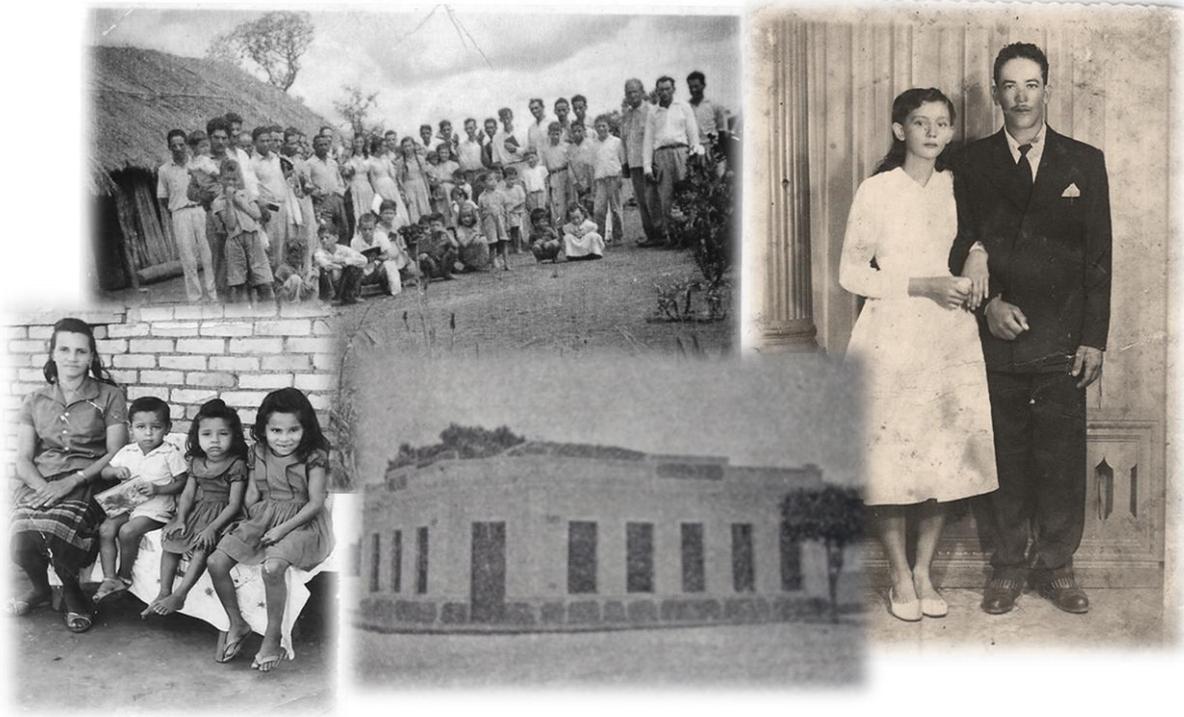


Marcos Lourenço de Amorim



RETRATOS DA EDUCAÇÃO:

ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO EM COXIM, SUL DE MATO GROSSO 1930-1963



Dourados 2020



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

Marcos Lourenço de Amorim

RETRATOS DA EDUCAÇÃO:
ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO EM COXIM, SUL
DE MATO GROSSO 1930-1963

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAED da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Brazil

Dourados 2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A524r Amorim, Marcos Lourenco De
RETRATOS DA EDUCAÇÃO: : ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO
PRIMÁRIO EM COXIM, SUL DE MATO GROSSO 1930-1963 [recurso eletrônico] / Marcos
Lourenco De Amorim. -- 2020.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Maria do Carmo Brazil.

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

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Ensino Primário. 2. Estratégias escolares. 3. Escolas Rurais. 4. Grupos Escolares. 5. Coxim,
Sul de Mato Grosso. I. Brazil, Maria Do Carmo. II. Título.

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

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



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

MARCOS LOURENÇO DE AMORIM

**RETRATOS DA EDUCAÇÃO:
ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO EM COXIM, SUL DE MATO
GROSSO 1930-1963.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Brazil.

Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Data da defesa: 09 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Brazil – Orientadora e presidente da banca
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Celeida Maria Costa de Souza e Silva – Membro externo
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Prof.^a Dr.^a Adriana Aparecida Pinto – Membro externo
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Alessandra Cristina Furtado – Membro interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof.^a Dr.^a Rosemeire de Lourdes M. Ziliani – Membro interno
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados – MS

2020

À Dona Lia, (in memoriam) minha mãe e
minha alfabetizadora.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo seu Amor e cuidado Divinal em todos os momentos da minha vida. Não há palavras que possam expressar a minha gratidão pela providência em Cristo Jesus.

Agradeço à minha família, aos meus filhos Gesiel e Tiago e especialmente à Nen, minha esposa e Áquila Sara, minha filha, por tudo o que elas fizeram por mim durante esses últimos quatro anos.

À Gaby e a Bela, minhas netas pelas tantas alegrias que dão ao meu coração.

Faço uma menção honrosa e um agradecimento especial ao Pastor Espedito Coelho, um amigo mais chegado que um irmão e um paizão que sempre fez muito por mim. Em seu nome agradeço a todos os amigos que caminham junto comigo em todos os momentos da vida.

Uma pesquisa de doutorado é uma empreitada que não se consegue construir sozinho. Um grupo eclético de instituições e pessoas colabora de forma decisiva em diferentes momentos. Por isso nas horas de solidão da escrita, mesmo que não se perceba mãos invisíveis e benfeitoras juntam forças para que o trabalho seja feito. Por isso é quase impossível agradecer de forma justa a todos que estiveram presentes nesses anos. Menciono, portanto alguns nomes de pessoas e instituições que se tornaram essenciais para que a pesquisa se realizasse.

Agradeço imensamente à Prof^a. Dra. Maria do Carmo Brazil pela sábia orientação na realização desta tese e por ter me ensinado o que significa autonomia em uma pesquisa de doutoramento.

Às professoras: Prof^a Dr.^a Celeida Maria Costa de Souza e Silva, Prof^a Dr.^a Adriana Aparecida Pinto, Prof^a Dr.^a Alessandra Cristina Furtado e Prof^a Dr.^a Rosemeire de Lourdes M. Ziliani o meu melhor muito obrigado pelas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço também aos professores da Faculdade de Educação (FAED/UFGD) pelos aportes acadêmico-científicos em cada disciplina e pelas discussões além da sala de aula.

Ao pesquisador Epaminondas Lopes dos Santos pela colaboração com a pesquisa e disponibilização dos originais de seu livro ainda no prelo.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) pela concessão do afastamento para capacitação.

Aos funcionários do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT); do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR); do Arquivo da Casa Barão de Melgaço (ACBM); do Laboratório de Documentação, História da Educação e Memória - LADHEME da Faculdade de Educação (FAED) e de todos os órgãos consultados pelo profissionalismo e gentileza que nos dispensaram.

A todos que fizeram parte do Grupo de Estudo e Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES) pelo convívio intelectual e amigo.

À Elisa e a Valquíria da Secretaria da FAED pela carinhosa e eficaz colaboração todas as vezes que foram solicitadas.

Aos depoentes Israel Freire, Levi Coutinho e Leni Damares e aos professores Reinaldo Lopes, Bernardina Souza e Evanirde Vieira pelos momentos de conversas frutíferas sobre a educação coxiniense.

Ao amigo Peter Janson pela excelência da tradução.

Aos meus colegas de Turma do Doutorado pelos momentos bons durante as aulas e pelas conversas animadas nos corredores da UFGD.

A todos que, de maneira direta e/ou indireta, contribuíram nesta caminhada.

RESUMO:

AMORIM, Marcos Lourenço de. **RETRATOS DA EDUCAÇÃO**: estratégias de escolarização no ensino primário em Coxim, Sul de Mato Grosso 1930-1963 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação, Dourados (MS), 2019.

A presente tese tem como objeto de estudo as estratégias de escolarização usadas pelos professores da escola primária no Sul de Mato Grosso - SMT e no município de Coxim MT. A análise do objeto transita entre as políticas públicas que estabeleceram e organizaram a escola primária e na forma como os docentes se apropriaram das diretrizes educacionais. A problemática da investigação põe em evidência aspectos macro e microssociais do ser e fazer professoral; destaca os condicionantes incididos nas trajetórias de sujeitos comuns a partir dos Regulamentos e imposições legais e as respostas desses atores sociais em suas práticas docentes. A questão central da pesquisa é conhecer como se organizou o ensino primário nessa região e dentro desse sistema escolar entender a atuação dos professores na adequação da docência às múltiplas demandas e as proposições/imposições do sistema educacional. Sua problemática envolve a formação das instituições escolares de ensino primário e se desenvolve no esclarecimento de como se deu o processo de criação das Escolas Rurais para Escolas Reunidas na transição para os Grupos Escolares, como modelo escolar desse período. O recorte temporal da pesquisa se inicia em 1930 com o advento da era Vargas e termina em 1963, véspera do golpe militar que mudou o regime político do Brasil. A investigação reconhece esse período como um tempo de reorganização da educação pública, de ampliação da rede de escolas primárias, de difusão da categoria de Grupos Escolares, de conscientização profissional dos professores e da organização dos grandes Congressos de Educação Primária, o que justifica o recorte temporal. No exercício heurístico da pesquisa foram eleitas as seguintes questões: Quais as estratégias do estado para organizar a escola primária no Sul de Mato Grosso? Quais as semelhanças e diferenças da escola primária nos municípios do sul do estado? Qual a relação da educação primária de Coxim com as demais localidades do Sul de Mato Grosso? Quais as possibilidades e dificuldades dos professores primários? Quais as táticas usadas por esses docentes para atender as demandas escolares? Para alcançar as respostas o caminho metodológico da pesquisa permitiu circular em diferentes Fontes: na pesquisa documental utilizamos as fontes arquivais representadas pelas Mensagens e Relatórios oficiais de diferentes autoridades políticas e educacionais; acessamos obras memorialistas regionais; utilizamos a técnica da História Oral para dialogarmos com as histórias de vida por meio de conversas etnográficas e empíricas. Destaca-se no conjunto teórico da pesquisa a contribuição das noções certaunianas de estratégia e tática, dos conceitos bourdesianos de campo, como espaço de lutas e de forças, onde opera o habitus como um princípio gerador de respostas. Entrelaçados a esses princípios teóricos as noções de representação e apropriação de Roger Chartier permitiram apreender a pluralidade das estratégias escolares nas práticas professorais. Ao longo de cinco capítulos são analisadas como as diferentes representações da educação oriundas do poder político, da comunidade e dos professores se consubstanciaram nas estratégias escolares. A pesquisa mostra as contribuições dos docentes alfabetizadores na escola primária do Sul de Mato Grosso e no município de Coxim MT nos anos 1930-1960 e como esses docentes fizeram os desvios e reempregos dos produtos culturais impostos pelas autoridades educacionais, enfim a pesquisa mostra como foi construída as estratégias escolares na escola primária nesse espaço. As respostas implícitas ou explícitas na análise documental e nas narrativas de diferentes trajetórias de professores revelaram a pluralidade dos estabelecimentos de ensino primário, a relativa eficácia do ensino na escola das periferias urbanas e áreas rurais e o processo de estabelecimento da escola graduada. Ao mesmo tempo confirmaram os diferentes tempos históricos no exercício do magistério desses professores na diversidade dos espaços e tempos vividos por cada docente.

Palavras-chave:

Ensino Primário. Estratégias de escolarização. Escolas Rurais. Grupos Escolares. Coxim, Sul de Mato Grosso

ABSTRACT

Amorim, Marcos Lourenço de. **Portraits of Education:** schooling strategies in primary education in Coxim, South of Mato Grosso (1930-1963). 308 f. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Grande Dourados, Post-Graduation Program in Education, Dourados-MS, 2020.

The objective of this thesis is to study the strategies used by teachers in the development of the primary education sector in South Mato Grosso - SMT, Brazil and in the municipality of Coxim in Mato Grosso state. The analysis covers the public policy establishing and organizing the primary school system and the manner in which teachers put educational policy into practice. The investigation considers the macro and microsocial factors which affect teaching practice, highlighting the interplay between the curriculum imposed by the educational regulations and the response of educational practitioners as social actors. The central question in this research is to understand how primary education was organized in this region of Brazil and how teachers adapted their practice to the various requirements imposed by the educational system. This involves a consideration of the establishment of the primary education model including the rural school system, Escolas Reunidas and the transition to school groups which occurred during this period. The period researched starts in 1930 with the beginning of the Vargas presidency and ends in 1963, on the eve of the military coup which overturned Brazil's political regime. This period was a time of reorganization of Brazilian public education, expansion of primary education, spread of School Group units, professionalization of teaching and the institution of the great Primary Education Congresses. This explains the focus on this particular period. To aid the investigation the following questions were formulated: What were the State educational policies for the organization of primary education in South Mato Grosso? What similarities and differences were found between the various municipalities of the region? How did primary education in the municipality of Coxim compare with other parts of South Mato Grosso? What difficulties and opportunities did teachers find? What strategies did teachers use to satisfy the demands of the system in their local context? The methodology used to answer these questions encompassed the following sources: primary documentary sources such as communications and reports of the various educational and political authorities; historical writings from the local regions; and oral testimony in which we spoke with individuals about their lived experience in ethnographic and empirical dialogue. Significant in our theoretical research are the notions: 'certeanianas' in relation to strategy and tactics, 'bourdesianos' field concepts, with room for struggle where the habitus operates. Intertwined with these theoretical principles, the ideas of representation and appropriation of Roger Chartier assist in understanding the range of educational strategies used in teaching practice. Five chapters are devoted to the analysis of different representations of education originating in politics, community and the teaching profession which combine to form educational strategy. The study shows the contribution of educators in primary schools in South Mato Grosso and Coxim municipality in the years 1930 to 1960 and how they adapted their work in the face of the policy of the educational authorities to create strategies in primary education in their particular context. The principles explicit and implicit in the documents analyzed and in the career stories of teachers reveal the range of primary school establishments and the effectiveness of these schools in the urban fringe and in rural areas and the process of the establishment of graduate school. At the same time our study brings to life the historical times in which teachers exercised their profession and the diversity of experiences of different individual professionals.

