural do Estado, fato que fez com que as escolas rurais isoladas se multiplicassem pelo território estadual. A autora afirma que a administração pública reconheceu a importância dessas escolas rurais e então se preocupou de uma forma mais direta com a melhoria do ensino no interior de Mato Grosso. A instituição escolar do distrito de Batayporã, implantada em 1955, fez parte dos dados levantados pela autora.

Os decretos de 1927 e de 1951 instituíram que o ingresso dos professores nas instituições escolares fosse feito, obrigatoriamente, mediante concurso. Para atuar nos Grupos Escolares, os professores deveriam comprovar, pelo menos, um ano de experiência de exercício em escola urbana para atuar nas escolas localizadas nas cidades, três anos em escola rural para atuar na escola rural além de três anos como professor normalista.

O Artigo n. 124 da Constituição Estadual de Mato Grosso havia instituído que o provimento dos cargos do magistério oficial seria feito mediante concurso, apesar da possibilidade de os professores fossem selecionados de outras maneiras (MENDONÇA, 1974). A legislação deixava em aberto a possibilidade de indicação por meios partidários de novos professores. Foi o que ocorreu no Grupo Escolar Luís de Albuquerque, localizado em Corumbá.

Segundo Sena (2006), naquela instituição existiam casos de nomeações de professores com vínculos partidários. Os professores que pertenciam ou possuíam afinidades com algum partido político, quando trocava a administração estadual e o partido rival ganhava as eleições, ficavam propensos a serem transferidos para outra cidade ou exonerados do cargo. A escola era também um espaço de manifestação de lutas político-partidárias em que a nomeação, estabilidade ou exoneração do cargo dependia dos vínculos que os professores e seus familiares construíam.

O governador do Estado de Mato Grosso, Fernando Corrêa da Costa, no dia 4 de maio de 1962, regulamentou, por meio do Decreto n. 319/62, o Programa do Ensino Primário. Segundo o então secretário de Educação, Cultura e Saúde, Hermes Rodrigues de Alcantara, em carta enviada no dia 19 de fevereiro do mesmo ano, era necessário que

O ensino primário em Mato Grosso sofresse substancial modificação em seu organismo. Para as Escolas Rurais e Isoladas Urbanas foram elaborados programas especiais, atendendo-se às condições daquelas regiões afastadas dos centros citadinos, de forma que o ensino primário rural e nas zonas perimetrais das cidades fosse ministrado dentro de métodos de ensino apropriados e adaptáveis às peculiaridades típicas daquelas zonas, ao mesmo tempo em que se inculcasse na mente da criança o amor à terra, ao labor agrário, a familiarização com os objetos agrícolas e a importância e o significado das atividades rurais na economia do país. Os programas dos Grupos Escolares e das Escolas Reunidas, com significativos aperfeiçoamentos, fundamentam-se nos mais avançados sistemas de ensino do país (CARTA, de Hermes Rodrigues de Alcantara ao governador do estado de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa, p. 4).

Esse Decreto (MATO GROSSO, 1962) regulamentou as diretrizes básicas para o ensino de cada disciplina, estabelecendo também os deveres e direitos dos alunos e professores nas instituições de ensino primário de Mato Grosso.

Feita essa retomada geral da educação no Brasil e no Estado de Mato Grosso, o próximo capítulo realiza uma aproximação do modo como se configurou a educação primária no município de Batayporã, abordando, para tanto, o processo de instalação da escola, bem como a rotina e organização durante as duas décadas de seu funcionamento.

CAPITULO III – FABRICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA EM BATAYPORÃ: O FUNCIONAMENTO DA PRIMEIRA ESCOLA

O objetivo deste capítulo consiste em descrever e analisar a educação primária em Batayporã, no período de 1955 a 1974, tendo como seu efeito material a Escola Rural Mista, em seguida denominada Grupo Escolar de Bataiporã.

Consideramos que o estudo da referida instituição possibilita uma aproximação do processo de institucionalização e a dinâmica de funcionamento da educação de crianças e adolescentes naquele lugar específico e momento histórico datado.

Para o alcance do objetivo proposto, abordamos, de modo ainda introdutório, os seguintes aspectos: o processo de instalação da escola com as suas mudanças de nomenclatura e organização, as transformações nas instalações, a rotina escolar, o perfil dos professores, alunos e direção, materiais utilizados para ministrar as aulas, percentual de aplicação e comportamento dos alunos.

Do contato com as fontes documentais e imagéticas e o depoimento dos cinco sujeitos entrevistados, optou-se pela organização deste capítulo em três partes.

3.1 O aparecimento e a criação da primeira escola

Nesta parte damos visibilidade ao início do funcionamento da educação escolar no então Distrito de Batayporã, Mato Grosso.

Desde fins do século XIX, mas especialmente nas primeiras décadas do século XX, luta-se pelo direito à escolarização das crianças e, mais recentemente, impõe-se a obrigação de fazê-la, sugerindo a permanência dos mesmos durante boa parte de suas vidas em processos socializadores ensaiados em instituições escolares.

Como já visto no primeiro capítulo desta Dissertação, a instituição educacional ou o processo de escolarização que em seu interior se desenrola, foi tratada como um dispositivo que, de modo semelhante a outras instituições sociais como as fábricas e os quartéis, pelas suas práticas, rituais e simbolismos, colocaram ou colocam os corpos dos sujeitos como objeto de poderes e de saberes específicos.

Dialogando com Foucault (2004), o dispositivo foi tomado como um conjunto heterogêneo de práticas e discursos, um mecanismo com a capacidade de orientar, controlar, garantir as condutas e os discursos das pessoas.

A preocupação com a educação escolar em questão se dirigiu para a relação entre o projeto de colonização da Companhia e o aparecimento da instituição, mas, em especial, para o interior da escola, para as práticas e discursos (FOUCAULT, 1987; FISCHER, 2001) que lhe garantiram uma existência particular ou, em outros termos, um olhar dirigido para as práticas microfísicas que em seu interior se efetivaram. Foi em seu interior que se produziram ou intentaram produzir saberes e sujeitos ou subjetividades infantis e jovens.

No capítulo anterior, para pensar a escola e a educação em meados do século passado, foi importante destacarmos as regulamentações produzidas no período, como, por exemplo, a promulgação da Constituição de 1946 que defendeu o direito da educação ser oferecida no lar e na escola. Com sua promulgação, o Estado foi chamado a assumir a manutenção e expansão do ensino público, assegurando a gratuidade do ensino primário e dos outros níveis de ensino que apresentassem falta de recursos e determinando que os governos investissem na educação.

No bojo desses acontecimentos políticos e sociais da primeira metade do século passado, da propaganda e facilitação para a ocupação dos “espaços vazios” do país como condição ao desenvolvimento, organiza-se a colônia Samambaia, em seguida chamada de Batayporã.

Nos discursos de diferentes esferas sobre o desenvolvimento e progresso da nação inscreve-se o enunciado em defesa da educação pública e para todos.

A escola analisada começou a funcionar na cidade de forma improvisada antes mesmo de oficializada a sua criação, em uma sala do único hotel existente no lugarejo, pertencente ao senhor Mustafá, sogro da primeira professora da escola (ENTREV...., 2014), a quem denominaremos, daqui em diante, por E.M.

A Instituição contava, no início de seu funcionamento, com setenta alunos de diferentes idades, fato que evidencia a demanda existente no período. Os alunos eram atendidos em um mesmo espaço físico. A professora entrevistada afirmou que chegou um momento em que aquele espaço tornou-se “[...] muito pequeno e quente para tantas crianças” (ENTREV./E.M, 2014), referindo-se ao hotel ou pensão onde as aulas se iniciaram.

Figura 10 – Hotel: local de funcionamento da escola Rural Mista, com imagem da primeira professora e turma (1955).



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã, MS.

A institucionalização da educação para as crianças na configuração sociopolítica denominada Batayporã se materializou com o aparecimento de uma instituição escolar, criada em 1955, inicialmente denominada Escola Rural Mista e, posteriormente, Grupo Escolar de Bataiporã.

Figura 11– Decreto de criação da Escola Rural Mista de Bataiporã (1955).



Fonte: Diário Oficial de Mato Grosso (D.O. n. 16.526 de 05 de fevereiro de 1974).

Como também exposto no capítulo anterior, a criação oficial da Escola e mesmo sua transformação em Grupo Escolar, ocorreu antes de o lugarejo tornar-se município e ser administrativamente emancipado.

E.M (ENTREV./E.M, 2014) afirma que, no início da escola, houve diversas dificuldades para realização do trabalho educativo. A estrutura física e o mobiliário não eram condizentes com as necessidades. Inicialmente, tudo foi arranjado pelo seu sogro que disponibilizou “[...] um quartinho menor que essa sala, bem menor que essa sala aqui. Então eles colocaram uns bancos de comprido”. A sala a qual a entrevistada se referia era o local onde entrevista foi realizada e tinha aproximadamente 5m².

O quadro-negro seu sogro pegou de seu filho que “[...] estudava em Bauru. Ele tinha um quadro onde ele fazia seus desenhos” (ENTREV./E.M, 2014), afirmando que pegaria o quadro e o transformaria num quadro-negro para a escola. A professora afirma que “[...] de vez em quando aquilo escorregava e a mão ia lá na frente, eu riscava o quadro”.

Pela falta de espaço, as crianças levavam seus cadernos até a professora para que fossem corrigidos.

Sob a denominação de Escola Rural Mista a Instituição funcionou por pouco tempo, pois com o Decreto n. 2.066, de 04 de março de 1955, foi criado o Grupo Escolar de Batayporã. Porém, nos documentos da instituição escolar a denominação Escola Rural Mista continuou aparecendo na escrituração até o ano de 1962.

No *Livro de Chamada de Alunos* do ano de 1962, o termo *Escola Rural Mista* apareceu até o mês de abril e nos meses e anos seguintes o termo *Grupo Escolar* passou a ser adotado pelos professores, situação esta compreensível diante do processo de mudança de denominação *Escola Rural Mista* para *Grupo Escolar* e por ter a Instituição características mais próximas a uma escola rural do que a grupos escolares que existiam no Brasil e em cidades de Mato Grosso no mesmo período.

3.2 Dinâmica geral de funcionamento da Instituição

A narrativa da primeira professora (ENTREV./E.M, 2014) evidencia alguns dos problemas e desafios de se trabalhar numa escola rural no sul de Mato Grosso na década de 1950, fato que era comum no cotidiano de outros professores que lecionavam naqueles anos.

Como apontado no capítulo anterior, as leis em vigor no período previam diversos investimentos para as instituições de ensino no país e especificamente no Mato Grosso uno. Contudo, foi observado, nas narrativas dos sujeitos, que até a década de 1960 Batayporã desconheceu investimentos para a escola por parte dos governos do Estado. Não houve apoio financeiro para a construção do primeiro prédio da Instituição, como também recursos para a compra de material permanente como cadeiras, quadro-negro etc. Entretanto, essa falta de apoio não estava restrita ao município em questão e à escola estudada.

Conforme relato de E.M (ENTREV./E.M, 2014), a CVSPMT ajudou na construção do primeiro prédio com a compra dos materiais permanentes.