Key words:

Primary school. schooling strategies. Rural Schools. School Groups. Coxim, South of Mato Grosso.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA. 1	Mapa Agricultura no Brasil/Grãos e pastagens no Mato Grosso	20
FIGURA 2	Vista panorâmica da Igreja Católica – Matriz ao lado do Palácio da Instrução em Cuiabá, capital do Mato Grosso em 1940	45
FIGURA 3	Igreja de São José em Coxim MT defronte a Praça Marechal Rondon próximo ao Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda	45
FIGURA 4	Mapa Mato Grosso Econômico, 1933. Arquivo Nacional	53
FIGURA. 5	Raul Prazeres dos Santos e Adelina Maria da Conceição. Família de migrantes nordestinos que se estabeleceram na Colônia Taquari em 1959	61
FIGURA 6	Coronel João Ponce – patrono do primeiro Grupo Escolar de Coxim MT	146
FIGURA 7	Alunos em atividade na Escola Rural Miguel Couto em Campo Grande – MT	157
FIGURA 8	Professor Isaac Borges Capilé	168
FIGURA 9	Professora Lauriana Roberto Fernandes	168
FIGURA 10	Professora Loide Bonfim Andrade	168
FIGURA 11	Professor Reinaldo Lopes dos Santos	209
FIGURA 12	Professora Bernardina Soares de Souza	209
FIGURA 13	Professora Clarice Rondon dos Santos	209
FIGUR A 14	Professora Julieta Mota dos Santos	209
FIGURA 15	Página da Cartilha reconhecida pelos entrevistados onde se vê a técnica da soletração e da formação de frases	216
FIGURA 16	Contracapa e página na Cartilha “Vamos Estudar” reconhecida pelo entrevistado	217
FIGURA 17	Memorial Henrique Spengler – ao lado direito o prédio do antigo Açougue do “Seu Iraldo”	238
FIGURA 18	Interior do Memorial Henrique Spengler - destaque para os tijolos de adobe cru	239
FIURA 19	Carteira escolar usada nos anos 1940	240

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Obras consultadas/citadas nas pesquisas que comprovam a relação dos trabalhos com os conceitos da Nova História Cultural	31
QUADRO 2	Alunos matriculados em Escolas Isoladas no Mato Grosso em 1920	92
QUADRO 3	Alunos matriculados em Grupos Escolares no Mato Grosso em 1941	94
QUADRO 4	População dos municípios de Mato Grosso em 1920	96
QUADRO 5	Mapa das escolas isoladas no estado de Mato Grosso -1910-1924	97
QUADRO 6	Escolas masculinas, femininas e mistas no Mato Grosso em 1899	99
QUADRO 7	Quadro populacional de Mato Grosso em 1939	107
QUADRO 8	Crescimento das Escolas Isoladas no Mato Grosso 1947-1950	118
QUADRO 9	Organização do sistema escolar em Mato Grosso vigente em 1948	119
QUADRO 10	Crescimento das escolas em Mato Grosso (1940-1949)	120
QUADRO 11	Alunos das escolas estaduais no Mato Grosso matriculados, frequência e aprovação (1946 – 1949)	121
QUADRO 12	Demanda de matrículas nas escolas municipais no Mato Grosso 1946-1949	123
QUADRO 13	Crescimento das escolas comuns, infantis e pré-vocacionais em Mato Grosso 1946-1949 .	124
QUADRO 14	Alunos matriculados na escola primária no Mato Grosso em 1948	124
QUADRO 15	Confronto entre a população em idade escolar primária e o número de matrículas em 1951 nas escolas estaduais no Mato Grosso	127
QUADRO 16	Quadro comparativo de referências escolares entre Coxim e municípios do Sul de Mato Grosso em 1951	129
QUADRO 17	Cidades do estado de Mato Grosso com déficit em matrículas inferiores aos do município de Coxim	130
QUADRO 18	Cálculo da população em idade escolar primária existente em cada município mato-grossense, no de escolas e no de classes em 1951 Investimentos públicos no campo da educação na década de 1930	131
QUADRO 19	Professores no ensino primário em Mato Grosso no ano de 1951	134
QUADRO 20	Numero de estabelecimentos de ensino no Mato Grosso em 1956	147
QUADRO 21	Quadro demonstrativo do movimento das escolas primárias no Mato Grosso em 1958	149
QUADRO 22	Alunos matriculados e aprovados nas Escolas Modelo, Grupos Escolares e Escolas Reunidas no estado de Mato Grosso - Relatório do Ano 1959	153
QUADRO 23	Resultado do Concurso de professores no Mato Grosso em 1951	156
QUADRO 24	Cartilhas e livros distribuídos no governo Corrêa da Costa (1951-1952)	158
QUADRO 25	Quadro dos professores-alunos que participaram do Curso de Treinamento para professores leigos em 1963	161
QUADRO 26	População de Mato Grosso 1900-1950	162
QUADRO 27	Relação de professores entrevistados	170

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual da arrecadação de impostos estaduais na região Norte e Sul de Mato Grosso SMT nos anos de 1927 a 1931	50
Gráfico 2	Índices de aprovação e reprovação no Curso Normal para formação de professores.....	106
Gráfico 3	Cartograma demonstrativo do nº de escolas no Mato Grosso em dezembro de 1939 ..	110
Gráfico 4	Investimentos públicos no campo da educação na década de 1930	112
Gráfico 5	Crescimento das escolas em Mato Grosso (1940-1949)	120
Gráfico 6	Professores primários nas escolas estaduais no Mato Grosso em 1947 e 1949	121
Gráfico 7	Alunos matriculados e frequentes no Mato Grosso (1946-1949)	122
Gráfico 8	Crescimento das escolas municipais e particulares (1947-1950)	123
Gráfico 9	Alunos matriculados na escola primária do Mato Grosso em 1948	125
Gráfico 10	Dados comparativos do déficit escolar entre Coxim e outras cidades do Sul de Mato Grosso em 1951	129
Gráfico 11	Percentual de alunos não matriculados no estado do Mato Grosso e no município de Coxim	130
Gráfico 12	Prédios onde funcionavam as escolas urbana no estado do Mato Grosso e no município de Coxim (1953)	144
Gráfico 13	Nível de formação participantes do Curso de Férias em 1963	161
Gráfico 14	Crianças em idade escolar alfabetizada e analfabeta na zona rural do Mato Grosso em 1950	163

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Notas do autor	16
1.2 Aproximações com o tema	17
1.3 Aportes teóricos e metodológicos da pesquisa	24
1.4 Revisão de literatura: o desafio de conhecer o que já está construído	29
1.5 Sobre as fontes e a organização didática dos capítulos	39

PARTE 1

CAPÍTULO 1

MATO GROSSO NOS ALBORES E PERCURSOS DA REPÚBLICA:

EDUCAÇÃO E ESCRITA HISTÓRICA

1.1 Ambiente rural e ambições cidadinas.	48
1.2 Economia na antiga porção Sul de Mato Grosso - SMT durante o Estado Novo	49
1.3 Colônias Agrícolas no Estado Novo (1937-1945)	55
1.4 Clãs das oligarquias e práticas do catolicismo popular	62
1.5 Identidade cultural e educação	71

CAPÍTULO 2

RETRATOS DA TRANSIÇÃO: DAS ESCOLAS ISOLADAS AOS GRUPOS ESCOLARES NO SUL DE MATO GROSSO

2.1 Cenários histórico-educacionais no Mato Grosso: dos coronéis oitocentistas à Era Vargas	83
2.2 Meandros educacionais no município de Coxim MT	95
2.3 Avanços e retrocessos na escolarização no Sul de Mato Grosso pós anos 1930	107

CAPÍTULO 3

CONTINUISSMO E MUDANÇAS NA ESCOLA PRIMÁRIA NO SUL DE MATO GROSSO NOS ANOS 1950

3.1 Retratos da organização escolar - crescimento e contradições na Escola Primária	117
3.2 Quadros censitário e comparações no campo educacional coxinense	126
3.3 Desafios da gestão educacional e formação do quadro de professores na década de 1950 ...	133
3.4 A escola Primária no Sul de Mato Grosso rumo à modernidade	141
3.5 Treinamento professoral e embates na escola primária do Mato Grosso (1950-1960)	154

PARTE 2

CAPÍTULO 4

MEMÓRIA DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO NO SUL DE MATO GROSSO: HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES

4.1 A História ao rés-do-chão: representações da escola primária no Mato Grosso	172
---	-----

4.1.1 Luís Alexandre de Oliveira um migrante mineiro em Aquidauana	173
4.1.2 Ayd Camargo César, uma solteirona a serviço da alfabetização	174
4.1.3 Múcio Teixeira Júnior um professor engenheiro	175
4.1.4 Luísa Vidal e as seis irmãs professoras	177
4.1.5 Maria Constança de Barros Machado, magistério e atuação política em Campo Grande	180
4.1.6 Adélia Leite Krawiec uma professora negra	184
4.1.7 Bartira Constança Gardês – magistério e assistência social na fronteira	186
4.1.8 Esmeraldina Malhado – via crucis no magistério alfabetizador	189
4.1.9 Antônio Salústio Areias o padre professor que virou prefeito	192
4.1.10 Magali de Souza Baruki a professorinha rebelde	194
4.1.11 Irmã Ângela Vitale – uma estrangeira na Escola Primária	195
4.1.12 Flora Thomé – cultura libanesa na escola primária?	197
4.1.13 Joana Evangelina de Mattos Martins dedicação exclusiva ao magistério	199
4.1.14 Loide Bonfim, 45 anos de magistério indigenista no Mato Grosso	202
4.1.15 Sylvia Araújo de Moraes – um antítipo de professora leiga em Dourados	204
4.1.16 Celso Muller do Amaral: uma voz externa sobre a escola primária	205
4.1.17 Dora Alves Collaço a Irmã Angelina: uma vida sacerdotal dedicada ao ensino	207
4.1.18 Lauriana Palermo e Dora Landolfi – táticas professorais de leigas	208
CAPÍTULO 5	
DE CLARICE À JULIETA - ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA TERRA DO PÉ-DE-CEDRO – COXIM MT (1940-1963)	209
5.1 Escola Rural Mista da Assembleia de Deus na Colônia Taquari	212
5.2 Israel Freire na Escola Rural – uma viagem ao interior da Escola Mista da Colônia Taquari	213
5.3 Clarice Rondon: a normalista da transição das Escolas Reunidas aos Grupos Escolares	225
5.4 Professora Bernardina – uma alfabetizadora poetiza	228
5.5 Evanirde de Arruda Vieira: uma professora coxinense	231
5.6 Levi Coutinho – um narrador de histórias do cotidiano escolar coxinense	234
5.7 Leni Damares: a aluna do Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda	242
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
ÁLBUM DE RETRATOS	261
REFERÊNCIAS	274
APÊNDICES	291
ANEXOS	296

INTRODUÇÃO

Esta investigação refere-se ao processo histórico de formação e institucionalização do ensino primário no Sul do antigo Mato Grosso antes da divisão territorial ocorrida em 1977 pelo decreto de Lei Complementar nº 31 de outubro. Neste esforço destacamos o espaço municipal de Coxim, cuja abordagem abarca as mudanças ocorridas na década de 1930, atravessa o período em que a localidade passou a ser denominada Herculânea¹ (1938-1948) e alcança o ano de 1963. Soma-se ao nosso propósito, debater parte do processo histórico de transição das escolas rurais isoladas até o estabelecimento dos Grupos Escolares na referida região. Nesse empreendimento consideramos a dinâmica relação entre a vida material da sociedade e a organização do ensino primário no estado de Mato Grosso.

O recorte temporal se inicia em 1930 e mostra nuances da organização escolar desde as escolas rurais até a estruturação da Escola Reunida em Coxim, sua elevação à condição de grupo escolar denominado Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda (1940) e termina em 1963 quando foi criado o Ginásio Batista, pela professora Julieta Mota dos Santos.

Considerando a inter-relação da História Regional com aspectos mais gerais da História do Brasil, outro marco temporal que justifica a escolha desse recorte são as características históricas da era Vargas no campo da educação nesse período, assinalado como um tempo de reorganização da educação pública, especialmente da escola primária, tanto no país como no Mato Grosso. Um período de ampliação da rede de escolas primárias, de difusão da categoria de Grupos Escolares, de conscientização profissional dos professores e da organização dos primeiros congressos de professores primários. Sincroniza a essa conjuntura no estado de Mato Grosso o Regulamento de 1927 fixou as diretrizes que foram se transmutando ao longo do período estudado para formar o aparato burocrático da escola primária, as condições de trabalho do professor e o controle do estado sobre a profissão docente.

¹ Para facilitar a compreensão do leitor usaremos quase sempre a nomenclatura Coxim, ao invés de Herculânea, exceto em citações ou quando estritamente necessário, por ser Coxim o topônimo que sempre prevaleceu para o município estudado. Herculânea foi um nome dado em homenagem ao governador Herculano Pena, mas nunca foi aceito pela população coxinense. Mas, cabe esclarecer, que o decreto-lei estadual nº 208, de 26-10-1938 deu ao município de Coxim a denominação de Herculânea. Essa designação durou de 1938 até 1948. Pela lei estadual nº 127, de 28-09-1948, dez anos depois, o município de Herculânea voltou a denominar-se Coxim.

As discussões permitiram recuos históricos apresentados em Relatórios oficiais, e outros documentos por apresentarem antecedentes que esclarecem e complementam a análise da organização da escola primária no Sul de Mato Grosso e no município de Coxim a partir dos anos 1930.

Como já afirmamos, foi eleito como marco final da pesquisa o ano de 1963 porque nesse ano foi instalado em Coxim o Curso Ginásial trazido por uma instituição de ensino particular denominada Fundação Educacional Batista de Mato Grosso. Em Coxim, essa escola foi organizada pela professora Julieta Mota dos Santos:

[...] O colégio Batista foi construído sob os auspícios da 1ª Igreja Batista de Coxim, representada na pessoa do seu Pastor Astolfo Cordeiro dos Santos e sob a direção de sua esposa, D^a. Julieta Motta dos Santos. A mensagem do Executivo Municipal, encaminhando o projeto de lei sobre a permuta de terreno, para a construção do referido Colégio, foi recebida pela Câmara de Vereadores, no dia 02 de março de 1963 (SILVEIRA, 1995. p. 312).

Para Marcílio (1963) a Fundação Educacional Batista de Mato Grosso tinha relativa proeminência entre as iniciativas particulares do estado, pois ao citar essa categoria de ensino sublinha sua atuação como um projeto que efetivaria mudanças na educação do estado:

[...] Ao lado das iniciativas particulares acima citadas registramos por último, a grande cooperação que nesse caráter vem prestando ao ensino matogrossense, a Fundação Educacional Batista de Mato Grosso, com sede na cidade de Campo Grande. Mantém essa instituição, cujo programa de grandes proporções, merece realmente os maiores ecômois, vários ginásios no estado localizados nas cidades de Campo Grande, Paranaíba, Rio Verde, Coxim, Terenos, Camapuã, Sidrolândia e Vila Brasil (MARCÍLIO, 1963. p. 173)

O desenvolvimento das atividades do Colégio Batista em várias cidades do Sul de Mato Grosso e mais especificamente a inauguração do estabelecimento de ensino no município de Coxim para atender alunos de diferentes extratos sociais fez encerrar no ano de 1963 o ciclo de um ensino que dispunha apenas da escola primária e essa realização se tornou um marco importante na história das instituições locais porque a Fundação Batista se antecipou ao estado que só traria para o município o Curso Ginásial em 1970. Também do ponto de vista didático essa divisão implica em evitar o esforço intelectual e historiográfico de adentrar ao período político inaugurado em março de 1964.

Como já afirmamos, foi eleito o Sul de Mato Grosso como recorte espacial desta pesquisa e, dentro dessa região, o município de Coxim no Mato Grosso, ainda unificado.²

O recorte espacial – Coxim/MT - tem relevância na história do Estado pela sua vasta extensão territorial no período estudado, pois abrange a parte do Sul de Mato Grosso, atual norte do Mato Grosso do Sul. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, em divisões territoriais datadas de 31/12/1936 e 31/12/1937, o município de Coxim aparece constituído dos seguintes distritos: Camapuã, Itiquira e Rio Verde; Em divisões territoriais datadas de 31/12/1936 e 31/12/1937, Pelo decreto-lei estadual nº 208, de 26/10/1938, o município de Coxim tomou a denominação de Herculânea. No entanto, pela lei estadual nº 127, de 28-09-1948, o município de Herculânea voltou a denominar-se Coxim. Em 01/07/1960, quando os distritos mais antigos já tinham se emancipado e se tornado municípios, a cidade de Coxim, passou a ser constituída por sua sede e pelo distrito de Pedro Gomes (IBGE, [S.l.: s.n.]).

Com relação ao número de habitantes, segundo Recenseamento populacional registrado por Virgílio Corrêa Filho, já em 1920 (CORRÊA FILHO, 2002), Coxim contava com 6.899 moradores (IBGE, Censo, 1920. p.408) e era o quarto município do interior mato-grossense em contingente populacional.

Como se pode perceber o município de Coxim, além de um território extenso, tinha desde o início do século XX um contingente populacional expressivo. A cidade, nesse período estudado (1930-1963), não figurava entre as mais prósperas na economia do estado e, na década de 1920, tinha um contingente expressivo do total dos alunos matriculados nas escolas dos municípios interioranos.

1.1. NOTAS DO AUTOR

O tema da pesquisa ajuda a discutir a forma como o lugar social, a experiência de vida e a trajetória profissional produz um capital intelectual capaz de influenciar os interesses acadêmicos do pesquisador e atrair sua atenção para objetos conhecidos nos campos de conhecimento, cujas ações distintas no processo de investigação podem ser facilitadas.

² O estado do Mato Grosso do Sul foi criado Lei Complementar nº 31, de 11.10.1977. A historiografia que aborda a divisão do estado de Mato Grosso e conseqüente criação do estado de Mato Grosso do Sul tem estudos consistentes. Entre eles podem ser citadas pesquisas desenvolvidas pelas historiadoras/professoras Alisolet Weingartner (1995), Marisa Bittar (2009) e pelo historiador/professor Paulo Roberto Cimó Queiroz (2006).

A minha experiência acadêmica se iniciou na graduação no Curso de Licenciatura em História e se intensificou no Programa de Pós Graduação em História (PPGH) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nível de Mestrado. Durante 24 anos (1982-2006) fui responsável pela cadeira de História em escolas públicas da Educação Básica na cidade de Palmares (PE); Novo Lino (AL); e Coxim (MS).

As atividades no campo da Educação se expandiram a partir do ano de 1993, com a experiência de ministrar aulas nas disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação e Sociologia da Educação durante doze anos (1993-2005) nos Cursos de Pedagogia e Administração da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (UNIDERP/Rio Verde/MS) Essas atividades ampliaram meu interesse no campo da História da Educação.

A partir do ano de 2001 ingressamos no Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e ministramos aulas nas disciplinas historiográficas e nas pedagógicas, entre elas a disciplina de Prática de Ensino. Também participamos do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e na Comissão de Estágio (COE) do Curso de História do campus de Coxim da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPCX/UFMS). Consideramos esse conjunto de atividades referidas ao longo dos anos importante aglutinação do estado de capital intelectual e cultural para despertar o interesse de pesquisa sobre práticas, saberes e *habitus* professorais e da importância em se conhecer o campo mais específico da História da Educação, que é o campo da história da escola primária selando o interesse intelectual de pesquisar esse tema.

Esse conjunto de contingências (justaposição temporal-espacial-capital de experiências acumuladas), adquiridas ao longo de minhas vivências acadêmicas, deu corpo à temática desta pesquisa, imbricada à história das instituições escolares e ao sistema educacional brasileiro, objeto de investigação centrado nas estratégias de implantação da escolarização dos Grupos Escolares no município de Coxim, estado de Mato Grosso, nos meados do século XX.

1.2. APROXIMAÇÕES COM O TEMA

A proposta deste trabalho é construir retratos da educação no Mato Grosso para formar um jogo de imagens historiográficas e narrar à formação e organização da escola primária no Sul do estado e no município de Coxim. Isso quer dizer que temos uma

jornada metodológica que vai diluindo o processo histórico, comparando a realidade dos espaços educacionais para entender as semelhanças e diferenças dessa história.

O esforço da pesquisa em retratar diferentes imagens históricas em um mosaico para formar um estudo sobre a história da escola primária no recorte temporal proposto pode ser comparado em parábola ao trabalho do fotógrafo lambe-lambe, àquele profissional anônimo e intuitivo que surgiu no século XIX. Personagem extinto do mundo profissional que sobrevive apenas em lugares exóticos, o fotógrafo lambe-lambe era um retratista ambulante que exercia suas atividades em espaços públicos, por isso tinha a mobilidade de ir de um lugar a outro capturando as imagens interessantes para explicar um fato ou uma história qualquer. A câmera do fotógrafo lambe-lambe era também um laboratório ambulante onde ele revelava seus “retratos” e contava histórias por meio de imagens.

Na proposta metodológica dessa pesquisa assumimos essa postura do retratista que vai capturando diferentes ângulos do processo histórico, interligando fatos, comparando situações, observando detalhes, analisando questões que vão se imbricando a outras questões e formam o enredo historiográfico. Esta é a proposta de tese: retratar com imagens historiográficas a escola de uma época e suas transfigurações desde a escolinha dos rincões rurais aos grupos escolares e dessa análise fazer emergir práticas, saberes, habitus professorais. Parafraseando Sylvia Novaes, as imagens da pesquisa provocam um “jogo de espelhos” e por isso,

[...] Não são imagens estáticas, imunes às mudanças. São exatamente estas imagens refletidas pelos olhos do outro que permitem alterações tanto na minha auto-imagem como na minha conduta e este termo deve ser aqui tomado em seu sentido literal, alter/ações – as ações que assumo em função do outro (NOVAES, 1993. p. 108).

Tal qual o “retratista benjaminiano” pré-industrial a “aura” deste trabalho permanece por sua natureza dinâmica como uma operação historiográfica que visita vários espaços, várias estâncias, entrando e saindo de diferentes décadas, em um movimento de ir e vir, passado e presente dialogam numa aparente rebelião ao cronos para construir o tempo histórico, seja retratando a voz oficial dos governadores ou a voz anônima de professores. Cada imagem corresponde a uma possibilidade de atuação, uma estratégia, uma tática que constrói uma encenação em forma de intriga, um enredo que deve ser entendido como a operação historiográfica da pesquisa (CHARTIER, 1990). Esse cruzamento de fontes criam as cenas, a história retratada,

[...] A encenação em forma de intriga deve ser entendida como a operação de conhecimento, que não é da ordem da retórica, mas, que considera fulcral a possível inteligibilidade do fenômeno histórico, na sua realidade esbatida, a partir do cruzamento dos seus vestígios acessíveis (CHARTIER, 1990, p. 83).

O jeito de fazer essa pesquisa se aproxima do método ginzburgiano, ou melhor, do método “morelliano”³ onde os retratos se impõe como uma obra que deve ser analisada não em suas características mais vistosas, mas a partir dos pormenores mais negligenciáveis. Os “lóbulos das orelhas”, “os pequenos gestos inconscientes” vão sendo retratados nos dados marginais, nos detalhes estatísticos, nas comparações e juntos vão revelando o enredo da história que nos propomos contar (GINZBURG, 1989, p. 143-150).

O estudo foi desenvolvido com um referencial teórico que permite perceber as estratégias de escolarização como um campo em que se travam lutas entre diferentes significados do mundo e da sociedade. Nesse campo é possível rastrear nexos entre conhecimento escolar, práticas e objetos imersos nas instituições escolares.

A investigação sobre as estratégias de escolarização no Sul de Mato Grosso se justifica pela intenção de explicar parte dos processos históricos da interiorização e de expansão do ensino primário nesta região, inclusive com a atuação crescente de poderes locais e regionais no ambiente educacional. Sua problemática envolve as relações existentes entre o desenvolvimento social na região Sul de Mato Grosso nas primeiras décadas do século XX e a formação das instituições escolares de ensino primário e se desenvolve no esclarecimento de como se deu o processo de transição das escolas rurais para escolas reunidas e a criação dos grupos escolares, como modelo escolar desse período.

Destaque-se que a análise da organização escolar dessa região interiorana e sulina de Mato Grosso foi alcançada em meados do século XX pela política de colonização varguista e a expansão da agricultura (1940-1950) por meio da implantação de núcleos de povoamento e as colônias de produção agrícola organizadas com a implantação do Projeto “Marcha para Oeste”, como se vê no mapa abaixo (Figura 1) com a produção de grãos na região estudada.

³ Carlo Ginzburg ao fundamentar o método indiciário relaciona-o com o trabalho de Giovanni Morelli (1816-1891), historiador e crítico de arte que usou um método inédito para atribuir autenticidade a pinturas antigas. Sua análise se baseava em detalhes quase imperceptíveis, indícios invisíveis à maioria. O método morelliano influenciou Sigmund Freud, o pai da psicanálise (GINZBURG, 1989, p. 143-148).

Figura 1



Mapa ilustrativo da Agricultura no Brasil/Grãos e pastagens no Mato Grosso

Fonte IBGE/Google imagens

A dimensão social desta pesquisa é pertinente por ajudar a evidenciar os processos de expansão do ensino primário na região e construir parte da história da educação no contexto nacional. Sua inovação temática se revela mais intensamente ao destacar as especificidades que marcam a organização do ensino primário no município de Coxim em suas relações e inserção no cenário regional e nacional.

O objeto desta pesquisa insere-se, portanto, na configuração histórica da República nos avanços e retrocessos que culminaram na organização administrativa do governo Vargas (1930-1945) e seus desdobramentos nas políticas educacionais brasileiras nos anos 1950-1960. São acontecimentos de ordem econômica, social e política, redundando no estratégico empreendimento direcionado para ocupação do “oeste” brasileiro, traduzido pelo discurso dos agentes políticos como “espaço vazio”. Segundo a historiadora Lilian Galetti, intelectuais e agentes oficiais adotaram esse discurso em consonância com as políticas varguistas com o objetivo de incentivar a migração de famílias para o Mato Grosso e, dessa forma, ocasionar o povoamento da região (GALETTI, 2000).