Nas narrativas dos entrevistados observou-se a necessidade de evidenciar que a escola tinha, desde seus começos, alguma relação com a CVSPMT, mas enfatizaram a participação decisiva da comunidade local. Exemplar nesse sentido é o depoimento de D.T

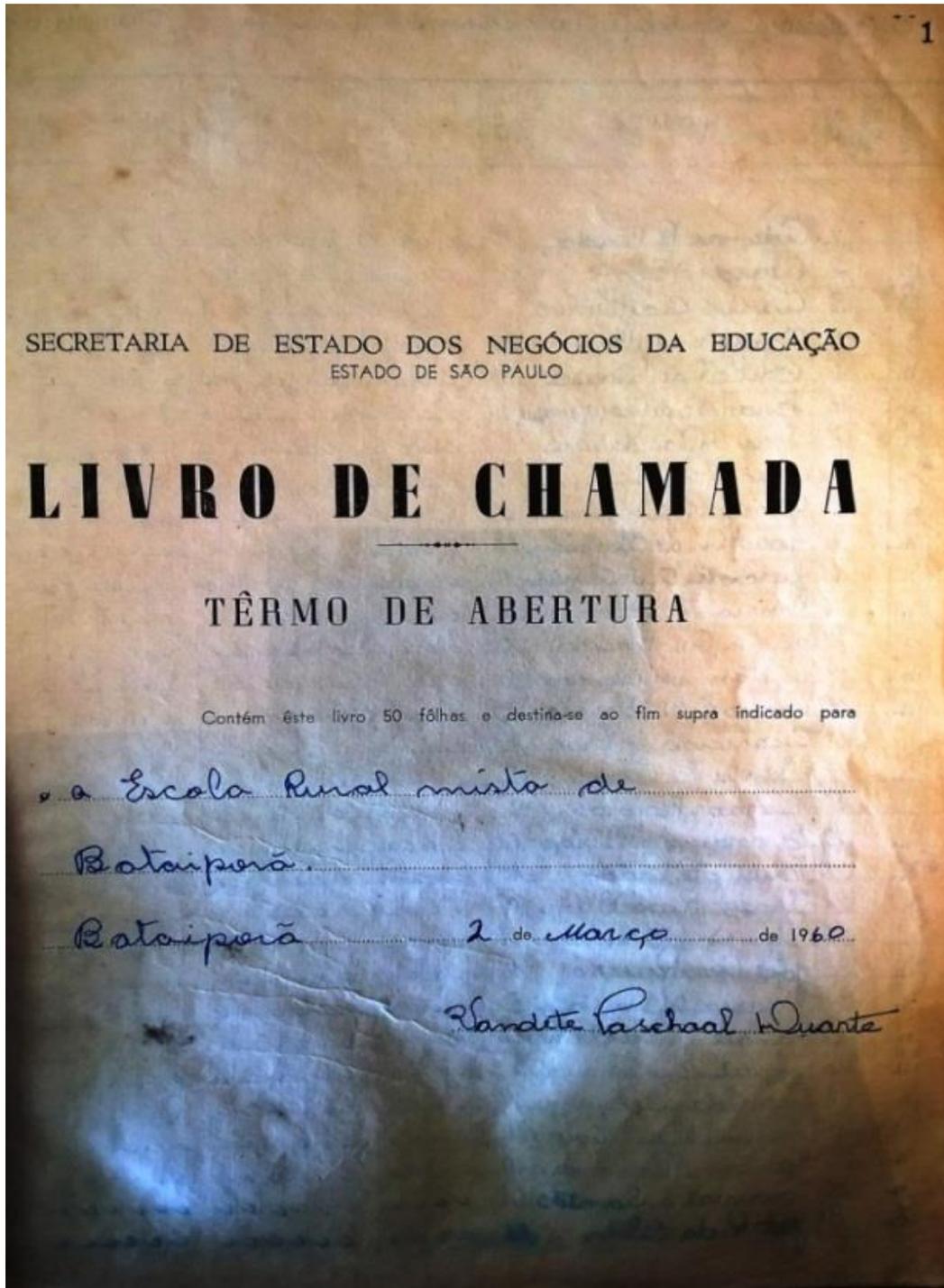
(ENTREV./D.T, 2015), filho de funcionário da Companhia desde o início da colonização, residente em Batayporã, onde aparece uma indicação direta de valorização do apoio da Companhia na construção e manutenção da escola.

Pelos discursos em circulação no período estudado, pode-se afirmar um interesse da Companhia pela instituição escolar, como condição à permanência das famílias para a efetivação do projeto de colonização em curso. Entretanto, como será apontado adiante, a construção teve que ser feita por moradores do distrito.

Verificamos em documentos da Instituição²⁰ que, em seu primeiro ano de funcionamento, alguns registros da escrituração como livros de chamada e de matrícula eram impressos do Estado de São Paulo (Figura 12). Foi possível observar a presença de registros anteriores a esse período feitos por outros professores, os quais utilizavam impressos do Estado de São Paulo. Esse aspecto contribui para evidenciar a dificuldade de acesso dos professores à capital Cuiabá, onde se localizava a administração estadual - a Secretaria de Educação do Estado - e conseqüentemente a inspeção das práticas escolares.

²⁰ Documentos arquivados na Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, denominação da escola a partir dos anos de 1990. Foram localizados registros em impressos do estado de São Paulo: Livro de Chamada (1960); Livro de Chamada (1963); Livro de Chamada (1966). Além da proximidade geográfica, pode-se levantar a hipótese do contato entre a Companhia e o poder público paulista, como visto no primeiro capítulo.

Figura 12- Livro de chamada (Impresso do Estado de São Paulo, 1960).



Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, Batayporã-MS.

Pelas informações postas, as cartilhas, livros, giz e outros materiais para a realização das aulas não eram disponibilizados pelo governo. Também não foram obtidos registros de recursos ou outro tipo de fornecimento de merenda para os alunos. Identificou-se, ainda, que até a primeira metade dos anos 1960 não existia uma caixa escolar como previsto no *Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso*.

Até a emancipação político-administrativa do distrito de Batayporã não foram localizados comprovantes da participação do governo estadual na manutenção da instituição escolar, porém foram localizadas informações de que alguns pais de alunos, quando podiam, colaboravam com a doação de alimentos ou material escolar como lápis, borracha e cadernos para alunos de baixa renda, além da própria E.M que afirmou comprar, durante vários anos, esses mesmos materiais e até mesmo cartilha para seus alunos mais pobres.

3.2.1 Localização e arquitetura do prédio escolar

Nesta parte buscamos realizar uma aproximação da localização da instituição escolar na organização da cidade, enfatizando a arquitetura e os espaços-tempo que ela contribuiu para delinear nos primeiros anos de funcionamento no distrito de Bataiporã.

Consideramos que a história de uma instituição escolar requer

[...] uma nova leitura de fontes tradicionais – estatutos, regulamentos, discursos, memórias... – e o recurso a outras fontes até agora menos utilizadas, como autobiografias e diários, os relatórios das visitas de inspeção, as descrições do edifício, das salas de aula ou da vida escolar em geral, as memórias de arquitetos, fotografias e plantas, cadernos e diários de classe, exames, mobiliário e material de todo o tipo, calendários e horários escolares, inventários e um longo etc. de restos da realidade social e cultural das instituições educacionais (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 14).

Como afirmam Faria Filho e Vidal (2000, p. 21),

[...] os espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola.

Diversas práticas são produzidas no interior de uma instituição de ensino, diferentes intervenções são realizadas, diversos modos de exercício de poder e subjetividades são produzidos em seus espaços-tempos (ZILIANI, 2009). Daí a importância de conhecermos o interior e exterior das instituições pesquisadas, pois a partir da forma de organização e construção dos estabelecimentos estudados pode-se compreender parte de como funcionaram.

Nos termos de Funari e Zarankin (2005, p. 142), a arquitetura é entendida como uma comunicação não verbal e, no que tange à escola,

[...] sua arquitetura e organização do espaço são estruturadas a partir dos discursos produzidos pelo poder, ao materializarem-se nas estruturas físicas as relações sociais que existem no interior da sociedade (tanto de dominação como de resistência). Dessa forma, a estrutura física transforma-se em um dispositivo que organiza, classifica, ordena e hierarquiza as pessoas em seu interior. Escolas, casas, prisões, entre outros, são dispositivos do poder para modelar indivíduos disciplinados e funcionais ao sistema. Em outras palavras, cumprem uma função fundamental como elementos disciplinadores e de domesticação, cujos efeitos ideológicos, uma vez internalizados, estarão sempre presentes ao longo da vida de cada pessoa.

Além da arquitetura escolar, temos o “tempo escolar” que foi inaugurado com a criação dos Grupos Escolares no Brasil. Com eles, o tempo ganhou importância na organização do ensino na instituição escolar. Faria Filho e Vidal (2000, p. 32) afirmam que “[...] o tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizado em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio”.

Conforme Frago (2001, p. 61):

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.

Com a institucionalização da educação, ocorreu a exigência de um “novo” tempo escolar. Entretanto, esse modelo gerou resistências das famílias dos alunos, pois requereu a mudança de seus hábitos, onde o tempo cíclico foi transformado no tempo cronometrado, no horário mecânico do relógio.

Em Mato Grosso a mudança nos “[...] horários escolares sofreram alterações substantivas em função da nova ordem temporal estabelecida. Esse controle não se cingiu às escolas, mas interferiu, até mesmo, no calendário social estabelecido historicamente pela população mato-grossense” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 14).

Na Escola Rural de Batayporã, as turmas eram mistas. Logo no início, quando a Instituição funcionava no hotel da cidade (Figura 10), meninos e meninas compunham a mesma turma e mesmo após da construção da nova sede essa disposição permaneceu, ou seja, não existia separação por sexo e por sala.

As aulas se iniciavam no mês de março e encerravam em novembro. O ano letivo era dividido em duas partes: a primeira compreendia o período de março a junho e a segunda de agosto a novembro. Entre esses dois períodos, ou seja, no mês de julho, ocorriam as férias

escolares. Além destas, entre um ano letivo e outro ocorria um período de recesso que compreendia os meses de dezembro a fevereiro.

Essa organização do ano escolar estava relacionada à Lei n. 241, que em seus artigos 14 e 15 previam a organização do ano letivo em oito meses e as férias de acordo com cada região:

Capítulo I

Do ano escolar

Art. 14 – O ano escolar será de dez²¹ [oito] meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão vinte dias de férias. De um para outro ano escolar haverá dois [três] meses de férias.

Art. 15 – A duração dos períodos letivos e dos de férias, será fixada segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, nas zonas rurais, atendidos, quando possível, os períodos de fainas agrícolas (MATO GROSSO, 1951).

Na Figura 13 apresentamos, em mapa atual, onde estavam localizadas as sedes da Escola Rural Mista e do Grupo Escolar de Batayporã nos anos de seu funcionamento. O traçado vermelho no mapa é o local aproximado de localização da Escola Rural Mista, atualmente Avenida Antônia S. Mustafá; o traçado em amarelo é onde se localizava o Grupo Escolar de Bataiporã, onde atualmente funciona a Escola Estadual Braz Sinigaglia, na Rua Vereador José Adelino da Rocha.

Figura 13- Localização da escola Rural Mista/ Grupo Escolar de Bataiporã.



²¹ Lei n. 241, de 14/10/52 – altera a Lei Orgânica do Ensino Primário.

Fonte: Elaborado a partir do Google Maps (2016).

Abaixo, uma imagem do prédio da Pensão existente na cidade nos anos 1950, primeiro local onde funcionou a escola. No subitem 3.1 foi exposta uma imagem da frente da pensão (Figura 10).

Figura 14– Fundos da Pensão - Família Mustafá (1950).



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã-MS.