A política de ocupação das fronteiras e do oeste brasileiro desencadeou um dos mais expressivos movimentos migratórios da história do Brasil. No Mato Grosso deu origem à criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND. A partir dos

desdobramentos dessa colonização surgiu a Colônia Taquari, Alves Planalto, São Ramão e outras colônias agrícolas no município de Coxim.

Circunscrita aos espaços já referidos, esta pesquisa tem como hipótese principal à possibilidade da eficácia da Escola Rural e urbana no Sul de Mato Grosso e no município de Coxim dentro do processo de transição para os Grupos Escolares e nessas escolas a contribuição expressiva dos professores leigos em sua transfiguração à condição de docentes graduados pela Escola Normal ou na reclusão desses professores ao trabalho dedicado à alfabetização sem o reconhecimento do título.

No exercício heurístico da pesquisa partimos das seguintes questões: Quais as estratégias do estado para organizar a escola primária no Sul de Mato Grosso? Quais as semelhanças e diferenças da escola primária nos municípios do sul do estado? Qual a relação da educação primária de Coxim com as demais localidades do Sul de Mato Grosso? Quais as possibilidades e dificuldades dos professores primários? Quais as táticas usadas por esses docentes para atender as demandas escolares?

O esforço da pesquisa se estende na tentativa de discutir essas diferentes questões e conhecer a contribuição dos docentes traduzidas no esforço hercúleo para cumprir o magistério. Esforço que denominamos estratégias de escolarização protagonizadas por esses sujeitos nas diferentes escolas primárias constituídas nesse espaço.

Entendemos por estratégias de escolarização o conjunto de ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em diferentes espaços para criar condições de ensino e aprendizagem. Permeia a pesquisa o conceito ceriteuniano de estratégia:

[...] Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura, em primeiro lugar, distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 1994b, p. 99).

Neste trabalho operamos o conceito de estratégia em diferentes níveis, entendendo que no plano mais amplo as estratégias escolares são gestadas nas políticas educacionais, são previstas por gestores e professores e, no nível de sala de aula, se efetivam na interação de professores e alunos. Portanto, não limitamos o uso do

conceito aos produtos culturais dos Regulamentos, mas descemos para as ocorrências dentro da sala de aula, pois entendemos que as atividades de ensino-aprendizagem também constituem uma dimensão de múltiplas estratégias usadas por instâncias internas (o diretor, o inspetor, o professor) e essas circunstâncias geram posicionamentos em diferentes escalas entre todos os envolvidos no processo educacional.

As práticas dos professores, estratégias e táticas para adequar a docência às múltiplas demandas e as proposições/imposições do sistema educacional têm como fonte os vestígios deixados pelas Mensagens dos Governadores, os dados estatísticos e quantitativos dos relatórios oficiais e as falas dos depoentes, na concordância com Zaia Brandão de que

[...] As oposições quantitativo x qualitativo, estrutura x história, questionários x entrevistas, micro e macro são falsas e respondem muito mais pela arrogância da ignorância do que pela adequação teórico-metodológica ao problema da investigação. A impossibilidade de se esgotar a análise de um objeto social por um único ângulo é uma questão de ordem epistemológica e não metodológica (BRANDÃO, 2010. p. 230).

A problemática põe em evidência aspectos macro e microsociais do ser e fazer professoral; destaca os condicionantes incididos nas trajetórias de sujeitos comuns a partir dos Regulamentos e imposições legais e as respostas desses atores sociais em suas práticas docentes.

Foram utilizadas na última parte desta pesquisa histórias de vida dos professores. Uma vertente historiográfica conceituada por Bourdieu como originária do senso comum que se constituiu fonte histórica “como contrabando no universo científico” (BOURDIEU, 1996. p. 183). Entendemos, portanto, que a existência individual dos professores depoentes neste trabalho e sua trajetória profissional não se separam do conjunto de acontecimentos no período estudado, mas se transformaram em história e, depois, nesta tese, compõe um dos relatos dessa história.

A utilização dos depoimentos orais como instrumento de investigação na parte II deste trabalho se amparou na conceituação de Alberti (1990) sobre a História oral, entendida como um método que utiliza diversas técnicas para coletar e analisar dados com o objetivo de compreender acontecimentos históricos por meio de pessoas que viveram ou testemunharam sua ocorrência. Entendemos que a história oral é um método adequado para apreender as diferentes maneiras como cada sujeito faz a apropriação da

realidade e para reconstruir fatos do passado ou das representações desse passado, ou seja,

História oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (ALBERTI, 1990. p. 1,2).

O diálogo possível entre Alberti (1990) e Meihy (1996), mostra que a importância da história oral reside em sua condição para tratar dos aspectos subjetivos, das diferentes visões de mundo contidas nas memórias do sujeito que mediadas pelo relato do acontecimento possibilita ao historiador compreender o fenômeno social. Bergson comunga com esse conceito ao afirmar que a memória individual é uma construção social, ou seja,

[...] As coisas se esclarecem, ao contrário, se partimos da própria representação, isto é, da totalidade das imagens percebidas. Minha percepção, em estado puro e isolado de minha memória, não vai de meu corpo aos outros corpos: ela está no conjunto dos corpos em primeiro lugar, depois aos poucos se limita, e adota meu corpo por centro (BERGSON, 1999. p. 63).

Deste modo, a partir de Bergson (1999) entendemos que os depoimentos traduzem memórias coletivas, por isso a escolha dos depoentes para essa pesquisa foi feita em grupo de pessoas enquadradas na categoria de professores e alunos que tiveram experiências comuns ainda que individualizadas na escola primária, experiências valorizadas na forma como foram lembradas, o que, segundo Thompson, as torna psicologicamente verdadeiras. Nesse sentido, a história oral se apropria de objetos culturais coletivos e “contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também é mais verdadeira” (THOMPSON 1992, p. 137).

O caminho metodológico da pesquisa permitiu circular em diferentes fontes: utilizamos as fontes arquivais representadas pelas Mensagens e Relatórios oficiais de diferentes autoridades políticas e educacionais; acessamos obras memorialistas regionais; e utilizamos a técnica da História Oral para dialogarmos com as histórias de vida mediadas de conversas etnográficas e empíricas. Esse conjunto de fontes permitiu perceber nuances da criação e funcionamento das diferentes escolas primárias. No “vai-

e-vem” dos Regulamentos, nas incongruências dos discursos, na especulação das táticas dos sujeitos envolvidos na organização da escola primária se desnudou a problemática da pesquisa em um texto que avança ou retrocede à cronologia do período deste trabalho e forma os retratos da educação.

1.3. APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Norteamos esta pesquisa pelos princípios historiográficos da Nova História Cultural (NHC) no qual o historiador procura traduzir a experiência cotidiana em sensibilidades, na tentativa de resgatar a experiência do vivido, na releitura do político pelo cultural. A problemática da investigação está imersa na transição campo-cidade dos anos 1930-1960 com suas imagens e representações. A sua questão central é conhecer como se organizou o ensino primário nessa região e, dentro desse sistema escolar, entender a atuação dos professores na apropriação das diretrizes governamentais e das estratégias de escolarização propostas pelas políticas educacionais para o Mato Grosso.

Destaca-se no conjunto teórico a importante contribuição dos conceitos de Roger Chartier, entre eles o de *representação* e *apropriação*. Para esse autor, as representações geram condutas, tem força integradora e coerciva, explica o “real” impondo aos homens e aos grupos sociais a construção de sua realidade por meio delas (CHARTIER, 2003).

Os conceitos de representação e apropriação permitiram apreender a pluralidade das práticas sociais e a cultura histórica no contexto das práticas educativas no Sul de Mato Grosso e no município de Coxim (CHARTIER, 1990).

A metodologia da pesquisa está ancorada na abordagem certeuniana do cotidiano. Certeau, com absoluto rigor conceitual, faz uma inversão de perspectiva na observação do processo histórico. Muda o lugar de análise e usa uma metodologia que torna visível as resistências do homem comum, as “práticas comuns”, as artes de fazer clandestinas, astuciosas que fundam micro liberdades e subvertem as fronteiras de dominação. Esse filtro teórico auxiliou na análise das estratégias educacionais e nas táticas usadas no dia a dia por professores que ministravam aulas nas escolas rurais ou urbanas do espaço estudado (CERTEAU, 1994a).

O conceito de estratégia seguido nesta pesquisa se impôs a partir do entendimento de que estratégia é o status do forte, do dominante; enquanto tática é o posicionamento e a ação do dominado, do fraco.

Esse movimento dos diferentes atores é analisado no diálogo das fontes arquivais com os depoimentos dos professores. Os Regulamentos, as diretrizes e os projetos pedagógicos mesmo entendidos como textos reguladores do exercício profissional ocuparam nesta pesquisa, ora um lugar no centro, ora na periferia da discussão fazendo o objeto analisado transitar entre as proposições governamentais e as práticas dos professores, ou seja, concordamos com Dominique Julia de que

[...] Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola (JULIA, 2001. p. 19).

No sentido que Julia dá aos estudos em História da Educação este trabalho atravessa o caminho historiográfico das trajetórias profissionais dos professores. As calmarias e crises no fazer pedagógico estão sempre à sombra dos Regulamentos, mas, a análise transita nesse terreno e na esfera das estratégias e táticas dos professores, tendo como balizas temporais o início da era Vargas (1930) até o ano de 1963.

Nesse trabalho as estratégias educacionais têm nas táticas de resistência dos professores à condição/oposição para alterar os objetos e os códigos e estabelecer uma (re)apropriação do espaço e do uso dos produtos impostos pelas políticas culturais. O professor assume a condição de sujeito que procura se adaptar da melhor forma possível à ordem social e à violência das coisas (CERTEAU, 1994).

Concordamos com Certeau que tática é a arte do mais fraco, nesta pesquisa, o mais fraco está representado pelos professores, estes tomam posições em uma ação calculada a partir da ação do outro, geralmente representado pelo estado ou pelas diretrizes educacionais. As táticas professorais são determinadas pela ausência de poder e sua ação ocorre em oposição a uma direção estratégica organizada pelo postulado do poder, ou seja,

[...] A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância numa posição recuada, de previsão e com vocação própria: a tática é o movimento dentro do campo do inimigo e no espaço por ele controlado (CERTEAU, 1994. p. 100,101)

Para esse autor, a tática age nas falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário; É astúcia. Vai “caçar”, cria “surpresas”,

“consegue estar onde ninguém espera”. O conceito de tática permitiu nessa pesquisa entender esse não-lugar ocupado pelos professores que lhes permitia mobilidade.

A noção de tática possibilitou a percepção dos movimentos desses docentes em seu fazer pedagógico operando “golpe por golpe”, “lance por lance”, captando “no voo, as possibilidades oferecidas por um instante”, seja pela imposição de regras ou pela ausência delas, pela presença ou pela ausência da fiscalização, pela obrigação de cumprir o programa de ensino ou pela falta dele (Op cit. p.100,101). Esse movimento dissimulado e com vocação própria dialoga com o conceito de apropriação de Chartier,

[...] Porque [a apropriação] postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção. Tal noção permite deslocar o olhar da maneira contrastante como os grupos e indivíduos fazem uso dos motivos e das formas que partilham com os outros. Pensar dessa forma as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar pensamentos e condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de modo algum redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas (...) a aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos de desvios, de reempregos singulares (CHARTIER, 1990. p. 136).

Esses conceitos permitiram perceber as diferentes formas de apropriações dos discursos e das normas estabelecidas pelo sistema educacional, condutas expostas nas narrativas das trajetórias de professoras e professores que desenvolveram o magistério nas escolas contempladas nessa pesquisa.

Parafraseando Certeau quando interpretou o historiador e antropólogo Marcel Detienne, é possível afirmar que essas estórias envolvendo pessoas comuns, podem conter de forma implícita as apropriações feitas por eles, na medida em que recitam gestos táticos para dizer o que dizem. Estórias que formam uma rede incontável de outras estórias e tornam práticas as representações, elas dizem exatamente o que fazem esses personagens: “são o gesto que significam: não há necessidade alguma de lhes acrescentar alguma glosa que saiba o que exprimem sem saber, nem perguntar de que são a metáfora” (CERTEAU, 1994, p. 143).

As noções de estratégia, tática, representação e apropriação permitiram entender a ação de “homens ordinários”,⁴ atuantes na escola ou nas comunidades onde

⁴ O homem ordinário na perspectiva certeuaniana é entendido como uma personalidade singular, sem nome, um herói comum, anônimo que apreende uma linguagem ordinária, de “cada dia” e utiliza-a como um conjunto de práticas “que denuncia o caráter irreceptível (o nonsense) de toda sentença que tenta uma saída para aquilo que não se pode dizer” (CERTEAU, 1994a, p. 69).

desenvolveram o magistério, ou ainda as autoridades eclesiásticas ou membros das oligarquias políticas na condição de atores sociais que recriaram lances já executados por outras pessoas de outras épocas e fizeram com que esse repertório ao longo dos séculos fossem forjados como hábitos dessa categoria profissional nos sertões mato-grossenses.

Portanto, o conceito de homem comum e a importância de sua cosmologia caracteriza a expectativa de análise deste trabalho alinhada aos conceitos de Certeau (1994b, p. 169-171), quando este entende que estar no topo do edifício ou em sua calçada, não invalida uma ou outra posição, mas, estar no topo, embora seja uma posição poderosa, pode não ser a melhor condição para descrever os murmúrios da cidade em sua dinâmica social. No sentido da metáfora os hábitos professorais dos educadores são percebidos nesta pesquisa sob o prisma do *flâneur* certeuniano, o professor se assemelha ao vagante que não ignora os outros usos da cidade e por isso está mais bem posicionado para entender e recriar os espaços e a organização complexa e dinâmica da sala de aula, um sujeito apto a usar táticas astuciosas na condição de consumidor dos produtos culturais oferecidos/impostos pelas estratégias dos grupos mais empoderados (CERTEAU, 1994a, p.41,42).