As figuras 10 (apresentada no subitem 3.1) e 14 retratam o prédio onde funcionaram os primeiros anos da Escola Rural Mista de Bataiporã, na década de 1950. Era a pensão existente na cidade, de propriedade da família Mustafá.²³ Nas imagens nos é possível observar como era a estrutura do estabelecimento, como tantos outros do período inicial da cidade, cujas construções eram de madeira e com a rua de chão batido. Na Figura 14 podemos ver parte da mata que ainda não havia sido extraída. Observa-se a frente da pensão, onde

²² Na época estudada em Batayporã era comum a utilização de carro de boi, que era uma carroça puxada por um ou mais pares de boi, utilizado para transporte de cargas e pessoas em fazendas e áreas rurais (FERREIRA, 2004, p.413); (BORBA, 2005, p. 245).

²³ A pensão localizava-se na Avenida Antônia S. Mustafá, próxima a lagoa (localidade onde iniciou a construção do vilarejo nos anos de 1940 que é considerada ponto de referência na cidade ainda hoje). A dona do estabelecimento cedeu uma sala para que a professora E.M, sua nora, ministrasse as aulas para as crianças do distrito.

aparecem os alunos que estavam sendo escolarizados no ano de 1955. Ressalta-se, ainda, que o banheiro da escola, assim como de outras instituições escolares do período, localizava-se fora do prédio das salas de aula.

Pode-se afirmar que a estrutura das edificações da Escola Rural Mista de Bataiporã não foi um caso isolado, como evidencia Garnica (2011, p. 70) ao tratar sobre uma instituição escolar isolada em Bariri-SP. Afirma que, geralmente, esses estabelecimentos rurais

[...] funcionavam em cômodos de madeira, constituídos por apenas uma sala, sem a existência (ou com existência precária) de sanitários, cozinha e pátio. Os prédios escolares muitas vezes eram, simplesmente, uma adaptação de uma casa disponível na região, cedida pelo proprietário rural, para ser utilizada como escola (GARNICA, 2011, p. 70)

Nesses termos e com apoio de Frago e Escolano (2001, p. 47), pode-se afirmar que a escola “em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas”.

Figura 15– Primeira edificação do Grupo Escolar de Bataiporã (1975).



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã-MS.

Figura 16- Prédio do Grupo Escolar de Bataiporã (fundos), 1957 (1961).



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã-MS.

Nas Figuras 15 e 16 identifica-se o primeiro prédio construído para o funcionamento da escola. A queixa da professora sobre a inadequação do espaço físico foi sanada com a construção de uma edificação com duas salas de aula. O cenário se modificou com a construção do prédio próprio de madeira feito, gratuitamente, por dois carpinteiros portugueses que residiam na cidade.

A instalação possuía duas salas de aula, uma para meninos e outra para meninas. Até aquele momento não havia essa divisão das crianças e adolescentes por gênero, momento em que o trabalho da professora aumentou porque passou para dois turnos, um no período matutino e outro no vespertino.

O “novo” prédio de madeira com duas salas pequenas serviu como sede do Grupo Escolar de Bataiporã a partir de 1957. Além dessa construção, foram aglutinadas mais salas de alvenaria, estas construídas pelos governantes da cidade no final dos anos de 1960.

Na Figura 15 é possível observar uma professora em pé na porta junto aos seus 44 alunos, alguns com postura ereta e outros conversando, alguns descalços e outros não. A maioria das meninas aparece vestida com saia, os meninos com bermuda e alguns de calça. É possível observar que não havia exigência do uso de uniforme. Observa-se, ainda, a presença de um cachorro que frequentemente aparece nas fotografias da escola.

Nas imagens são visíveis as características da primeira sede da escola, uma estrutura simples de madeira com uma porta e duas janelas em suas laterais e somente uma porta nos fundos.

As Figuras 17 e 18 reproduzem o interior da sala, evidenciando o tipo de carteiras utilizadas, as quais podiam acomodar mais de um aluno. Na foto, três crianças se acomodam em algumas delas, podendo ter sido organizadas desse modo apenas para que todas aparecessem na fotografia.

A sala de aula era organizada com as carteiras dos alunos voltados para a mesa do professor e quadro-negro. Em tal disposição, o professor ficava de frente para os alunos, destacado pelo estrado. Pelas imagens abaixo podemos perceber que os alunos sentavam-se em duplas de meninos e que apenas em dias de exames sentavam-se meninos com meninas para que não houvesse a oportunidade de conversas e cópias durante a avaliação/prova.

Conforme D.T, os dias de exames eram dias em que ele ficava muito nervoso, às vezes até chorava, pois teria que compartilhar a mesa do exame com uma menina, visto que eles não tinham uma relação de amizade e intimidade, assim como eram de meninos com meninos.

A escola deveria ser construída em locais que evitassem condições anti-higiênicas, com pouca luz, longe de lugares movimentados e que fizesse barulho. Nas Figuras 17 e 18 percebemos como era a estrutura da escola por dentro: carteiras para dois alunos, de preferência do mesmo sexo, chão de terra batida e paredes de madeira com espaçamento. Vemos, também, dois professores, além da presença de um cachorro que não sabemos se estava ali todos os dias ou aparecia em dias esporádicos.

Figura 17- Alunos e professora durante uma aula (1975).



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã-MS.

Figura 18- Prédio do Grupo Escolar de Bataiporã (ambiente interno), (1961).



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã-MS.

Frago e Escolano (2001, p. 26) defendem que a construção de escolas visava a disciplina dos corpos, a vigilância, a formação sociomoral e religiosa:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos e culturais e também ideológicos.

A disposição da mesa do professor, carteiras e armário era utilizada como dispositivo para que o espaço fosse organizado de forma que os corpos pudessem ser disciplinados.

Dialogando com Frago e Escolano (2001), podemos afirmar que a arquitetura escolar se constitui em um “programa” que controla os espaços, educa pela instauração de determinadas regras e imposição de valores.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2004) descreve a escola como uma instituição fechada, lugar mantido pela ordem disciplinar que visa adestrar o corpo e a mente para a obediência, docilidade e produtividade para o trabalho e a vida em sociedade. Para o controle e vigilância

das crianças e adolescentes, as carteiras da sala de aula deveriam ser organizadas de forma que a professora pudesse controlar e ver a tudo e a todos, “[...] cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2004, p. 123).

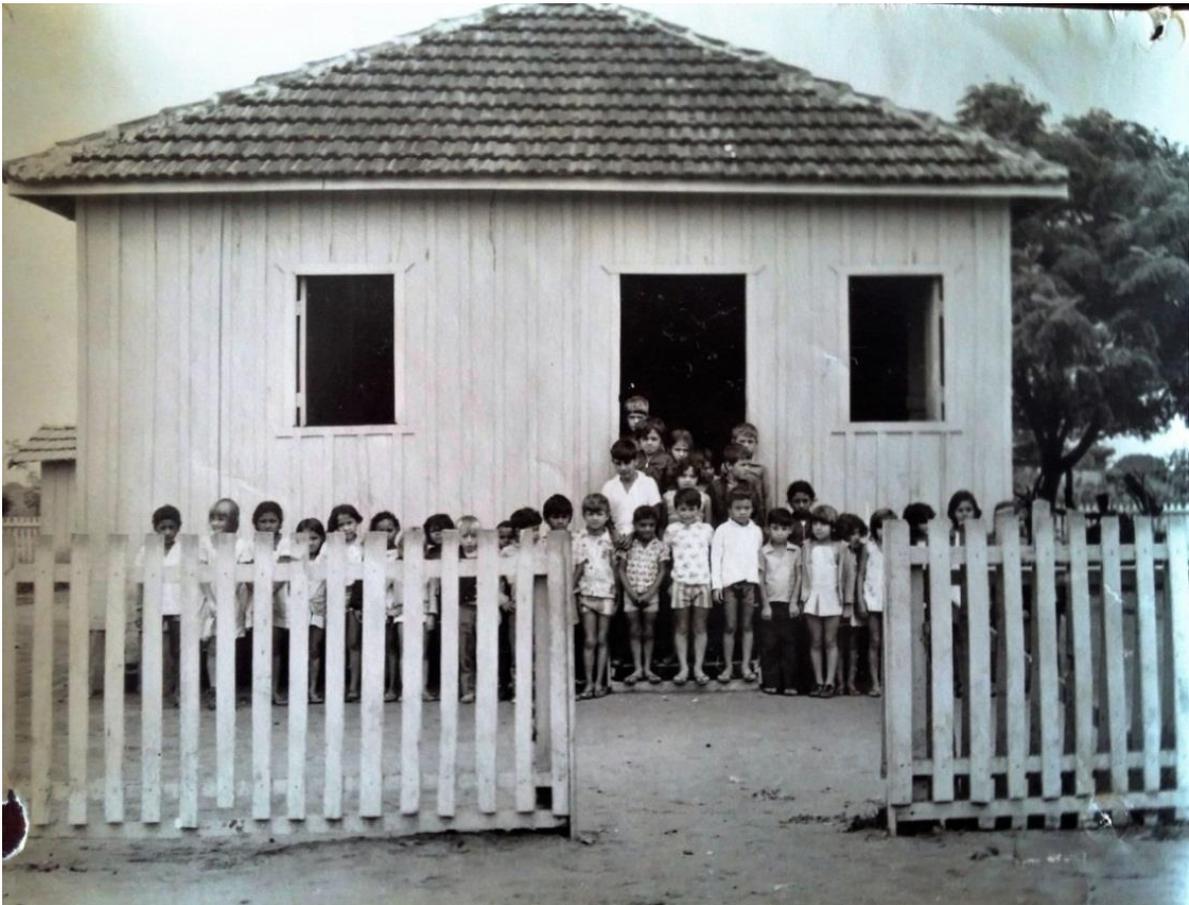
Mesmo que nas Figuras 17 e 18 os alunos estejam sentados juntos em uma mesma carteira, essa constatação não significa práticas coletivas de ensino-aprendizagem. Mesmo sentados juntos poderiam ser individualizados, pois o professor seria o responsável pelas atividades propostas e seria possível “esquadrinha-los” por meio de avaliações e notas, do controle do comportamento (cf. Livro de Chamada) e da aplicação, em sua postura diante da sala de aula e todas as suas anotações escritas sobre determinado aluno em seu diário escolar. Esse processo era também responsável por separar os corpos dos sujeitos, pois mesmo sentados juntos em um mesmo banco escolar poderiam ser encontrados pelos seus professores.

Para Foucault (2004, p. 123), nas instituições é importante “[...] estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos”.

A arquitetura escolar deveria ser planejada com um objetivo a ser exercido, compondo os dispositivos que afetariam, por variadas táticas e estratégias, a clientela da Escola: o tipo de disciplina a ser seguida e também o currículo da instituição escolar, o número de alunos que iria atender e os espaços que seriam ocupados pelos professores, diretores e alunos na Instituição.

Mesmo sabendo que a arquitetura das instituições estudadas apresentava-se “deficiente” do modelo propugnado no acolhimento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois foram construídas apenas como um “galpão de madeira”, com objetivo maior de abrigar alunos da instituição escolar, esses espaços utilizados pelos alunos, professores e diretores contribuíram para compor e conformar os corpos naquele distrito/cidade.

Figura 19- Prédio e alunos do Grupo Escolar de Bataiporã (1975)²⁴



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã-MS.

Na Figura 19 observamos que os alunos estão em pé, em posição de sentido, olhando em direção ao fotógrafo, conformados e obedientes ao professor. Notamos a frente do Grupo Escolar de chão de terra batida e uma elevação na base da estrutura. Vemos, também, a cerca da instituição que demarcava o território da escola, separando-a do distrito no qual ela estava e delimitando, em certo sentido, seus limites e função social.