Entrelaçados a essas ferramentas teóricas certeunianas os conceitos bourdesianos de *campo*, como espaço de lutas e de forças e o conceito de *habitus* como um princípio gerador de respostas que se adaptam a este *campo* são essenciais para entender as trajetórias dos agentes históricos que “negociam” o *capital* social, cultural, científico e simbólico implícito na dinâmica do trabalho de escolas e professores. *Habitus* que se formam no diálogo com as estruturas sociais e originam as estratégias escolares como uma produção eminentemente histórica. (BOURDIEU, 1974; 1992; 1994; 1996; 2002; 2010a).

O conceito de campo complementa o de *habitus*, pois para Bourdieu “campo” é denominado como um microcosmo dinâmico, dotado de leis próprias onde ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais. Espaço onde se trava uma luta concorrencial para determinar, validar e legitimar representações em torno de interesses específicos tanto no nível dos agentes como no nível das estruturas na área em questão. No campo cada ator ocupa posição específica dependente do volume e estrutura do capital (econômico, cultural, social e simbólico) utilizável. No campo o *habitus* consegue se impor em múltiplas tarefas pela transferência analógica de esquemas na interiorização das estruturas sociais (ORTIZ, 1983. p. 19).

Pensamos habitus a partir das reflexões do autor em um dos primeiros momentos de formalização desse conceito, (BOURDIEU, 1989b) mas que está presente em suas considerações posteriores. Dessa forma, entendemos o habitus, como sendo

[...] Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (BOURDIEU, 1994. p. 65).

Para Bourdieu as experiências passadas e as trajetórias anteriores do agente social servem como matriz de percepções do mundo, mas o conceito se amplia em sua obra no sentido de que “habitus é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical” (BOURDIEU, Apud Setton, 2002. p. 62). Os conceitos de habitus, campo e capital foram instrumentalizados na releitura dos documentos oficiais e na interpretação dos depoimentos.

Para o desenvolvimento das entrevistas elaboramos um Questionário (ver anexos) com questões-estímulos para servir de “guia” para as entrevistas semiestruturadas (EVANGELISTA, 2010). As perguntas seguiram um roteiro focado nos aspectos da história de vida dos entrevistados (PEREIRA, 2000), orientadas para explorar as referências do exercício da profissão docente e o conhecimento acumulado nas histórias de vida com o objetivo de compreender alguns objetos biográficos coletivos (LEITE, 2012) e suas ligações com as práticas pedagógicas na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1992. a). As imagens fotográficas dão suporte aos documentos e entrevistas (KOSSOY, 1980; MOLINA, 2015).

O estudo seguiu abordagens filiadas às pesquisas de historiadores da Nova história cultural, entre eles, Dominique Julia (2001) e António Viñao Frago (1995) que analisam a perspectiva histórica dos ritos escolares, os materiais utilizados, os métodos de ensino, a história das disciplinas escolares, os programas e a legislação escolar, os valores, as estratégias, a circulação de ideias e outros componentes da cultura produzida na escola.

Para conhecer o que se estava produzindo no âmbito da escola rural e suas transformações, seguimos os rastros acadêmicos de pesquisadores de diferentes Programas de pós-graduação para construir uma revisão de literatura sobre a educação

primária e temas afins relacionados com estratégias de escolarização no estado de Mato Grosso. Constatamos a vasta produção nesse campo de pesquisa onde podemos amear dados estruturais que auxiliaram essa investigação. Por isso, pedimos permissão ao leitor para pausarmos a discussão desta pesquisa no intuito de fazer uma breve incursão ao trabalho de outros pesquisadores que laboraram dentro da temática proposta nesta investigação.

1.4 REVISAO DE LITERATURA: O DESAFIO DE CONHECER O QUE JÁ ESTÁ CONSTRUÍDO

No que se refere à revisão de literatura buscamos os resultados da produção acadêmica desenvolvida entre os anos 2002-2015 por diversos pesquisadores de diferentes universidades do país que estudaram a educação no estado de Mato Grosso antes e depois da divisão do estado (1977) que deu origem ao Mato Grosso do Sul. Fizemos um levantamento de pesquisas que contemplam a história da educação desde o início do século XX, momento de implantação das ideias de modernização da educação primária no Brasil e atravessa o período de ampliação do sistema educacional nos estados para atender aos segmentos sociais dos extratos mais pobres, até o início dos anos 1980.

A procura dos trabalhos acerca da temática em questão permitiu perceber a expansão de novos objetos, fontes e releituras de velhas fontes que enriqueceram os estudos históricos da educação. As novas análises ocorridas a partir da década de 1980 deram visibilidade aos processos históricos que marcaram a construção da escola primária brasileira e as estratégias de escolarização no Brasil durante o século XX.

Selecionamos também para esse arrolamento dois artigos publicados na 36^a e 37^a Reunião da ANPEd por eles apresentarem o esforço de professores leigos nas escolas rurais e como se construíram as representações das instituições de ensino no período estudado.

Os autores citados nas pesquisas usaram predominantemente noções conceituais da Nova História Cultural (NHC). Embora essa constatação seja apontada por alguns críticos como um modismo historiográfico a Nova História Cultural cresceu nesse período como fundamentação teórica em diferentes programas de pesquisa (Pesavento, 2005. p. 16). Entre os arquétipos teóricos e metodológicos mais citados estão às noções

fundamentadas em Bourdieu, Chartier e Ginzburg, ainda que terceirizadas por uma gama de outros autores.

Procurei trazer neste mapeamento uma amostragem do que foi produzido nos programas de pós-graduação brasileiros, no início do século XXI cuja abordagem tem como foco os temas ligados às escolas primárias no estado de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul, assentados na região centro-oeste do Brasil.

Ao analisar as pesquisas educacionais sobre os referidos estados se observa a existência de grande quantidade de trabalhos voltados para discutir – a organização e funcionamento da escola primária. Para esta revisão bibliográfica optamos pelos trabalhos assentados no referencial teórico e metodológico da Nova História Cultural. Pesquisas caracterizadas pela pluralidade das fontes, por diferentes objetos e pela postura do historiador preocupado com análises ao abordar a História da Educação no Mato Grosso.

Para este exercício de levantamento e análise dessa produção acessamos 52 pesquisas de diferentes universidades brasileiras. Selecionamos dez pesquisas com descritores que relacionaram a transição entre as escolas rurais e as escolas urbanas, o estabelecimento das escolas graduadas e dos Grupos Escolares. Todas as pesquisas desse mapeamento foram realizadas entre os anos 2002 a 2015, sendo seis Teses de Doutorado e quatro Dissertações de Mestrado.

Apresentamos então uma amostragem da produção acadêmica desenvolvida em Programas de Pós-Graduação em Educação de seis instituições públicas, quais sejam, Universidade Federal de Mato Grosso, (UFMT), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e uma instituição particular, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Foram contemplados Programas de Pós-graduação e Grupos de Pesquisa de quatro estados brasileiros: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e São Paulo.

As pesquisas analisadas utilizaram a metodologia da pesquisa documental e etnográfica. Pesquisadores acessaram um vasto conjunto de fontes desde o acervo de arquivos públicos importantes, documentos oficiais, legislação educacional, jornais, atas e documentos escolares, além de extensa pesquisa bibliográfica.

As pesquisas desse levantamento estão dispostas em ordem cronológica, os seus diferentes objetos apresentam a trajetória de formação das escolas rurais no Mato

Grosso e Mato Grosso do Sul até a organização dos grupos escolares. As estratégias de escolarização para minorias negras e indígenas, bem como as contradições das escolas confessionais e leigas e a formação de professores indígenas apontam para a diversidade educacional dessa região brasileira.

Para Pesavento, as mudanças na história contemporânea produziram mudanças profundas na prática dos historiadores e percebe-se que ainda hoje permanece a opção conceitual pelo referencial da NHC em boa parte das investigações desenvolvidas. Para essa autora,

[...]a presença da história cultural assinala, pois, uma reinvenção do passado, reinvenção esta que se constrói na nossa contemporaneidade em que o conjunto das ciências humanas encontra seus pressupostos em discussão (PESAVENTO, 2005. p. 16).

O quadro abaixo apresenta as noções teóricas e metodológicas contidas nas pesquisas em educação que foram selecionadas nesta revisão bibliográfica mostra as conexões com o conjunto de conceitos que caracterizam a NHC e comprova a influência dessa corrente historiográfica nas produções acadêmicas brasileiras.

QUADRO 1

Obras consultadas/citadas nas pesquisas que comprovam a relação dos trabalhos com os conceitos da Nova História Cultural

Autor(es)	Título do Trabalho citado	Instituição/Revista/Editora
Circe Maria F. Bittencourt	Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.	<i>Tese</i> (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 1993.
Peter Burke, (Org.).	A escrita da história: novas perspectivas. O que é História Cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.	São Paulo: EdUNESP, 1992.
Denice Bárbara Catani	Educadores à Meia-Luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918).	<i>Tese</i> (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
Roger Chartier	- A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. - O mundo como representação.	Lisboa: Difel, 1990; <i>Revista Estudos Avançados</i> . V. 5, n. 11, jn/abr. 1991, p.173-191.
Lynn Hunt	A Nova História Cultural.	São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 211-238.
André Chervel	História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.	<i>Revista Teoria & Educação</i> , n. 2, 1990. p. 177-229.
Michel de Certeau	- A Escrita da História. - Invenção do cotidiano.	Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
Norbert Elias; John L. Scotson	Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir	Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000, p. 224.

	de uma comunidade.	
Luciano Mendes de Faria Filho	O Espaço Escolar como Objeto da História da Educação: Algumas Reflexões.	<i>Revista da Faculdade de Educação [Online]</i> . 1998, vol.24, n.1, pp.141-159.1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0102-25551998000100010 . Acesso em 12 de maio de 2006.
Rosa Fátima de Souza; Luciano Mendes de Faria Filho	A Contribuição dos Estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil.	In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). <i>Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)</i> . Campinas: Mercado das letras, 2006. p. 21-56.
Alessandra. C. Furtado; Adriana Aparecida Pinto	Nos Caminhos da Pesquisa em História da Educação: imprensa periódica e arquivos escolares em Mato Grosso.	<i>Revista Teoria e Prática da Educação</i> , v. 14, p. 47-59, 2011.
Antonio Vicente Marafioti Garnica	Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico.	<i>Revista Educação e Pesquisa</i> , São Paulo, v.31, n.1, p.121-136, 2005.
Carlo Ginzburg	Mitos, emblemas, sinais.	2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
Fernando Gouvêa	Entre redes e rendas: a tessitura do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos como lugar de memória: 1952-1964.	<i>Revista Contemporânea de Educação</i> , Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.01-12, abr./jun. 2006.
Lionel-H Groulx (Org.).	A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.	Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 – 334
Dominique Julia	A cultura escolar como objeto histórico.	In: <i>Revista Brasileira de História da Educação/Sociedade Brasileira de História da Educação</i> , (Orgs.) n.1, jan/jun 2001. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.
Moysés Kuhlmann Junior	O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres.	In: MONARCHA, Carlos (Org.). <i>Educação da infância brasileira: 1875-1983</i> . Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-30.
Marisa Lajolo	Do mundo da leitura para a leitura do mundo.	São Paulo: Ática, 1996.
Antônio Nóvoa	A Imprensa de Educação e Ensino: Concepção e Organização do Repertório Português.	In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). <i>Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação</i> . São Paulo, 1997. p. 11-31.

Fonte: AMORIM, 2018

As pesquisas deste mapeamento investigaram a cultura material e imaterial da escola. Os pesquisadores usaram como fontes os regulamentos, as regras, as práticas e os saberes dos professores e alunos e a organização da própria escola. Emerge dessas análises as estratégias e táticas do sistema educacional, dos professores e dos alunos e como os sujeitos envolvidos no ambiente escolar reinventaram as representações da escola, da infância e dos processos educacionais a partir do produto cultural imposto/proposto pela sociedade.

A análise da produção acadêmica que resultou no mapeamento desta etapa do trabalho se iniciou com a análise de três estudos de caso no trabalho de Ana Paula da

Silva Xavier (2012) que discute a formação identitária de crianças de diferentes segmentos étnico-raciais.

A Freguesia da Sé na Paróquia Senhor do Bom Jesus, em Cuiabá, foi o recorte espacial escolhido por Xavier (2012) nos anos 1870 a 1790 e mostrou a configuração de diferentes projetos educativos e as estratégias educacionais na província de Mato Grosso no final do século XIX. A pesquisadora ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais utilizou censos, mapas escolares, legislação escolar vigente no período, registros oficiais (relatórios e correspondências) ligados à Presidência da Província, à Diretoria Geral da Instrução Pública e à Diretoria Geral de Índios de Mato Grosso, utilizou relatos de viajantes e memórias de indivíduos que vivenciaram o cotidiano de Cuiabá e, a partir dessas fontes, respondeu como ocorreu o processo educacional de crianças pertencentes a diferentes extratos sociais e de origem étnico-raciais diferentes.

A tese buscou na trajetória de três pessoas comuns estudar as experiências escolares e não escolares desses sujeitos para compreender como o processo educacional contribuiu para a construção identitária de crianças de diferentes segmentos sociais e étnico-raciais no século XIX. A discussão foi realizada a partir da seguinte problemática: qual a relação entre diferentes grupos sociais e a educação escolar em Mato Grosso no final do século XIX? Além da instituição escolar, quais os possíveis espaços e estratégias educativas vivenciadas pelas crianças em idade escolar, em Cuiabá?