É pertinente observar na figura, considerando as posturas eretas dos escolares, a disposição das pernas, sem ou com sorrisos, o tipo de representação que se tem da instituição. Souza (2001, p. 90), ao analisar poses para a fotografia de escolas, afirma que “a escola é o espaço da ordem, da obediência, do silêncio e da disciplina”.

O Grupo Escolar de Batayporã não apresentava uma fachada grandiosa, hall de entrada, escadarias, entradas para meninos e meninas, entre outros aspectos que foram pensados para os edifícios dos grupos escolares construídos por todo o Brasil no final do século XIX e início

²⁴ Em 1971, com a Lei 5.692, os Grupos Escolares passaram a ser denominados de Escola Estadual, mas em Batayporã essa nomenclatura foi adotada apenas em 1973. (M. A. M., 2016).

do século XX, de acordo com Buffa e Pinto (2002), Faria Filho e Vidal (2000) e Souza (1998).

Ao analisar as fotografias, pode-se compreender que o Grupo Escolar de Batayporã não apresentava a estrutura de outras edificações construídas no Sul de Mato Grosso²⁵ e em outros Estados brasileiros.

Buffa e Pinto (2002, p. 18) afirmam que é “[...] impossível não distinguir com clareza, na paisagem da cidade, um edifício imponente onde funcionava um grupo escolar constituído nos primeiros tempos do regime republicano”. Conforme apontam Vidal e Faria Filho (2000, p. 31-32),

Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares, e nas soluções mais rústicas, que associavam ensino formal à casa do professor, nas zonas rurais.

A luta dos moradores da Colônia por uma instituição de ensino, no caso a Escola Rural Mista e depois o Grupo Escolar de Batayporã, os levaram a construir uma edificação escolar com os materiais que eram produzidos ou disponíveis no local, com uma mata disponível para a retirada de madeira, com um espaço para que a professora e os alunos pudessem ter aulas e abrigar os mobiliários e outros objetos educativos.

3.2.2 Aspectos administrativos e de gestão

Neste tópico apresentamos os principais aspectos da administração e gestão (direção, inspeção) da Escola.

De acordo com a *Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso* (MATO GROSSO, 1951), abordada no capítulo anterior, o ano letivo devia durar dez meses a contar do mês em março, com férias de vinte dias no mês de julho e encerrando no mês de dezembro. Foram observados nos documentos da Instituição que o período letivo era de oito a nove meses, com início das aulas no mês de março e término no mês de novembro.

²⁵ Ver Oliveira e Gonçalves (2011) e Sena e Brito (2007).

As aulas tinham início às sete horas da manhã com término às onze horas. Na chegada, os alunos eram recebidos com um momento de “acolhida”, no qual cantavam o Hino Nacional e hasteavam a bandeira do Brasil, bem como oravam a Deus pelo dia que estava começando. Depois da acolhida os alunos eram levados para a sala de aula para as atividades pedagógicas.

O recreio, segundo um dos ex-alunos entrevistados, não era livre para “brincar a vontade”. Nesse tempo, os alunos tinham atividades programadas para realizar, como, por exemplo, exercícios de coordenação motora e atividades de respeito pelo próximo.

Nos anos iniciais de funcionamento, apenas E.M era funcionária da Escola, e nos anos seguintes outros professores foram chegando para exercer a docência. Até ano de 1963 não foram encontrados registros de que havia outros funcionários, como servente, porteiro e inspetor.

Conforme a Lei n. 452 de 1951 (MATO GROSSO, 1951), para ser diretor de uma escola pública o professor deveria comprovar experiência na docência de pelo menos três anos, além de passarem por concurso público. Segundo E.M (ENTREV./E.M, 2014) a função de diretora da Instituição foi ocupada por ela durante, pelo menos, a primeira década de funcionamento, sem, contudo, ter sido nomeada ou receber o salário condizente com o cargo de direção. A justificativa que afirma ter lhe sido dada foi a de que “era a professora mais antiga”. Sobre esse aspecto nenhum registro foi encontrado (inclusive diário oficial das nomeações) referente ao período que a mesma informa ter ocupado as funções de professora e de diretora.

Sobre a merenda, como apontado anteriormente, não era oferecida pelo governo do Estado nem do município de Bataguassu, do qual Batayporã era distrito, por não haver a obrigatoriedade legal para o seu fornecimento. Desse modo, sem obrigação por parte dos governos locais, a prática estimulada era a de que cada aluno levasse um lanche de sua casa. A partir do final da década de 1960 começou a ser fornecido leite para os alunos. Posteriormente, segundo narra o D.T (ENTREV./D.T, 2014), a escola havia estabelecido um acordo com uma marca de macarrão para servir durante a merenda. Para que isso fosse possível, os pais deviam comprar o mesmo macarrão para consumo em suas casas.

3.2.3 Professores e metodologia de ensino

Neste item abordamos elementos referentes às condições de trabalho, formação e seleção de professores, do ensino e do registro escolar, priorizando as cartilhas utilizadas, disciplinas e escrituração escolar.

Seguindo a narrativa da professora E.M (ENTREV/E.M, 2014), quando foi construída a primeira edificação da escola de madeira, além da dificuldade de lecionar com poucos recursos nas duas salas existentes, a professora voltava para sua casa apenas à noite. A mesma relata que sua sogra levava o almoço para ela na escola. Afirma ainda que tinha ajuda de seu esposo e cunhada na preparação das aulas e correção dos exames, provas e atividades dos alunos, pois o número de alunos era significativo.

Outra situação recorrente era o fato de que comprava os cadernos, lápis e borrachas com seu próprio dinheiro, pois segundo afirma se “eles pagassem bem, se não pagasse amém, porque era muita pobreza, sabe?” (ENTREV./E.M, 2014). Esses materiais ela mandava buscar no Estado de São Paulo, considerando as distâncias entre as cidades no então Mato Grosso.

A primeira professora da Instituição tinha formação primária e estudou as séries iniciais do ginásio. Sobre outros professores da Instituição entre 1955 e 1974, foi obtida informação de que a professora M.M tinha formação de normalista, que ela se mudou para Batayporã em 1967 e nesse mesmo ano assumiu uma sala de aula no Grupo Escolar.

No ano de 1968, a convite do prefeito da cidade, a professora M.M, com apenas 19 anos e por ser a única normalista da cidade, assumiu a direção no lugar da diretora que ocupava o cargo, que estava se mudando de Batayporã por motivos pessoais.

A professora M.M (ENTREV./M.M, 2015) afirma que na época, com o convite, sentiu certo receio de assumir a direção do Grupo Escolar por ser recém-formada e por não ter experiência na função. Entretanto, afirma que continuou no cargo de diretora até a criação do Ginásio em 1969, mas continuou como vice-diretora até 1974, três anos após a Lei que transformou o Ginásio em Escola de 1º e 2º Graus.

Ainda de acordo com M.M, logo após a criação do Ginásio de Bataiporã em 1969, foram seis professores habilitados de Alvares Machado, Estado de São Paulo, para Batayporã, convidados pelo prefeito da cidade na época. A Figura 20 apresenta o Decreto de criação do Ginásio Estadual de Batayporã.

Figura 20 – Decreto de criação do Ginásio Estadual de Batayporã (1969).



Fonte: Diário Oficial de Mato Grosso (n. 813 de 02 de fevereiro de 1969).

O Ginásio funcionou com administração e prédio independentes do Grupo Escolar. Somente após 1974 foram integrados e passou a funcionar como Escola Estadual de 1º Grau “Jan Antonin Bata” (MATO GROSSO, 1974).

Com os dados das entrevistas e de outros registros disponíveis, observamos que os professores não participavam de cursos ou aperfeiçoamentos oferecidos pelo governo do Estado nas cidades de Campo Grande e Cuiabá. Um dos principais motivos era a distância de Batayporã com as cidades onde as capacitações eram oferecidas, mesmo estando assegurada, na Lei n. 452, de 1951, a gratuidade de aperfeiçoamento técnico.

A Lei n. 452 ainda definiu que a contratação de professores deveria ser feita por meio de concurso público. No caso específico de Batayporã, no período do recorte adotado,

observou-se que os professores que lecionavam na Instituição eram contratados mediante a nomeação feita pelo governante municipal, no caso a prefeitura de Bataguassu.

Quanto ao ensino, recorrentes obstáculos foram encontrados para a educação dos alunos, pois como nos primeiros anos eram salas multisseriadas havia crianças que sabiam mais e outras que ainda precisavam ser alfabetizadas. O ditado de conteúdos e os exercícios escritos eram práticas habituais que contribuía para manter os alunos quietos e em atividade enquanto a professora ensinava os que “sabiam menos”.

As salas multisseriadas, conforme Cardoso e Jacomeli (2010), eram salas únicas, sem separação, que abrigavam alunos de diversas séries, geralmente da primeira à quarta série sob a regência de um único professor.

Em meio a esses desafios, E.M (ENTREV./E.M, 2014) conduzia as atividades de ensino de acordo com a pedagogia chamada tradicional²⁶, pois apresentava e interpretava as atividades e fazia a exposição oral, sendo a figura central do processo de ensino-aprendizagem.

Os recursos frequentemente utilizados em sala de aula eram o quadro negro e o giz, seguindo a própria experiência. Os alunos ouviam a exposição da professora enquanto procuravam aprender os conteúdos sempre hierarquizados, segundo a lógica de suas dificuldades crescentes.

O método de ensino utilizado pela professora (que deu aulas por aproximadamente quinze anos) baseava-se na cartilha *Caminho Suave*. A própria professora encomendava essa cartilha para uso dos alunos, evidenciando a inexistência de indicação e gratuidade de uma cartilha específica por parte do poder público de Bataguassu, como também a exigência de seguir uma cartilha específica. Segundo a professora, ela já havia trabalhado com essa cartilha antes de ir para Batayporã.

Além da Cartilha, a professora utilizava o ditado para ensinar os conteúdos para os alunos que tinham certo domínio na leitura e para os que já estavam alfabetizados. Para os alunos que não eram alfabetizados, utilizava o quadro-negro para registrar o conteúdo e as atividades diárias.

A cartilha *Caminho Suave* teve sua primeira publicação em 1948 e foi amplamente utilizada e aceita no país até meados de 1990. Segundo Peres e Ramil (2015), a referida

²⁶ De acordo com Saviani (1985, p. 9-11; 47-49), a pedagogia tradicional, constituída historicamente após a Revolução Industrial, implicava numa determinada forma de organização da escola centrada na figura do professor, o qual teria o papel de transmitir, “segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos”.

cartilha consistia em alfabetizar os alunos a partir das imagens impressas. Conforme os autores, a cartilha relacionava

[...] a forma das tipografias das letras ou sílabas das palavras ao formato de sua respectiva imagem contribui para a memorização da criança, que associa as formas das fontes da tipografia utilizada na palavra às da imagem representada, pois os caracteres ocupam praticamente o mesmo espaço e assumem formato muito parecido, ao encaixar-se dentro de um detalhe da figura (PERES; RAMIL, 2015, p. 63).

Ainda sobre o método de ensino da cartilha *Caminho Suave*, Mortatti (2000) assinala que o ensino baseava-se no método da marcha sintética, segundo o qual

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas as letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (MORTATTI, 2000, p. 42-43).

A autora afirma que o ensino da escrita era a partir da caligrafia, ditados e formação de frases, cópias do quadro negro, ressaltando o ensino da ortografia e o desenho certo das letras.

Segundo depoimento da primeira professora, a metodologia de ensino ainda consistia em solicitar aos alunos que fizessem as atividades nos cadernos e, no final das aulas, os recolhia e levava para sua casa para que realizasse a correção dos conteúdos assimilados ou não por seus alunos (nenhum caderno ou outro registro de aula foi localizado com as professoras e alunos entrevistados, nem mesmo no arquivo escolar).

O acréscimo de conteúdos e atividades aparece somente no final dos anos de 1960. Na Ficha do Estabelecimento, Boletim de Produção e Dados (1967) sobre os alunos, contém informações de que em 1967, nos meses de março e abril, foram realizados, respectivamente, quatro aulas de canto e uma sabatina.

Quanto ao ensino dirigido à formação geral dos alunos, além das escriturações sobre o comportamento, havia as práticas morais, as orações diárias além de outros métodos que os professores utilizavam para manter a disciplina e os alunos ajustados às regras dentro de sala de aula. Há, nesses rituais, que não se restringem à escola estudada, um trabalho diário de composição dos sujeitos.

Para Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 26), “os conselhos, as histórias exemplares, a recitação em voz alta, o regulamento, a caligrafia, o trabalho escolar... são a bigorna sobre a

qual o professor depositará estas naturezas de ferro para forjar, com paciência e obstinação, o futuro exército do trabalho”.

Para meninos e meninas filhos de trabalhadores, cujos corpos estavam acostumados ou sendo preparados para labuta no campo e na casa, o tempo e as atividades escolares nem sempre eram consideradas cerceadoras, daí certa ênfase dos sujeitos entrevistados em relação a não continuidade dos estudos e a saída da escola para o trabalho no campo.

Esses aspectos devem ser problematizados, visto que essas narrativas também atualizam a crescente importância dada aos processos de escolarização na vida de crianças e jovens em nossa sociedade.

Sobre as relações professor-alunos e alunos-alunos, ocorridas no interior da instituição, temos poucas fontes. Entretanto, as fontes orais contribuem para uma aproximação, ainda que com todos os limites que implicam.

Observa-se, simultaneamente, certo “governo” dos corpos das crianças e jovens, correlato da noção de “instituição”. Inscrito nessas relações de poder ou de governo do outro, presente na relação professor-alunos, havia também os espaços de resistências ou de “liberdade” controlada:

Embora a vigilância possa não ocorrer a todo instante, ela é sentida permanentemente. O indivíduo constantemente vigiado aprende a vigiar a si mesmo, internaliza as relações de poder, aprende a disciplinar seu corpo e sua forma de vida, tornando-se, assim, o seu próprio guardião (MORAES, 2008, p. 61 -62).

O recreio não era livre, mas controlado por meio de atividades dirigidas, recreativas ou não, que exploravam outras formas de cuidado sobre o corpo das crianças e adolescentes que estudavam naquela escola. Dirigindo o olhar para os alunos, pode-se perguntar como agiam, resistiam e lidavam com certo cerceamento espaço-temporal.

Em um dos depoimentos dos alunos, localizamos uma referência que pode ser de enfrentamento:

[...] às vezes, de você querer ir no banheiro e aqui, por exemplo, não tinha banheiro dentro da escola, era aquelas casinhas né de sítio mesmo, porque aqui era como se fosse um sítio né, e a gente às vezes queria sair, dar uma voltinha fora do recreio e não tinha como, você não podia sair, você tinha o recreio e tal e as vezes quando você estava muito apertado, então a gente fazia. E uma das travessuras que eu cansei de fazer, eu pegava giz e cortava com a gilete e fazia uns comprimidinhos assim [gesto de pequeno com as mãos] né, e falava “professora, preciso tomar meu remédio”. “Então vai” [a

professora dizia], e ai eu ia lá, tomava uma água, ficava por ali e voltava como se estivesse com cara de doente e tal. (ENTREV./D.T, 2014, p. 5).

3.2.4 Alunos matriculados, turmas e atividades dos pais

Em relação à parte financeira, a primeira professora narra que quando precisava ir receber seu pagamento pelas aulas ministradas era outro problema, pois não havia estrada entre Batayporã (distrito) e Bataguassu (município), onde costumava receber seu salário. Para chegar até lá tinha que ir “beirando” as fazendas e em dias chuvosos era mais difícil chegar ao destino. A professora também conta que, por conta disso, o dinheiro ficava no banco por cerca de cinco meses (ENTREV./E.M, 2014).

Por meio da entrevista com essa mesma professora e o aluno M.A, constatou-se que a escola era distante das casas dos alunos e que a situação era difícil, pois percorriam longas distâncias, como apresentado na figura abaixo. Alguns alunos percorriam de 100m até 5 km para assistir as aulas. Além disso, os alunos levavam para a escola “alguma coisa de casa, algum bolo, um pedaço de pão, trazia alguma coisa né pra eles comerem” (ENTREV./E.M, 2014).

Mesmo com a distância de sua casa para a escola, o aluno M.A afirma que amava ir à escola, pois ele brincava um pouco. Disse que quando estava lá se sentia livre dos trabalhos que realizava junto com seus pais na roça. Conta que, no caminho para a escola, ele pegava os jatobás que estavam no chão para fossem sua a merenda.

As figuras 21 e 22 fazem parte do documento *Ficha do Estabelecimento - Boletim de Produção (1967)*, que traz alguns dados a respeito dos pais/responsáveis pelos alunos e sobre os alunos. Os dados deste documento trazem as informações sobre o nome da instituição, do diretor, do ano letivo, do número de salas de aula, matrícula geral, sanitários, turnos, turmas de alunos, séries ensinadas, número de professores e sobre o material permanente da escola.

No documento, pode-se observar o tipo de informações requeridas dos professores. Foi possível encontrar informações sobre a formação, estado civil e as atividades realizadas em sala de aula.

É possível, também, encontrar elementos sobre os alunos, como a data de matrícula, peso, altura, idade, naturalidade, sexo, série, se vem do lar, de escola particular ou outra escola pública.

Sobre os pais/responsáveis pelos alunos foram localizadas informações como nome, profissão, salários, instrução, religião, endereço e a distância de suas casas até a escola. Os

pais dos alunos M.A e D.A, por exemplo, plantavam café, milho, arroz, feijão de corda e outros tipos de feijão, além de criar galinhas e porcos. O pai de D.T trabalhava como administrador das terras da CVSPMT.

Figura 21- Ficha de Estabelecimento – Boletim de Produção (1967).

Nº	NOME	Data de Matrícula		SEXO	Data de Nascimento			IDADE (em anos)	ESTATURA (cm)	PESO (em Kg)	Nacionalidade ou Nacionalidade	ESCOLA				
		Dia	Mês		M	F	Dia					Mês	Ano	Série	Tempo de Escola	De (em)
1	Ardeleano Jorge Gonçalves	15	2	mas	12	6	1955	12	1,41	30	brasileira	2º	12			
2	Antonio Fátima Souza	15	1	mas	27	3	1951	16	1,30	27,5	brasileira	2º	12			
3	Antônio Nunes Ramos	15	1	mas	8	7	1951	16	1,30	21	brasileira	2º	12			
4	Antônio Rodrigues	15	1	mas	15	4	1958	9	1,14	18	brasileira	2º	9			
5	Apereido Alves	15	1	mas	23	6	1955	12	1,31	25	brasileira	2º	12			
6	Antonio dos Anjos Leite	15	1	mas	26	4	1951	16	1,44	33	brasileira	2º	11			
7	Apereido Floriano Alves	15	1	mas	25	9	1951	16	1,54	28,5	brasileira	2º	11			
8	Alino Romero Mates	15	1	mas	22	5	1954	13	1,31	40,5	brasileira	2º	13			
9	Apereido Leoncio	15	1	mas	22	9	1954	10	1,32	29	brasileira	2º	10			
10	Edoardo Romário Martins	15	1	mas	16	10	1951	16	1,30	25,5	brasileira	2º	9			
11	Francisco Evangelista	15	1	mas	24	6	1951	16	1,28	26	brasileira	2º	10			
12	Francisco de Ribena	15	1	mas	3	9	1954	10	1,29	27	brasileira	2º	10			
13	Wilson Luiz de Oliveira	15	1	mas	26	3	1953	12	1,33	27	brasileira	2º	12			
14	Wilson Barbosa	15	1	mas	25	3	1953	12	1,33	27,5	brasileira	2º	12			
15	Wilson Carlos Santana	15	1	mas	7	6	1958	9	1,30	23,5	brasileira	2º	9			
16	José Gomes Evangelista	15	1	mas	11	8	1951	16	1,28	26,5	brasileira	2º	10			
17	José João Tiago	15	1	mas	26	1	1954	12	1,29	40	brasileira	2º	12			
18	José Maria Oliveira	15	1	mas	11	9	1958	9	1,30	25,5	brasileira	2º	9			
19	José Firmino Marques	15	1	mas	18	3	1951	16	1,25	25,5	brasileira	2º	10			
20	José Barbosa Oliveira	15	1	mas	28	6	1951	16	1,50	32,5	brasileira	2º	14			
21	José Carlos Moraes	15	1	mas	19	10	1951	16	1,26	30	brasileira	2º	9			
22	José Carlos Faria	15	1	mas	26	7	1954	12	1,32	27,5	brasileira	2º	12			
23	Manoel Luiz Mendes	15	1	mas	23	10	1951	16	1,26	30	brasileira	2º	10			
24	Milton Monteiro	15	1	mas	20	9	1951	12	1,26	29,5	brasileira	2º	12			
25	Nelson Alves	15	1	mas	23	9	1951	12	1,25	34	brasileira	2º	12			
26	Nelson Augusto Oliveira	15	1	mas	15	10	1954	14	1,23	34,5	brasileira	2º	14			
27	Osvaldo Fátima	15	1	mas	24	11	1951	16	1,27	28	brasileira	2º	9			
28	Paulo José de Sousa	15	1	mas	16	5	1951	16	1,26	30	brasileira	2º	9			
29	Paulo José	15	1	mas	16	4	1953	14	1,32	28,5	brasileira	2º	12			
30	Paulo Roberto Santos	15	1	mas	15	1	1955	12	1,32	28	brasileira	2º	12			
31	Plácido Alves Costa	15	1	mas	11	11	1951	16	1,20	27	brasileira	2º	11			
32	Romário Augusto Oliveira	15	1	mas	19	6	1959	8	1,25	28	brasileira	2º	8			
33	Wilson Alves	15	1	mas	31	12	1951	16	1,25	34	brasileira	2º	9			
34	Zanetta Oliveira Souza	15	1	mas	11	11	1951	16	1,25	28	brasileira	2º	11			

Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, Batayporã-MS.

Figura 22- Ficha de Estabelecimento – Boletim de Produção (1967).