Poubel e Silva (2006), ao utilizar fontes arquivais, pesquisou a implantação dos primeiros grupos escolares em Mato Grosso no período de 1910 a 1927. É lançado um olhar sobre a infância nesse período a partir do teor das reformas educacionais propostas no Regulamento da Instrução Primária de 1910. A tese discute o espaço, os saberes e o tempo dessa cultura escolar, bem como o acesso aos Grupos Escolares, a permanência na escola e o fracasso escolar, além de mostrar as diferentes representações da criança rivalizadas entre os grupos escolares, os pais e a igreja. Mostra como a organização dos Grupos Escolares está vinculada às representações da infância que tenha como objetivo formar o “cidadão desejável”. Esse Regulamento imprimiu um currículo voltado para que a constituição da infância fosse ordeira e produtiva, necessária ao progresso da sociedade.

Ademilson Batista Paes (2015) no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) na UNESP/Araraquara utilizou o

método indiciário de Ginzburg para entender as Mensagens encaminhadas à Assembleia Legislativa pelos governadores do Estado e as atas das Conferências Nacionais da Associação Brasileira de Educação (ABE). Estudou a escola primária rural em terras mato-grossenses, no período republicano (1889-1942). Essa pesquisa dividiu a história das escolas rurais do Sul de Mato Grosso em um primeiro período de 1910 a 1930, onde ela se apresentou exígua, restrita e isolada e o segundo período, entre 1930 a 1942, quando recebeu um crescimento quantitativo considerável, contudo sem avançar nos recursos necessários para atender as exigências de uma educação moderna proposta pelo governo Vargas.

Marijâne Silva (2015) desenvolveu a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Foram analisadas as representações da educação primária e da infância construídas nas páginas dos jornais cuiabanos entre 1910 e 1930. O trabalho apresentou uma proposta de história da educação primária nesse período na perspectiva da Nova História Cultural e de alguns conceitos de Roger Chartier. O trabalho apresentou as reformas educacionais do período regulamentadas pelo Decreto n. 265, de 22 de outubro de 1910, e pelo Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927 e mostrou como elas foram apropriadas pela imprensa cuiabana de diferentes ideologias políticas. A pesquisa tornou visível aspectos da sociedade obscurecidos nas fontes oficiais escritas.

A pesquisa desenvolvida por Arlene Gonçalves (2009) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB trata de políticas educacionais. O artigo apresentou o processo de criação e organização dos grupos escolares nas primeiras décadas do século XX (1910 a 1950). O seu objeto de estudo foi o primeiro grupo escolar do sul de Mato Grosso na cidade de Campo Grande: o Grupo Escolar Joaquim Murinho. Gonçalves analisou as relações entre as estratégias de escolarização local com a política republicana; vislumbrou as contradições entre a proposta de progresso preconizado pelos grupos escolares e os problemas com espaço físico, mobiliário, quantitativo de alunos, má conservação do prédio e escassez de material didático; O estudo comprovou a prevalência da presença feminina no corpo docente e questões da cultura imaterial tais como os rigorosos procedimentos disciplinares. Utilizou fontes constituídas por leis, regulamentos, regimento, mensagens presidenciais, relatórios dos inspetores e dos governadores, levantados em arquivos públicos e bibliotecas particulares, além da história oral.

Clovis Irala (2014) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD mostrou um retrato da educação rural no município de Dourados e apresentou as

mudanças educacionais no ensino primário no Sul de Mato Grosso nos meados do século XX, mais especificamente nas décadas de 1940 a 1980. A pesquisa analisou a cultura escolar no interior do Mato Grosso no contexto da história da educação do país, desde os anos finais da ditadura varguista à transição para o estado democrático, denominado Nova república. A análise tem como base de estudos a história da Escola Geraldino Neves Corrêa, no distrito de Picadinha no município de Dourados. A pesquisa analisou a organização curricular, organizada em um programa de instrução primária rudimentar que ao longo dos anos foi se adequando à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4024, de 1961, a Lei 5.692 de 1971 que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e as mudanças locais no processo de escolarização de crianças do meio rural no sul do antigo estado de Mato Grosso. O trabalho caracterizou o perfil do quadro discente, formado por crianças oriundas do entorno da escola, moradoras de pequenas e médias propriedades rurais e do corpo docente da escola constituído inicialmente por professores moradores do distrito, não habilitados (leigos) até a implantação do Curso de Magistério em 1982.

Maricilda Farias (2009) desenvolveu no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT a pesquisa que se baseou em diferentes fontes documentais (relatórios de presidentes do Estado, regulamentos da Instrução Pública, regimento interno de escolas, atas do Conselho Superior da Instrução Pública, livros de almoxarifado e materiais didáticos). Sua análise relaciona a abolição dos escravos, à proclamação da república e as novas diretrizes educacionais que colocaram em debate diferentes representações sobre a nacionalidade e a composição étnica da sociedade brasileira. Essa pesquisa discute as imposições políticas, institucionais, sociais e editoriais sobre discurso escolar quando tratava da suposta homogeneidade nacional, do mito da democracia racial e como a presença do negro e do mestiço era relacionada à inferioridade e ao atraso cultural do país. Com base teórica na Nova História Cultural a pesquisa mostra as diferentes apropriações na transposição didática posta nesse período de implantação do estado republicano.

Uma discussão sobre a questão da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul foi desenvolvida no trabalho de Veronice Rossato (2002) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. A problemática debateu a seguinte questão: “será o letrado ainda um dos nossos?” A Pesquisa faz uma discussão sobre qualidade de vida, mudanças culturais, valorização e preservação da identidade étnica, como o indígena “letrado” passou a ser aceito pela família e pela comunidade

indígena; Rossato mostrou como a escola influenciou na dinâmica cultural dos Kaiowá/Guarani do Mato Grosso do Sul, como as concepções dessas etnias foram reelaboradas no processo de escolarização e como suas vivências individuais e coletivas foram impactadas.

No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Fernando Paes (2015) pesquisou sobre propostas educacionais de minorias a partir da criação e desenvolvimento da Missão Evangélica Caiuá e sua ação missionária protestante na escolarização de indígenas da etnia Kaiowá-Guarani no Sul de Mato Grosso entre anos de 1928 e 1950. Paes defende a tese de que essa proposta de escolarização causou interferência na cultura dos Kaiowá-Guarani e a situação de integrados na Missão Evangélica Caiuá transformou indígenas em trabalhadores braçais, adeptos do protestantismo e pastores protestantes. A metodologia da pesquisa bibliográfica apoiada por depoimentos de indígenas mostrou desde a chegada dos primeiros missionários protestantes àquela região até o estabelecimento da Colônia Agrícola de Dourados (CAND) e como as estratégias de escolarização voltadas para a evangelização foram utilizadas pelos missionários protestantes como instrumento civilizador.

Para concluir esse mapeamento introdutório sobre as estratégias de escolarização e formação de professores incluímos o trabalho Helena Leme (2010) na Faculdade de Educação da USP. A pesquisa mostra como se deu a formação superior de professores indígenas nos cursos de matemática da UEMS na região de Dourados em Mato Grosso do Sul. A pesquisadora utilizou entrevistas e questionários com abordagem qualitativa e verificou que os indígenas entram na universidade, quase sempre, pelo sistema de cotas e escolhem o Curso de Matemática porque acreditam que essa área de conhecimento lhes oferece melhores condições para o mercado de trabalho. Os depoimentos revelaram que os indígenas desejavam se tornar professores dentro ou fora da aldeia e esperavam capacitação para ensinar uma matemática mais contextualizada com a cultura indígena. No entanto, as limitações da universidade não ofereciam condições para que o indígena permanecesse no curso até a conclusão, principalmente em função das dificuldades com o conteúdo específico. Segundo a autora, nem mesmo o Programa de Etnomatemática pôde garantir o acesso e a permanência dos indígenas até o final do Curso, mesmo tendo um currículo voltado para a formação de professores etnicamente diferenciados.

Essa amostragem bibliográfica da produção acadêmica dos programas de Pós-Graduação em diferentes estados e instituições brasileiras que versaram sobre a História

da Educação em Mato Grosso foi complementada por duas pesquisas, apresentadas na 36ª Reunião Nacional da ANPEd realizada em Goiânia - GO em 2013 e na 37ª Reunião Nacional da ANPEd - Florianópolis – SC em 2015.

Dois trabalhos publicados nos anais dos eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped foram selecionados para esta revisão de literatura. Eles mostraram o esforço pedagógico de professores leigos em Escolas Rurais no interior do Sul de Mato Grosso, apresentaram também a transição das Escolas Reunidas para os Grupos Escolares e como a administração pública, os professores e a sociedade se apropriaram das representações sobre essas instituições de ensino. Estas são as principais contribuições destes trabalhos:

Os trabalhos apresentados por Alessandra Furtado e Kênia Moreira (2015), pesquisadoras da UFGD na 37ª Reunião da ANPEd realizada em 2015, em Florianópolis, mostrou um fragmento da história da educação rural no Sul de Mato Grosso a partir da trajetória profissional de dois professores leigos: João Pantalhão Dourisbure e Lourival Barbosa, que lecionaram em escolas rurais dos municípios de Ponta Porã e Fátima do Sul.

Permeada por conceitos da Nova História Cultural a pesquisa apresenta os professores leigos, como pessoas ordinárias, marginalizadas pela não formação acadêmica, mas, ao mesmo tempo eleva esses professores à condição de protagonistas do seu tempo; professores que no esforço para o exercício do seu trabalho usaram diferentes táticas para desenvolver práticas pedagógicas que possibilitassem a aprendizagem dos alunos e a superação dos problemas na infraestrutura e manutenção das escolas rurais, como a falta de material didático e até mesmo o atraso dos seus salários.

A pesquisa contribui para a história da educação brasileira ao evidenciar o importante papel social dos professores leigos na alfabetização de crianças e também quando desenvolve uma reflexão sobre as estratégias de escolarização no meio rural do Sul de Mato Grosso.

O outro trabalho selecionado para este mapeamento foi apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd realizada em 2013 na cidade de Goiânia – GO, por Elton Santos (2013), bolsista CAPES da Universidade Federal de Mato Grosso – (UFMT). A pesquisa esboçou as similaridades e diferenças na educação primária no Mato Grosso no período de 1910 e 1940. A pesquisa subsidiada por fontes do acervo do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT); do Núcleo de Documentação e Informação Histórica

Regional (NDIHR) e do Arquivo da Casa Barão de Melgaço (ACBM), revelou a história das escolas reunidas que se estabeleceram na transição das escolas isoladas para os Grupos Escolares. O artigo discorre sobre as representações que mostravam esses estabelecimentos como modelo educacional de qualidade. O trabalho faz menção da inserção dessas instituições no âmbito político-administrativo e discute questões de estrutura física, condições de trabalho, status dos professores, classificação dos alunos por série, mudança do método individual para o método simultâneo e outras características da cultura material e imaterial escolar.

Esta seleção de trabalhos revela parcialmente o estado do conhecimento em pesquisas relacionadas à história da educação no estado de Mato Grosso. Seus resultados mostram diferentes estratégias de escolarização desenvolvidas em instituições laicas e confessionais com quadros de alunos de diferentes segmentos sociais e étnico-raciais, oferecem subsídios para compreender a operação historiográfica e entender como os conceitos teórico-metodológicos foram operados por pesquisadores de diferentes instituições brasileiras em Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES e eventos científicos nacionais.

Esse conjunto de teses, dissertações e artigos, apresentados em Programas de Pós-Graduação e eventos reconhecidos e legitimados pelo campo acadêmico permite uma visão panorâmica da produção de pesquisas educacionais relacionadas à história da educação no antigo Mato Grosso com uma temática direcionada para as Escolas Rurais, Grupos Escolares e escolas urbanas desde o final do século XIX até os meados do século XX.

A intenção deste mapeamento é fazer o reconhecimento do campo de pesquisa e vislumbrar as abordagens, as fontes, os conceitos e o caminho metodológico dessas pesquisas que têm nos seus objetos relações com o tema desta tese de doutoramento.

Quanto à filiação teórica se pode afirmar que nesses trabalhos aqui apresentados ocorre um vínculo com a Nova História Cultural. Estes pesquisadores brasileiros usaram velhas e novas fontes, voltaram aos arquivos, mas usaram objetos escolares e fontes orais. Não importa se houve consonância ou dissonância de vozes, porque essa produção viabilizou novas abordagens para a história da educação do Mato Grosso e Sul de Mato Grosso e revela importantes nuances da história da educação no Brasil.

Estes diferentes objetos de pesquisa contidos nesta proposta de estado do conhecimento mostram suas imbricações em diferentes situações do cotidiano escolar e pertinências teóricas e metodológicas com os interesses desta pesquisa no entendimento

do processo histórico de formação e consolidação das escolas primárias em Coxim, Sul de Mato Grosso, em meados do século XX.

1.5. SOBRE AS FONTES E A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DOS CAPÍTULOS

Dividimos o texto desta pesquisa em duas partes. A primeira dividida em três capítulos está ancorada na Pesquisa documental. Utilizamos Mensagens dos Governadores, Relatórios de interventores do estado de Mato Grosso, inspetores de ensino e outras autoridades. Os documentos estão disponíveis no Arquivo Público de Mato Grosso (APMT); no Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR); e no Arquivo da Casa Barão de Melgaço (ACBM); no Centro de Documentação Regional – CDR e no Laboratório de Documentação, História da Educação e Memória - LADHEME da Faculdade de Educação (FAED), ambos da Universidade Federal da Grande Dourados –UFGD.