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL	PROFISSÃO	SALÁRIO (em cruzeiros)	DADOS SÓBRE O RESPONSÁVEL		ENDERÇO	DISTÂNCIA para a ESCOLA	OBSERVAÇÃO
			INSTRUÇÃO	RELIGIÃO			
Manoel Jorge Simões	Comerciante		Primária	Catolico	Batayporã	200 ms	
Valmir Manoel Santos	Lavrador		Primaria	Catolico	Batayporã	400 "	
Flaudio Nunes Ramos	Lavrador		Unifabeta	Catolico	Batayporã	800 "	
Gerônimo Rodrigues	Lavrador		Unifabeta	Catolico	Batayporã	3.000 "	
Antonio Elias Oliveira	Lavrador		Unifabeta	Catolico	Batayporã	400 "	
José dos Santos Leite	Lavrador		Primaria	Catolico	Batayporã	1.000 "	
Armando Floriano Duarte	Lavrador		Primaria	Catolico	Batayporã	1.000 "	
Antônio de Matos	Cooperador		" " "	" " "	" " "	100 "	
Antônio Ribeiro	Cooperador		" " "	" " "	" " "	100 "	
José Martins	Lavrador		" " "	" " "	" " "	100 "	
Alípio Evangelista	" " "		" " "	" " "	" " "	100 "	
Graci Tereza Lima	" " "		" " "	" " "	" " "	1.000 "	
Olimpio Cruz Oliveira	" " "		" " "	" " "	" " "	4.000 "	
Paulo Barboza	" " "		" " "	" " "	" " "	20 "	
Antonio Carlos Santana	" " "		" " "	" " "	" " "	200 "	
Edro Gomes Carvalho	" " "		" " "	" " "	" " "	50 "	
Rudolpho de Azevedo	" " "		Unifabeta	" " "	" " "	5.000 "	
Oscar Venturini	" " "		Unifabeta	" " "	" " "	800 "	
Felix Ferreira	" " "		" " "	" " "	" " "	5.000 "	
Antonio Floriano Duarte	" " "		Unifabeta	Catolico	" " "	2.000 "	
José Antonio Moraes	Industria		Unifabeta	" " "	" " "	700 "	
Miguel Pessoa	Lavrador		Unifabeta	" " "	" " "	800 "	
Romulo Ant. Magalhães	" " "	cr\$ 7500	Unifabeta	" " "	" " "	1.000 "	
Antônio Monteiro	" " "		Unifabeta	" " "	" " "	800 "	
José E. Grande Alves	" " "		Unifabeta	" " "	" " "	600 "	
Edro Joaquim de	" " "		" " "	" " "	" " "	5.000 "	
Paulo Rogério	" " "		Primaria	" " "	" " "	200 "	
José Manoel Souza	Industria		" " "	" " "	" " "	200 "	
Joaquim de	Lavrador	cr\$ 10.500	" " "	" " "	" " "	1.000 "	
Edro Roberto de	Cooperador	cr\$ 1.000	" " "	" " "	" " "	300 "	
Genivaldo de	Lavrador		Unifabeta	" " "	" " "	700 "	
Antonio de	Lavrador	cr\$ 2.000	Unifabeta	" " "	" " "	700 "	
Antonio de	Lavrador		Unifabeta	" " "	" " "	2.000 "	
Flora de	Lavrador		Unifabeta	" " "	" " "	3.000 "	

Fonte: Acervo da Escola Estadual “Jan Antonin Bata”, Batayporã-MS.

A Tabela a seguir apresenta o quantitativo de turmas e de alunos dos anos de 1962 a 1965, período dos registros de escrituração escolar que foram encontrados.

Os resultados mostram que durante havia muita entrada e evasão/transferência de alunos. No ano de 1962, por exemplo, o mês de abril e junho tinham 30 alunos, e esse mesmo ano letivo terminou com 28 alunos. O que pode estar relacionada à entrada de alunos durante os meses de aulas pode ser a chegada dos pais no distrito, seja pela compra de um lote, seja pela oferta de trabalho.

A evasão pode estar ligada ao trabalho, pois as crianças e jovens ajudavam seus pais na lida da terra, pois como na tabela de ocupação dos pais, a profissão de lavrador era a mais alta naquele momento encontrado nas fontes. A transferência pode ter a ver com a oferta de um lugar melhor para viver ou outros motivos relacionados à família ou empregos.

Tabela 3- Alunos por turma (1962-1965).

Ano	Turma	Meses							
		Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Ago.	Set.	Out.	Nov.
1962	1	...	...	...	...	...	...	...	...
	2	29	30	28	30	28	28	28	28
	3	26	...	...	...	...	...	...	...
	4	...	34	34	44	35	35	35	35
1963	1	...	...	...	...	...	...	...	...
	2	36	38	40	40	40	35	34	34
	3	...	...	...	...	...	...	...	...
	4	...	...	...	...	...	...	...	...
1964	1	...	...	...	...	...	...	...	...
	2	32	31	32	31	34	33	33	33
	3	...	...	...	...	...	...	...	...
	4	...	...	...	...	...	...	...	...
1965	1	...	...	...	...	...	...	...	...
	2	...	...	...	...	...	...	...	...
	3	31	30	31	31	35	37	36	35
	4	...	...	...	...	...	...	...	...

A Tabela 4 apresenta a relação de meninos e meninas por ano e turma, do período de 1962 a 1965, conforme registros encontrados. Mas como citado anteriormente, a partir de 1957, quando foi construído o primeiro prédio da escola, os alunos passaram a ser divididos por gênero. A tabela abaixo evidencia, nesse sentido, que havia um número maior de alunos meninos no distrito de Batayporã. Apenas no ano de 1963 o contingente de meninas era mais alto, atingindo 63 alunas. Talvez o número de meninas fosse mais baixo porque as meninas eram criadas para o casamento, para cuidar da casa. E.M, por exemplo, afirma que seu pai a deixou estudar até a 4ª série, pois ela precisava aprender a ser dona de casa. Os ex-alunos D.A e D.T disseram que suas irmãs também estudaram até a 4ª série pelo mesmo motivo de E.M.

Em Batayporã não foi diferente para os meninos, pois o Grupo Escolar também apenas oferecia aulas até a 4ª série. O aluno M.A. conta que chorou bastante quando a professora E.M o dispensou quando terminou a série. O Aluno D. A relata o mesmo fato, dizendo que por falta de professores e espaço não pôde terminar a 4ª série, e que aos 16 anos começou a trabalhar. Como o aluno D.T começou seus estudos a partir de 1968, teve a oportunidade de continuar seus estudos, pois em 1969 foi criado o ginásio e começaram a chegar professores com formação.

Tabela 4 - Meninos e meninas por turma (1962-1965).

Ano	Turma	Sexo	
		Meninos	Meninas
1962	1	...	...
	2	22	6
	3	...	...
	4	22	13
1963	1	...	...
	2	19	23
	3	...	...
	4	...	...
1964	1	...	...
	2	16	15
	3	...	...
	4	...	...
1965	1	...	...
	2	...	...
	3	19	12
	4	...	...

Na escrituração da escola, que trata das notas dos alunos, percebe-se que havia um número expressivo de notas baixas, principalmente no item *Aplicação*. As notas de aplicação eram a soma das notas de comportamento e as notas das matérias lecionadas pelos professores, com a qual era realizada a média aritmética.

Sabe-se que mesmo sem receber apoio financeiro ou pedagógico ao longo de todo o ano letivo, a instituição recebia visitas da inspeção estadual e os registros do desempenho dos alunos era um dos aspectos inspecionados. Este aspecto não foi investigado, mas há indicação de que esporadicamente havia processo de inspeção escolar.

3.3 Educar e instruir para a vida em sociedade: moral e civismo na escola

Na Mensagem proferida pelo governador Fernando Corrêa da Costa à Assembleia Legislativa, percebe-se a importância dada à escola e ao professor. O texto afirma que a escola tem a função de educar e instruir, preparar, desde a infância, homens para a vida e, nesse caso, esse importante papel na formação dos alunos cabe ao professor:

“Porque ensinar, mesmo que sejam noções apenas dos programas de ensino implica ter conhecimentos que não se cifram sómente à leitura, à escrita e à contabilidade, mas de higiene, saúde, domínio da terra e dos assuntos sociais mais de interesse da coletividade em que atua o professor...” (MATO GROSSO/MENSAGEM, 1952, p. 26).

Os professores também eram responsáveis pelo ensino moral e cívico dos alunos. Pode-se pensar que os professores eram tidos como portadores de práticas que levariam à disciplinarização dos alunos. Professores cheios de virtudes que serviam como modelo a serem seguidos, exemplos de cidadãos que trabalhavam pela sua pátria.

Nas entrevistas com a professora da escola e com o ex-aluno, esses aspectos aparecem em algumas passagens, nas quais afirmam a frequente realização de festividades cívicas, comemorando, por exemplo, o dia da bandeira, data em que realizavam desfiles com batalhões infantis marchando e tocando um instrumento em frente às autoridades que estavam presentes na comemoração (imagem que ainda nos é familiar). Ex-professores e ex-alunos entrevistados afirmam com entusiasmo, ardor e orgulho dessas práticas, desses ritos, de terem feito parte dos mesmos, porque se estava “homenageando um fato histórico do Brasil”, algo que hoje não é valorizado. A professora E.M (ENTREV./, 2014) narrou que:

[...] esses dias eu tava falando [do] 7 de setembro [evento de 7 de setembro de 2014 em Batayporã]... tava falando, olha gente quando eu era diretora [...] então a gente naquela época a gente tinha só um tamborzinho assim um, aquele de bater assim [demonstrando como batiam] sabe? Pra desfilar, só tinha um daquele e mesmo assim a gente punha as crianças na frente, ensinava eles a desfilar, e quando foi 7 de setembro agora [risos] . [...]. A gente cantava, todo dia cantava o Hino Nacional sabe? ensinava eles a ser patriota também né, nossa eu fico boba hoje em dia eles não querem nada com nada né. Foi três banda e bagunça, podia esse povo ensinar essas crianças a desfilar, os rapazinhos, as mocinhas né, o ginásio né, tão bonito né, 7 de setembro uma data tão importante.

Nesse sentido, essas atividades, consideradas extraclases, contribuíam aos ensinamentos e formação das crianças e adolescentes matriculados na Instituição, os preparavam para a vida em sociedade tornando-os patrióticos. Com as entrevistas realizadas, além de fotos encontradas no Centro de Memória “Jindrich Trachta”, observamos a presença desses atos que ocorriam na escola, desde a acolhida com o Hino Nacional e a bandeira até as comemorações do dia de Tiradentes e de 7 de setembro, por exemplo.

Figura 23- Alunas durante a 1ª Festividade Cívica em Bataiporã (21/04/1955).



Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã-MS.

Sobre essa imagem identificada como sendo de 1955, pode-se observar o uso de um uniforme, o que não aparece nas imagens apresentadas sobre o prédio da escola anteriormente. Nessa aparecem somente as meninas, mas localizamos outra da mesma atividade somente com os meninos. É possível indagar: essas alunas se vestiam assim todos os dias ou eram roupas utilizadas em “ocasiões especiais”? A participação da escola se dava em outras ocasiões?

Figura 24 – Pessoas presentes no desfile cívico do dia de Tiradentes (1955).

Dia 21 de Abril de 1955.- TIRADENTES.

Pessoas presentes
 José Mustafa e Eunice Rodrigues Mustafa - professores
 Henrique Trachta e Marina do Amaral Trachta.

Escolares:
Professores Romero e J. Romêdo
Veloso R. do Alvim e J. Luciano.

Luiz Lucas	5 anos	Fátima Mustafa	12
Valdemar Nunes Ferreira	12	Valdelice Fernandes	10
João Rocha da Silva	6	Laura Dias da Silva	13
Edison Lucas	6	Sebastiana Dias da Silva	8
Muril Araújo de Almeida	12	Lella Mustafa	8
João Araújo de Almeida	8	Maria Divani Lucas	8
Francisco Martins da Silva	10	Iraci Dias da Silva	6
Joel Gonçalves	10	Dalvina Rocha da Silva	12
Valdo Marques	6	Milza Marques	9
Josue da Silva	8	Eilda Rocha da Silva	9
Jerônimo Dias da Silva	12	Hilda Marques	7
Manoel Araújo de Almeida	13	Valdivina Fernandes	8
		Isabel da Silva	10
		Maria Alves Nunes	11
		Alzira Alves Nunes	9
		Diva Nunes	8

Comço : 9,35 Hrs.

Hino Nacional
 Programa conforme anexo
 Discurso *pp* do Sr. Henrique sobre o Tiradentes.

ESCOLA criada pelo decreto do Governador do Estado de M. Grosso,
 Dr. Fernando Correa da Costa; Diário Oficial de 4.3.1955 Nº 2.066.

Vivas - *dechta*

Fonte: Acervo do Centro de Memória “Jindrich Trachta”, Batayporã-MS.

A título de comparação, nos desfiles de 7 de setembro, em que os alunos saem arrumados, há toda uma preparação, ensaios, ou seja, uma forma de a escola se mostrar à sociedade e às autoridades presentes diante de uma data festiva. Como apontado nas entrevistas com a ex-diretora e ex-professoras, estas afirmam que havia contatos políticos

entre funcionários e governantes para contratação e indicação de função dentro da escola ou da educação em geral.

O que significa essa formação aparentemente “complementar”? Que a escola e os professores eram responsáveis, além de outros inúmeros aspectos, pela constituição do imaginário e da memória nacional da sociedade, instruindo os alunos a respeitar, a amar a pátria e os seus signos e símbolos, além de consolidar e reforçar um exemplo a ser seguido, como os heróis patrióticos, “cheios de virtudes”, por terem lutado em prol de seu país, ao mesmo tempo cidadãos dóceis, disciplinados, aptos a viverem em sociedade e condizentes com os interesses do Estado. Segundo Souza (1998, p. 265) “[...] a escola pública tornou-se palco de realização das comemorações cívicas, mais um dentre os traços inequívocos de aliança da escola primária com a República e com os valores cívico-patrióticos. Tais festas tinham como objetivo solenizar algumas datas ‘notáveis’ da nossa história”.

Seguindo a esteira de Souza (1998, p. 241), pode-se afirmar que

A escola republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados. Eles podem ser vistos como práticas simbólicas que, no universo escolar, tornaram-se uma expressão do imaginário sociopolítico da República.

Dialogando com a produção de outros autores sobre a temática, Vidal (2006, p. 9) evidencia que os Grupos Escolares “[...] fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, [...], de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais)”.

A Escola Rural Mista, depois Grupo Escolar de Batayporã, configurou-se como um ambiente que preservava e cultivava os valores patrióticos, contribuindo em alguma medida para a constituição do “orgulho” de ser brasileiro. Albuquerque Jr. (2008, p. 60), ao tratar da identidade, afirma que esse sentimento está engajado nas “forças sociais, de grupos sociais, de elites regionais, pela militância de indivíduos que subjetivam e participam do processo de subjetivação da identidade regional”. O autor comenta que para que a existência da região seja efetivada, não basta apenas existir o recorte político-administrativo. Para que a haja o sentimento de pertencimento e reconhecimento à região “tem que existir para e nas

subjetividades de quem a reconhece, a vivência e de quem a pratica ou em nome dela discursa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou estudar a institucionalização da educação primária no distrito de Batayporã por meio da descrição e análise do funcionamento da primeira escola, criada nos anos de 1950, e levantando elementos de sua relação com o processo de colonização da região do Vale do Ivinhema.

A criação da colônia de Batayporã e as transformações ocorridas no espaço urbano, devido ao desenvolvimento da colonização e das políticas desencadeadas por Getúlio Vargas, como a “Marcha para o Oeste” no sul de Mato Grosso, favoreceram a criação da escola e de outros estabelecimentos para que os colonos pudessem permanecer na região. Podemos afirmar que a escola contribuiu para a fixação dos colonos no local.

A aproximação dos embates políticos e discursos sobre educação trouxe um panorama do que estava acontecendo no país e no Mato Grosso e de como isso refletiu no funcionamento da escola, como, por exemplo, a estrutura do prédio da instituição escolar, a falta de mesas e carteiras e outros aspectos.

Outro ponto destacado foi o de que os professores e diretores eram contratados pelos prefeitos que administravam a cidade e não passavam por um concurso público para lecionar na instituição.

A análise dos documentos permitiu verificar os primeiros anos de funcionamento da instituição escolar na cidade. Uma das características sobre a criação da escola foi o início de seu funcionamento antes da criação oficial pelo Estado e, além disso, a criação do Grupo Escolar antes mesmo da emancipação municipal de Batayporã.

A escola funcionou por muito tempo sem um diretor, sem funcionários para auxiliar na sua manutenção e funcionamento, com poucos materiais permanentes e materiais didáticos. Muitas vezes os professores compravam materiais com o próprio dinheiro, como cadernos, cartilhas, lápis e borracha, por exemplo, aspecto este que evidenciou as limitações para a efetivação da educação escolar, especialmente na primeira década de funcionamento, ainda que a educação aparecesse como condição essencial ao desenvolvimento do país, conforme os discursos em circulação naquele momento histórico.

Essa instituição, no período pesquisado, atendeu alunos com idade que variavam entre 8 e 15 anos, a maioria pertencentes à camada social baixa. Em geral, a evasão na escola era de

dois alunos por mês, aspecto que estaria ligado à necessidade destes terem que ajudar a família na lida na terra e por sua condição de baixa renda.

Sobre a formação de professores, concluímos que até o ano de 1969 a maioria possuía apenas o ensino primário e que, em geral, não participavam das capacitações oferecidas pelo Governo do Estado de Mato Grosso. Somente a partir do ano de 1969 professores começaram a ser contratados com formação de normalista, ano que coincide com a criação oficial do Ginásio Estadual de Batayporã.

Pelas informações acessadas, constatamos que os professores trabalhavam com uma metodologia tradicional, a qual consistia em ensinar do mais fácil para o mais difícil, aula expositiva com a utilização do quadro negro e a cartilha *Caminho Suave* para ministrar os conteúdos e ensinar os alunos. Os professores também realizavam aulas de canto e outras atividades que incluíam os sábados.

Com os resultados obtidos com esta pesquisa, o contato com os sujeitos singulares que fizeram parte da história da Instituição e o manuseio das fontes documentais e fotográficas localizados, pode-se considerar que a instituição estudada em sua materialidade contribuiu para a fixação dos migrantes e imigrantes naquele local e momento histórico e que esse acontecimento não ficou no passado, pois permanece sendo elemento que compõe as lembranças da história do lugar e das pessoas que a consolidaram.

As tentativas de manter vivos esses acontecimentos em suas lembranças foram expressas pela criação do Centro de Memória “Jindrich Trachta” em Batayporã ou no resgate e guarda de alguns dos documentos que registram os feitos da escola nos primeiros anos de sua existência material, quando poderiam legalmente tê-los incinerado.

Nem sempre a instalação das escolas com uma educação de qualidade que atendessem a todos estava acontecendo no país na década estudada. A realidade da escola de Batayporã no período do recorte adotado, com a colonização, a política nacional e estadual para a educação das crianças, parecia-se com tantas outras do interior de Mato Grosso e do Brasil.

Mesmo parecendo-se com outras instituições escolares que funcionaram naquele período, nos interessamos em escavar suas particularidades em meio às tentativas homogeneizadoras das políticas educacionais, da legislação, das nomenclaturas e das ordens estabelecidas.

A pesquisa realizada e o conhecimento dela resultante não esgotam as possibilidades de outras investigações mais específicas, pois a aproximação dos discursos e práticas que a constituíram, bem como dos sujeitos nela formados (e conformados) não se esgotaram. A tarefa de historicizá-la parece ter somente começado.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Um Leque que respira: A questão do objeto em história. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nai, 2000.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A História em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia. IN: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história*. Bauru: Edusc, 2007.
- ALMEIDA, D. B. Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- ALVES, L. M. A. O Processo de Expansão Escolar em Mato Grosso (1910-1946): Uma Abordagem Histórica. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Cuiabá, 1994.
- BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. (Org). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3.p. 64-75.
- BORBA, F. da S. *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo*. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In: VILLALOBOS, J. E. R. *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969, p.225-252.
- BRITO, S. *Educação e sociedade na fronteira Oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)*. 372fls. *Tese* (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- BUFFA, E.; PINTO, G. A. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.
- CARDOSO, M. A.; JACOMELI, M. R. M. *Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte*. *Educere Et Educare*, v. 5, n. 9, Cascavel, p. 267-290, 2010.
- CERMAKOVA, M.. Jindrich Trachta: Um olhar sobre a memória e história de um imigrante tcheco no Sul de Mato Grosso. 2015. *Dissertação* (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, G. *O mistério de Ariana*. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro. Lisboa: Ed. Veja-Passagens, 1996.
- FARIA FILHO, L. M. de.; VIDAL, D. G. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 19-34, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. Ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIGUEIREDO, C. C. Grupo Escolar Luiz de Albuquerque: Sua História no processo de institucionalização do ensino primário público em Corumbá – MT (1908 – 1930). *Dissertação* (Mestrado em Educação). Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise de discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.114, p. 197- 223, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. *As palavras e as coisas*. 3. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1985. (Coleção ensino superior).

_____. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

_____. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

FUNARI, P. P.; ZARANKIN, A. *Cultura material escolar*: o papel da arquitetura. *Proposições*, v. 16, n. 1(46), p. 135 – 144, 2005.

GALETTI, L. da S. G. *Sertão, Fronteira, Brasil*: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização. Cuiabá: EdUFMT/Entrelinhas, 2012.

GARNICA, A. V. M. *Memórias de uma Escola Isolada Rural*: estudo de um livro de visitas (1928 – 1948). *Revista Educação Social*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 69 – 86, 2011.

GUILLEN, I. C. M. O lugar da história: confronto e poder em Mato Grosso do Sul. *Revista Científica*, Campo Grande: UFMS, v. 3, n. 2, p.37-44, 1996.

IRALA, C. Educação Rural em Dourados: A escola Geraldino Neves Correa (1924 – 1982). *Dissertação* (Mestrado em Educação). Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

JACOMELI, M. R. M. *A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 – 1927*. Dissertação (Mestrado em Educação), Campinas- UNICAMP, 1998.

LIMA, S. F.; CARVALHO, V. C.. Usos sociais e historiográficos. In: Pinsky, C. B.; Luca, T. R. (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, p. 29 -60, 2009.

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: A trajetória da Arqueologia de Foucault*. RJ: Graal, 1981.

MAIA, E. M. *Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?*. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1403/1377>>. Acesso: 20/05/2016.

MENDONÇA, R. De. *História do Poder Legislativo de Mato Grosso*. 2.ed. Cuiabá: Assembléia Legislativa de Mato Grosso, 1974.

MONTEIRO, J. DA S. *Cultura escolar: A institucionalização do Ensino Primário no sul do antigo Mato Grosso. O Grupo Escolar Tenente Aviador Antônio João em Caarapó/MS (1950 – 1974)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

MORAES, A. L. DE. *Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível*. Dissertação (Mestrado em Educação). Canoas, RS: Universidade Luterana do Brasil, 2008.

MORTATTI, M. R. L. *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular*. Cadernos Cedes. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 20, n. 52, p. 41-54, 2000.