A segunda parte desta pesquisa foi dividida em dois capítulos desenvolvidos a partir da metodologia da história oral, apoiada nos princípios de “mediação” e “colaboração” (MEIHY, 1996 e 2011) *Esses* princípios metodológicos possibilitaram um conhecimento mais aprofundado dos valores, das condições sociais e econômicas da comunidade e dos sujeitos estudados (THOMPSON, 1992; CHIZZOTTI, 2006).

As principais fontes bibliográficas da História Regional nesta pesquisa são as obras memorialísticas “História de Coxim” de Ronan Garcia da Silveira publicada pela Editora Rui Barbosa em 1996 e da obra *Raízes de Coxim* de João Ferreira Neto publicada em 2004 pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Enquanto *História de Coxim* foi construída de pesquisa no Arquivo Público de Mato Grosso – APMT, no Arquivo da Câmara de vereadores de Coxim e de dezenas de entrevistas com antigos moradores do município, *Raízes de Coxim* revisita a história de nove troncos familiares coxinenses, apresenta genealogias e analisa as redes familiares das oligarquias locais, aborda questões ligadas às instituições e o cotidiano da cidade ao longo do século XX. Além dessas obras, o trabalho de Ely Carneiro de Paiva intitulado “Jean Serrou Camy um francês dos Pirineus no coração do Brasil” trouxe memórias relevantes do cotidiano coxinense para a construção do enredo da pesquisa.

No primeiro capítulo faremos uma incursão nas estruturas subjacentes da história regional desde as reminiscências monçoeiras (XVIII) para transitar nos meandros da história da ocupação territorial da região (XIX). A intenção é subsidiar a pesquisa com aspectos culturais da formação das gentes desses sertões; analisaremos a

influência da Igreja Católica na formação moral do povo desses rincões e como as mesclas culturais das correntes migratórias foram sendo apropriadas pela sociedade. A intenção também é situar o leitor no ambiente social onde se efetivou as estratégias de escolarização estudadas nesta pesquisa.

No segundo capítulo serão analisados dados da trajetória de implantação das escolas rurais e urbanas no espaço estudado e como essas escolas se integraram às diferentes representações da cultura escolar, da infância e do cidadão desejável ao progresso da nação. Desenvolvemos uma apreciação comparativa da organização da escola primária entre os diversos municípios mato-grossenses e a reconfiguração dos cenários histórico-educacionais efetivada pelo advento dos pressupostos escolanovistas, do ruralismo pedagógico e das proposições nacionalistas do governo Vargas.

O terceiro capítulo é uma divisão didática do segundo. Utilizamos predominantemente a metodologia da pesquisa documental (CELLARD, 2008) e como afirmamos, os dados das fontes oficiais introduzem o debate sobre as estratégias escolares aventadas nos depoimentos orais (ALBERTI, 2000; 2005). Fizemos um esforço na recuperação, reunião, seleção e organização de fontes documentais que continham referência ao ensino primário e sua organização.

Neste capítulo, utilizamos os números estatísticos para analisar os aspectos organizacionais do ensino primário no Sul de Mato Grosso e do município de Coxim. São reflexões sobre as permanências e mudanças na escola primária nos anos 1950 e 1960. O estudo revela a prevalência das escolas rurais em relação ao modelo de escolas graduadas e os desafios da gestão educacional na formação e treinamento do quadro de professores. É possível perceber também por meio dos números a distribuição desigual dos docentes nas cidades mato-grossenses e os baixos salários dos servidores e dos professores. Finalmente, neste terceiro capítulo se descortina novas tendências na organização do ensino primário a partir dos grandes congressos educacionais.

Na segunda parte deste trabalho nos ocupamos em analisar as histórias de vida de professores com nuances de sua educação familiar e escolar convergindo em sua trajetória profissional. É um estudo fundamentado no princípio bourdesiano de que o habitus adquirido na família embasa a estruturação das experiências escolares e está situado no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar. Para Bourdieu o habitus adquirido na escola está no princípio do nível de recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural e de forma mais geral também é à base da recepção de toda mensagem erudita ou semierudita (BOURDIEU, 1992. p. 54). Essa noção justifica

a opção de miscigenar a educação familiar e escolar daqueles que se tornaram profissionais da educação e da confluência dessas diferentes trajetórias no fazer professoral.

No capítulo 4 foram escolhidas dezesseis professoras e quatro professores de treze cidades mato-grossenses. Mediados pela professora Maria da Glória Sá Rosa elas e eles falaram sobre sua formação na escola primária no início do século e nuances da escola onde trabalharam até a década de 1960.

Os depoimentos permitiram a recomposição de aspectos da trajetória profissional de docentes que ministraram aulas em escolas primárias no sul do estado ou que ocuparam cargos na educação que interagiu com os professores das primeiras letras.

No último capítulo, entabulamos conversas etnográficas com inúmeras pessoas residentes em Coxim entre os quais destacamos o professor Reinaldo Lopes dos Santos, que exerceu o magistério em sua casa na escola rural da Colônia Agrícola Taquari em Coxim a partir de 1961; entrevistamos a professora Bernardina Soares de Souza professora que iniciou o seu magistério também em sua residência na mesma Escola Rural Mista em Coxim no ano de 1962 e em seguida foi transferida para o Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda; conversamos também com a professora Evanirde de Arruda Vieira que exerceu o seu magistério no Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda.

A didática proposta foi entrevistar um professor da escola rural, (Reinaldo) uma professora que ensinou na escola rural e na escola urbana (Bernardina) e outra professora que ministrou aulas apenas na escola urbana (Evanirde). Além destes, “ouvimos” a normalista cuiabana Clarice Rondon dos Santos mediada por Maria da Glória Sá Rosa.

Para entender a perspectiva do aluno nessas escolas entrevistamos Israel Freire, ex-aluno da Escola Rural Mista na Colônia Taquari no início dos anos 1960 tendo aulas com o professor Reinaldo Lopes dos Santos; entrevistamos Levi Coutinho, ex-aluno do Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda e com Leni Damares, ex-aluna da professora Clarice Rondon dos Santos no Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda. Dessas entrevistas sobressai o cotidiano das escolas e da sociedade coxinense, das memórias dos entrevistados surgiram aspectos relevantes da história da educação em Coxim⁵ (ALBERTI, 2005).

⁵ Encontra-se depositado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados as respectivas Cessões de Direitos Autorais dos entrevistados.

Os depoimentos formam um importante mosaico de práticas educativas, estratégias escolares e revelam as táticas usadas pelos professores para cumprir as diretrizes educacionais ou burlar esses regulamentos e determinações do estado no cotidiano escolar.

Neste capítulo também serão apresentadas cartilhas citadas nas conversas com professores e alunos de Coxim que fizeram parte da escola primária no período estudado nesta pesquisa. Entre elas, a cartilha “Pedrinho e seus amigos” e também o livro paradidático intitulado “Poesias infantis” de Olavo Bilac.⁶

De acordo com os depoimentos esse material didático foi usado por professores coxinenses entre os anos 1950 e 1963 e o Livro “Poesias infantis” foi utilizado em sala de aula e em ocasiões festivas pela professora Clarice Rondon dos Santos nas Escolas Reunidas e no Grupo Escolar Coronel João Ponce em Coxim.

Esse material didático junto aos depoimentos dos professores oferecem pistas sobre as práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores na alfabetização e nas atividades lúdicas dirigidas para o ensino da educação moral e do civismo que tinha como pressuposto preparar a criança para se tornar um cidadão disciplinado e trabalhador.

Finalmente, para estudar as vicissitudes no estabelecimento do ensino primário e as estratégias de escolarização desenvolvida por professores este trabalho está ancorado nas noções desenvolvidas por Thompson para escutar as vozes do passado e entender os costumes de culturas plurais (THOMPSON,1992; 2002). Auxilia na operação dos conceitos thompsonianos a concepção desenvolvida por Diana Vidal da existência de quatro elementos que ajudam compreender a docência como uma experiência coletiva.

Segundo Vidal, a condição do professor é definida em quatro etapas, sendo a primeira fase determinada pela sua trajetória escolar, porque antes de se tornarem professores os sujeitos se constituíram alunos; em segundo lugar a formação do professor se realiza na relação intersubjetiva com os diferentes atores sociais dentro e fora da escola que forjam aprendizagens na solução de fazeres ordinários; o terceiro elemento é a confrontação do sujeito-professor com as condições materiais da escola (livros, espaço escolar, salários, expectativas de ascensão entre outras); e finalmente o

⁶ Publicado em 1935, o livro de Olavo Bilac foi aprovado e adotado pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Distrito Federal, específico “para as aulas de instrução primária”. O exemplar do livro foi gentilmente doado pela senhora Denise Rondon, traz marcações da professora Clarice indicando o uso específico de alguns poemas. Essas marcações em conexão com os depoimentos dos entrevistados permite indiciar o direcionamento pedagógico nas práticas professorais da normalista Clarice Rondon dos Santos.

professor se constrói na prática docente (VIDAL, 2010. p. 713-724). O entendimento dessa constituição docente permeia toda a reflexão dessa pesquisa.

Incluimos na parte final deste trabalho um espaço denominado “Álbum de Retratos”, onde expomos imagens fotográficas com espaços e pessoas relacionadas à Escola Primária no Sul de Mato Grosso e no município de Coxim no período estudado, opção que deu lugar às tradicionais figuras ao longo dos capítulos. São imagens que não foram exaustivamente analisadas, mas aprofundam o olhar historiográfico por estabelecer um diálogo com o material escrito. Nos anexos incluimos uma série de decretos, leis, atos e correspondências oficiais relacionados à educação primária no município de Coxim/Herculânea - MT originalmente disponíveis no Arquivo Público de Mato Grosso em Cuiabá MT. Parte desses documentos não foram utilizados nesta pesquisa, mas foram disponibilizados por se constituem fonte para outros pesquisadores que tenham interesse em conhecer a educação primária nesse rincão do Mato Grosso.

Parte 1

CAPÍTULO 1

MATO GROSSO NOS ALBORES E PERCURSOS DA REPÚBLICA
Educação e escrita histórica

FIGURA 2



Vista panorâmica da Igreja Católica – Matriz ao lado do Palácio da Instrução em Cuiabá, capital do Mato Grosso em 1940. Fonte Arquivo Nacional.

Figura 3



Igreja de São José em Coxim MT defronte a Praça Marechal Rondon próximo ao Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda. s/d.
Fonte: <https://www.facebook.com/pg/CoximDeCoracao/photos/>

[...] lá adianta-se o lugar onde dormem, no sono eterno, os nossos antepassados. Dali mesmo podereis ver o futuro no fundo do claro horizonte que se levanta no bairro do Lavapés. Os indomáveis cavalos no tempo da doida corrida arrastando os dias, as semanas, os meses, os séculos. Mas a cidade ficará.

Gervásio Leite, 1969.

Este capítulo é propedêutico, portanto, intenciona oferecer ao leitor minhas principais aproximações com o tema da presente investigação cujo foco envolve a história brasileira, com destaque para o campo da educação (escola rural e urbana), história regional, enfim, história sociocultural. As complexas imbricações políticas, econômicas e sociais ocorridas no Brasil tiveram fortes reflexos na história mato-grossense, sobretudo, durante os anos de 1930-1960. Para esta abordagem investigativa, não raro, precisei recorrer às tramas sociais vivenciadas em tempos e espaços nacionais da primeira metade do século XX (1889-1930).

Os primeiros anos do período republicano (1889-1930) ficaram conhecidos na historiografia como Primeira República, República Velha ou República Oligárquica, cujas características políticas foram o clientelismo (troca de favores por benefícios políticos), mandonismo (poder sob o controle dos agentes políticos locais) e coronelismo (poder exercido pela elite proprietária). Este cenário propiciou momentos de tensões e disputas no estabelecimento de um projeto legitimador e marcante para a educação republicana. Senão vejamos o que dizem as professoras Alessandra Frota Martinez de Schueler e Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi (SCHUELER e MAGALDI, 2008, p. 34) a esse respeito:

No embate entre memórias da educação republicana, buscamos apreender a historicidade e os lugares de produção e enunciação destas representações em disputa, de modo a perceber o quanto estas visões permanecem impregnadas pelas próprias concepções produzidas pelos atores e sujeitos que vivenciaram as tensões e as lutas do processo histórico de constituição de uma (nova) ordem republicana. Próprias do jogo de construção/reconstrução de memória, lembranças e esquecimentos, luzes e sombras, estas representações em disputa permanecem circunscrita, são âmbito das clássicas análises diagnósticas e prognósticas (SCHUELER e MAGALDI, 2008, p. 34).

As referidas pesquisadoras ancoradas em Chartier (1990. p.17) apontam considerações a respeito do papel exercido pelos agentes sociais da época na elaboração de uma “memória reificadora da ação republicana”:

A Primeira República foi tomada como marco zero, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil. Por outro lado, nesta luta de representações, algumas análises contribuíram para a afirmação e atualização de uma memória de desalento e decepção causados pelo suposto fracasso e/ou omissão do regime republicano no âmbito educacional – memória que (re)inventa a ideia de uma República que não foi, que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma res publica, uma coisa de todos, com um governo para e por todos; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada (SCHUELER e MAGALDI, 2008. p. 34).