OLIVEIRA, R. C. de; GONÇALVES, A. da S. *A educação primária em Mato Grosso: o grupo escolar Joaquim Murtinho, em Campo Grande, sul do estado (1910-1950)*. In: SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. F. (Orgs.). *Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república*. Cuiabá: EdUFMT, 2011, pp. 89 - 108.

OLIVEIRA, R. T. C. de. *Produções sobre a história das instituições escolares no âmbito das políticas educacionais: sul do estado de Mato Grosso*. In: Elizabeth Figueiredo Sá; Elizabeth Madureira Siqueira. (Org.). *Fontes, Pesquisa e Escrita Educação do Centro-Oeste*. 1ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2012, v.1, p.155-170.

PARAÍSO, M. A. *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.34, n.122, p.283-303, 2004.

PERES, E.; RAMIL, C. A. *Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho suave e do material de apoio*. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES, a. 12, n. 41, Vitória, p. 53- 79, 2015.

PRADO, A. A. *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso: 20/05/2016.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. A Luta Pela Ampliação das Oportunidades Escolares (1910-1960). In: Xavier, M. E; NORONHA, O. M.. (Orgs.). *História da Educação: A escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994, p.131-203.

RODELINI, C. F. da C. Grupo Escolar Antônio João Ribeiro: Cultura Escolar Primária em Itaporã – MT. Uma contribuição para a História das Instituições Educativas (1953 – 1974). 140 fls. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

SÁ, E. F. de; SÁ, N. P. A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900-1930). In: SÁ, N. P.; SÁ, E. F. de. (Orgs.). *Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SÁ, N. P.; SÁ, E. F. de. (Orgs.). *Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na primeira república*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *Projeto 20 anos do Histedbr*. Campinas, 25 de agosto de 2005, p. 1-38.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 6.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1985.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930*. 12. Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SENA, D. M.; BRITO, S. H. A. de. A organização do trabalho didático pedagógico no Grupo Escolar Luís de Albuquerque, Corumbá, MT (1924-1970). In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Pensamento e prática educacionais: entre clássicos, Instituições Escolares, Educadores e o Mercado*. Campo Grande, MS, Ed. UNIDERP, 2007.

SENA, D. M. de. *A organização do trabalho didático-pedagógico no Grupo Escolar Luis de Albuquerque (1950-1970)*. Corumbá: 2006. Relatório de Iniciação Científica/PIBIC/UFMS-CNPq.

SENA, D. M.; BRITO, S. H. A. de. Rituais escolares e civismo no Grupo Escolar Luis de Albuquerque, Corumbá/MT (1930-1970). In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, 2006, Cuiabá. *Ética, educação e democracia*. Cuiabá: Gráfica UFMT CD-ROM, Anais, 2006.

SILVA, A. C. Grupo Escolar Esperidião Marques: uma contribuição para os estudos das Instituições Escolares em Mato Grosso (1910 – 1947). *Dissertação* (Mestrado em Educação). Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SILVA, W. S. Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados – MT: a escola primária urbano/rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963 – 1974). *Dissertação* (Mestrado em Educação). Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

SIQUEIRA, E. M. *Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870 – 1889)*. Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SOUZA, R. F. de. *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo: 1890-1976*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, R. F. de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, p. 75-101, 2001.

SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 3, p. 68-76.

THIRY-CHERQUES, H. R. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. *Lua Nova*, São Paulo, v.81, p.215-248, 2010.

TREVIZAN, M. B. Grupo Escolar Mendes Gonçalves: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil – Paraguai (1889 – 1931). *Dissertação* (Mestrado em Educação). Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. Maquinaria Escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n 6, 1992, p. 1-33.

VEIGA-NETO, A. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIDAL, D. G. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: _____ (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, D. G.; R. D. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. *Revista Educação*, Santa Maria – RS, v. 30, n. 2, p. 177-194, 2005.

ZILIANI, J. C. Colonização: táticas e estratégias da Companhia de Viação São Paulo Mato Grosso (1900-1960). 244 fls. *Tese* (Doutorado em História). Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, 2010.

ZILIANI, R. L. M. Centro de educação rural de Aquidauana/MS: Artes em profissionalizar (1974 – 2001). 2009. 318f. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

FONTES

Manuscritas e impressas

M.A. *Entrevista*, 29 de nov. 2014. . Entrevista concedida a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani e Thierry Rojas Bobadilha. Batayporã, MS, 2014. 10fls.

D.A. *Entrevista*, 20 de nov. 2014. Entrevista concedida a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani e Thierry Rojas Bobadilha. Batayporã, MS, 2014. 07fls.

D.T. *Entrevista*, de 28 de nov. de 2014. Entrevista concedida a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani e Thierry Rojas Bobadilha. Batayporã, MS, 2014. 8fls.

BATA, Jan Antonin. Primeiras palavras. *Jornal Ordem e Progresso*. Indiana/SP, nº 01 de 30 de setembro de 1942. In: ZILIANI, J. C. *Colonização: táticas e estratégias da Companhia de Viação São Paulo Mato Grosso (1900-1960)*. 244 fls. Tese (Doutorado em história). Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, 2010.

BRASIL. *Lei complementar nº 31*, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103663/lei-complementar-31-77>. Acesso: 25 maio 2015.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: 30 de mar. 2015.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, 18 de setembro de 1946. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942*. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 09 jul. 2014.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso: 25 maio 2014.

BRASIL. *Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon/executivopesquisabasica.action>. Acesso: 09 jul. 2014.

BRAZIL. *Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850*. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso: 20 jun. 2015.

CARTA. de Hermes Rodrigues de Alcantara ao governador do estado de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa. In: MATO GROSSO. Programa do Ensino Primário. Cuiabá: Imprensa Oficial, 1962.

E.M. *Entrevista*, de 29 de set. 2014. Entrevista concedida a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani e Thierry Rojas Bobadilha. Batayporã, MS, 2014. 18fls.

ESCOLA RURAL MISTA. *Livro de Chamada de Aluno*. Bataiporã, MT, 1956.

ESCOLA RURAL MISTA. *Livro de Chamada de Aluno*. Bataiporã, MT, 1960.

ESCOLA RURAL MISTA. *Livro de Chamada de Aluno*. Bataiporã, MT, 1961.

GINÁSIO ESTADUAL DE BATAIPORÃ. *Relatório de Novembro de 1969*. Bataiporã, MT, 1969.

GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ. *Livro de Chamada de Aluno do Grupo Escolar*. Bataiporã, MT, 1962.

GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ *Livro de Chamada de Aluno*. Bataiporã, MT, 1963.

GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ *Livro de Chamada de Aluno*. Bataiporã, MT, 1964.

GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ *Livro de Chamada de Aluno*. Bataiporã, MT, 1965.

GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ *Livro de Chamada de Aluno*. Bataiporã, MT, 1966.

GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ *Livro de Chamada de Aluno*. Bataiporã, MT, 1967.

GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ *Livro de Matrícula, Frequência Diária e Aparentamento Escolar*. Bataiporã, MT, 1957-1961.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. Brasília, DF: IBGE/PNAD, 1958.

MATO GROSSO DO SUL. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. N. 6.971. 18 de maio de 2007. Ano XXIV. Campo Grande: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul.

MATO GROSSO. Arquivo Público Estadual. *Ementário da legislação estadual (1936-1950)*. [Cuiabá: 1952].

MATO GROSSO. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Mato Grosso, Fernando Corrêa da Costa, por ocasião do início da Legislatura de 1952. *Imprensa Oficial [do] estado de Mato Grosso*. Cuiabá: Arquivo Público de Mato Grosso, 1952.

MATO GROSSO. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. N. 15.314. 14 de novembro de 1969. Ano LXXVIII. Cuiabá: Governo do Estado de Mato Grosso.

MATO GROSSO. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. N. 16.526. 5 de fevereiro de 1974. Ano LXXXII. Cuiabá: Governo do Estado de Mato Grosso.

MATO GROSSO. *Programas do Ensino Primário*. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, Cuiabá – MT, 1962.

MATO GROSSO. Regulamento da Instrução Pública Primária. Arquivo Público de Mato Grosso - APMT, Cuiabá-MT, 1927.

MATO GROSSO. Assembléia Legislativa de Mato grosso. Cópia da legislação estadual referente ao ano de 1937, publicada no Diário Oficial. [Cuiabá: 19--?].

M.M. *Entrevista*, 29 de nov. 2014. Entrevista concedida a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani e Thierry Rojas Bobadilha. Batayporã, MS, 2014. 19fls.

Figuras

Figura 1. Mapa “Situação dos terrenos da Companhia Viação São Paulo Mato Grosso” (1961).

Figura 2. Recorte com a localização de Batayporã no mapa “Situação dos terrenos da CVSPMT” (1961).

Figura 3. Foto da rua principal do distrito na década de 1950.

Figura 4. Registro da escrituração escolar sobre atividades dos pais e/ou responsáveis.

Figura 5. Livro de chamada da Escola Rural Mista de Bataiporã (1960).

Figura 6. Livro de chamada: Escola Rural Mista de Bataiporã (1961).

Figura 7. Livro de chamada: Grupo Escolar de Bataiporã (1962-1965).

Figura 8. Livro de chamada (1966 e 1968).

Figura 9. Folha interna do Livro de chamada, mês de abril (1966 e 1968).

Figura 10. Hotel - Local de funcionamento da escola Rural Mista, com imagem da primeira professora e turma (1955).

Figura 11. Decreto de criação da Escola Rural Mista de Bataiporã (1955).

Figura 12. Livro de chamada (Impresso do Estado de São Paulo, 1960).

Figura 13. Localização da escola Rural Mista/ Grupo Escolar de Bataiporã.

Figura 14. Fundos da Pensão - Família Mustafá (1950).

Figura 15. Primeira edificação do Grupo Escolar de Bataiporã (1975).

Figura 16. Prédio do Grupo Escolar de Bataiporã (fundos), 1957 (1961).

Figura 17. Alunos e professora durante uma aula (1975).

Figura 18. *Prédio do Grupo Escolar de Bataiporã (ambiente interno), (1961).*

Figura 19. *Prédio e alunos do Grupo Escolar de Bataiporã (1975).*

Figura 20. *Decreto de criação do Ginásio Estadual de Bataiporã (1969).*

Figura 21. *Ficha de Estabelecimento – Boletim de Produção (1967).*

Figura 22. *Ficha de Estabelecimento – Boletim de Produção (1967).*

Figura 23. *Alunas durante a 1ª Festividade Cívica em Bataiporã (21/04/1955).*

Figura 24. *Pessoas presentes no desfile cívico do dia de Tiradentes (1955).*

Fotografias. Bataiporã, MT, 1955 – 1974.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Coordenação: Prof.^a Dr.^a Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG nº: _____, morador(a) na Rua
_____, nº _____,

Telefone nº _____, no município de Batayporã, Mato Grosso do Sul, entendi o objetivo da pesquisa em andamento na Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, intitulada EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO SUL DE MATO GROSSO: O GRUPO ESCOLAR DE BATAIPORÃ (1955 – 1974). Afirmo estar de acordo com o conteúdo da transcrição de entrevista concedida à professora Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani e autorizo o uso de seu conteúdo, para fins de pesquisa acadêmico-científica. Declaro que não receberei benefícios financeiros e estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido (a) à pressão ou intimidação para participar da pesquisa.

Batayporã. MS, __ __ / __ __ / 2015.

Assinatura do entrevistado (a)

Contatos:

Thierry Rojas Bobadilha
E-mail: thierryrojas@outlook.com
Telefone: (67) 99987-5177

Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD
E-mail: cep@ufgd.edu.br
Telefone: (67) 3410-2853