No entanto, há outros escritos que não cabe no espaço deste trabalho, análises produzidas pelos mais distintos pesquisadores que se debruçaram acerca da Educação nos primeiros anos da República. Entre estes é possível elencar os trabalhos de Luciano Faria Filho (2006); Rosa Fátima de Souza (2008), Elisabeth Sá (2013); Elton Santos (2018); Alessandra Furtado (2019) entre outros.

Neste capítulo apresentamos também nuances do ambiente histórico onde se desenvolveram as estratégias escolares dos agentes sociais assentados no topo do edifício político-educacional, cujas estratégias diversas foram apropriadas por agentes sociais comuns que palmilhavam o “chão poeirento da história” dentro das salas de aula. Nessa imersão na história do Brasil das primeiras décadas do século XX, acredito que foi possível traçar um painel histórico das estratégias de escolarização na parte sulina do estado, em geral, e no município de Coxim, em particular.

É preciso reiterar que esta parte da tese impôs a análise retrospectiva do ponto de vista temporal desde os anos iniciais da república com o intuito de oferecer ao leitor a perspectiva da longa duração, no qual se percebe detalhes do conturbado período de formação do sistema político republicano. A exposição dessa conjuntura garante explicações mais precisas sobre a transição das escolas rurais para os grupos escolares, do recorte temporal e histórico no qual Coxim e o Grupo Escolar Coronel Ponce estão situados.

De todo modo, repito, as balizas temporais deste trabalho se situam nos limites das mudanças que ocorreram nas primeiras décadas do século XX, marcadas pela reconfiguração do país. Conforme já referido, experimentava, o estado brasileiro um

momento de superação do regime monárquico (1822-1889) e conduzia-se ao sistema político republicano. A partir de 15 de novembro de 1889 o Brasil passou por distintas fases, a saber: Primeira República (1889-1930); Governo Provisório e Constitucional de Vargas (1930-1937); Estado Novo (1937-1945); Quarta República (1945-1964); Período ditatorial militar (1964-1985); Redemocratização (1985 aos dias atuais).

Importa nesta pesquisa abordar os quatro primeiros momentos do sistema: república militar (1889-1894), fase oligárquica (1894-1930), momento golpista (1930-1937) e regime ditatorial (1937-1945). Impossível ignorar durante o período em questão a preexistência, ainda que incipiente, um segmento que migrava do meio rural para um espaço pré-industrial que viria se reunir à sociedade urbanizada, industrial e atrelada aos interesses e metas estatísticas impostas pela política nacional e internacional (CARVALHO, 1987; DE DECCA, 1981; FAUSTO, 1983).

De certo modo o Brasil entrava gradativamente “no breve e neurastênico século XX”⁷ com deslocamentos em suas estruturas sociais e políticas, com mudanças jurídicas e constitucionais. Tais geraram lutas de representações tão importantes quanto às lutas econômicas provocadas tanto pelas exigências internas do advento do frágil estado republicano, não-escravocrata, quanto pela pressão externa do mundo moderno (BOURDIEU, 1989). Tratou-se de um período conturbado na construção da nacionalidade na qual diferentes grupos (coronéis, militares, operários, intelectuais) tentaram impor suas concepções e valores sociais em busca do poder (CHARTIER, 1990. p. 19).

1.1. AMBIENTE RURAL E AMBICÕES CIDADINAS

A proposta que norteia o caminho metodológico deste trabalho propõe uma circularidade temporal, o deslocamento entre o regional e o nacional em uma narrativa que desprivilegia a perspectiva linear, mas focalizada nas continuidades e descontinuidades. Uma metodologia voltada para o resgate do ordinário, do periférico, do coletivo (BURKE, 1992).

Em uma escala larga do tempo vislumbra aspectos da história brasileira, mato-grossense e coxinense no sentido de produzir uma narrativa que usa a “capacidade de

⁷ Empréstimo desses dois adjetivos de Eric Hobsbawm e Umberto Eco, quando desenvolveram uma reflexão sobre esse período histórico e apontaram respectivamente um tempo não cronológico de mudanças vertiginosas e um sentimento de crise e mal-estar civilizacional (Freud, 1996) diante de mudanças em uma velocidade vertiginosa. (Ver HOBBSAWM, Eric J. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995; ECO, Umberto. “Rápida Utopia” In: Reflexões para o futuro. Veja 25 anos. São Paulo, Ed. Abril, 1993, p. 108-115.).

distinguir e articular os diferentes tempos que se acham superpostos em cada momento histórico” (CHARTIER, 2009 p. 65). Entendemos que a operação dos conceitos de *apropriação* e *representação* remete à noção de *circulação* ginzburguiana (GINZBURG, 1990) em que elementos sincrônicos e diacrônicos se misturam. Isto possibilita cumprir os objetivos investigativos em perceber a circulação de modelos pedagógicos, ideias e práticas entre os grupos de origem (representado nas políticas educacionais e teorias pedagógicas) e os grupos de recepção (os agentes escolares) e, assim, poder revelar as diferentes formas da escola primária no sul de Mato Grosso - SMT, com destaque para Coxim nesse período histórico (CERTEAU, 1994a/b).

O perfil educacional do Mato Grosso no início do século XX caracterizava-se por vínculos sociais predominantemente rurais. A ruralidade caracterizava os mais distintos recantos do país, a qual estabelecia relações centradas nos costumes, valores, saberes e a cultura das práticas cotidianas entrelaçados pelos enredos, urdiduras e tramas de professores, servidores e alunos. As perspectivas eram pouco alvissareiras nesses espaços e não é exagero registrar a complexidade de um agente dedicado ao campo alçar acesso a núcleos, ainda que miseráveis, de escolarização:

[...] A falta de instituições educativas públicas e a carência de professores preparados para exercer na instrução primária indicavam o precário acesso à melhoria de vida ou de formação de cidadãos aptos. Sem a escola, lócus humano do diálogo, do contato, da organização, da troca e da transmissão dos valores cívicos e políticos, muitas cidades do interior brasileiro quase se confundiam com as formas construídas do campo, lugar que simbolizava ignorância, analfabetismo e atraso (BRAZIL e SILVA; COSTA, 1995, p. 277).

Gervásio Leite ao registrar o advento da República em seus primeiros anos, também não trazia cenário diferente: “os mesmos males que vinham dos tempos imperiais: falta de mestre, descrédito da escola pública, falta de prédios adequados, e de dinheiro” (LEITE, 1995. p. 39).

1.2. ECONOMIA NA ANTIGA PORÇÃO SUL DE MATO GROSSO DURANTE O ESTADO NOVO

O estado de Mato Grosso se integrou nas primeiras décadas do século XX ao movimento de modernização do país e aos mercados internacionais por meio da construção de ferrovias, da instalação de linhas telegráficas, das usinas e das atividades agropecuárias. Nesse período manteve relações comerciais principalmente com a região sudeste do país.

Na região SMT a economia, com base na pecuária, progrediu principalmente no comércio com a região de São Paulo impulsionada pela venda do boi magro ou do boi em pé (para engorda) e outros subprodutos, enquanto os produtos industrializados, ferramentas e insumos eram comprados de São Paulo (PAVÃO, 2005. p. 136, 137). Com a chegada da ferrovia em 1914, Campo Grande assumiu a condição de entreposto comercial do estado fornecendo o gado e matérias primas para a indústria paulista:

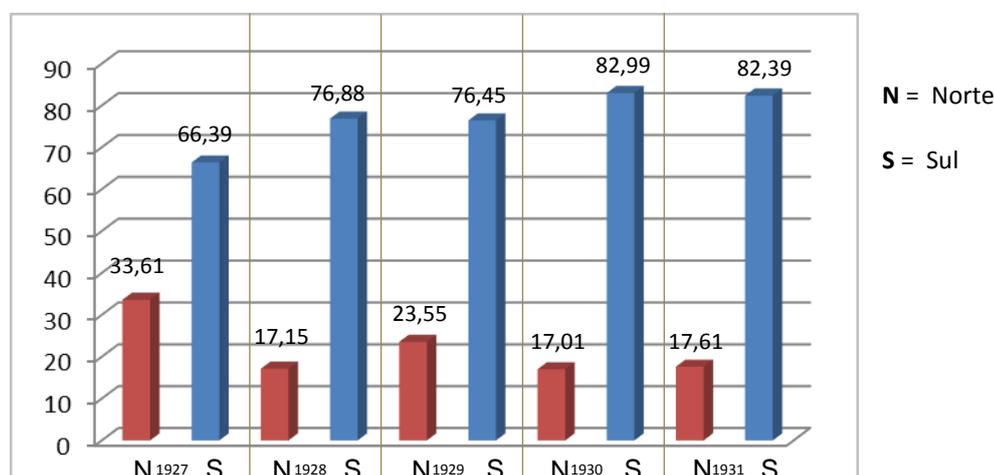
[...] Este fato indica como a economia mato-grossense se comportou diante do processo de integração da economia brasileira, como uma economia periférica, dependente, fornecedora de alimentos e matérias-primas, enquanto comprava do Estado vizinho principalmente produtos industrializados, visando ampliar a capacidade produtiva, ou para aumentar o bem-estar da população (PAVÃO, 2005. p. 138)

Essa condição de dependência possibilitou a distinção econômica do sul em relação ao norte do estado, no final dos anos 1920, evidenciada no quadro de arrecadação de impostos. Segundo o Jornal O Progressista (1933), entre os anos de 1927-1931, a movimentação econômica do SMT foi muito superior ao norte do estado. Essa diferença pode ser constatada no Gráfico 1.

Nos anos mencionados, a pecuária prevaleceu como principal atividade econômica do estado, mesmo sendo mantidas outras atividades como a extração da erva-mate, charqueadas, a ipecacuanha e a borracha. Nos anos 1930 as transformações no mercado internacional e no plano interno, a concorrência da pecuária e da cana-de-açúcar, oriundas de outras regiões do país, e o declínio industrial provocado pela facilidade de escoamento do gado pantaneiro por meio da ferrovia Noroeste do Brasil, provocaram avanços e retrocessos incessantes na economia em todo o período varguista.

Gráfico 1

Percentual da arrecadação de impostos estaduais na região Norte e Sul de Mato Grosso SMT nos anos de 1927 a 1931



Fonte: Jornal O Progressista (1933). Apud, PAVÃO, 2005. p. 136

A ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930 provocou mudanças econômicas, políticas e sociais no país que se estenderam ao Mato Grosso do Sul. Esse movimento inverteu a lógica política e o sul do estado passou a ser influenciado por elementos políticos advindos dos grandes centros e principalmente de São Paulo fazendo com que Cuiabá gradativamente perdesse a hegemonia da região. A rivalidade entre o “norte” e “sul” de Mato Grosso passou a prevalecer no campo da política, situação que favoreceu a liderança de Campo Grande como um centro político e econômico do Sul do estado.

As políticas públicas varguistas, entre elas a “marcha para o oeste” propiciou a ocupação de terras no interior do Brasil e o projeto varguista centrado na propaganda de ocupação da região Centro-Oeste atraiu inúmeros colonos pautados na esperança de encontrar “terras livres”, ocupação e lugares bons para o plantio. Inúmeras famílias de imigrantes paulistas, mineiros, paranaenses e de outras localidades decidiram realizar a aventura e a experiência colonizadora. Enveredaram pelos caminhos de Mato Grosso e com seus núcleos familiares conquistaram áreas de terra na região, “tomando conta”, como “meeiros” de sítios ou chácaras distantes a alguns quilômetros do perímetro urbano.

Emergia assim um intenso movimento migratório que deu origem à Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) e nela a transferência de grande contingente populacional para o SMT. Daí o surgimento de diversas cidades como Dourados, Fátima do Sul dentre outras, cuja atividade econômica principal era a agricultura desenvolvidas por mãos de colonos sulinos, nordestinos e agentes oriundos do sudeste, sobretudo São Paulo. O cenário incluiu também o município de Coxim que gestou a Colônia Taquari e a Colônia São Ramão à com características organizacional semelhantes à CAND.

Migrantes de distintos lugares do país chegavam com o ímpeto de se dedicar aos trabalhos agrícolas; formavam uma legião populacional dispostos a se organizar em colônias rurais, aspecto que fez emergir aglomerados rurais, vilas, distritos e cidades, conforme destacou Daniel (2009, p.23): “Com a expansão da empresa, a Companhia Matte Laranjeira tornou-se a detentora da extração da erva-mate no sul do estado e foi a responsável pela fundação de cidades, vilas e até escola”. A Escola Mendes Gonçalves trata-se de um exemplo de escola erguida por iniciativa da Empresa de Tomas Laranjeira, conforme estudos realizados por Marcio Bogaz Trevizan:

[...] Inserido num processo de modernização, Mato Grosso se colocaria no mesmo nível das demais unidades da federação brasileira e, à luz do pensamento liberal e positivista, foram erguidos os Grupos escolares em Mato Grosso apostando na eficiência do sistema educacional, parâmetro considerado indispensável para a formação do cidadão republicano. E foi nesse cenário que surgiu, por iniciativa privada da Empresa Mate Laranjeira, a unidade institucional Mendes Gonçalves, em Ponta Porã, no sul do antigo Estado de Mato Grosso (TREVISAN, 2011, p. 16).

Os investimentos no setor industrial nas primeiras décadas do século XX foram feitos com mais intensidade no sul do estado e se concentraram nas cidades de Corumbá, Campo Grande e Cuiabá em função do aproveitamento das rotas de transporte fluvial do Rio Paraguai e seus afluentes. Coxim se tornou nesse período um importante entreposto comercial entre Corumbá e Goiás, mas que atendia as fazendas locais com produtos advindos dos grandes centros. Segundo Pavão, em 1930, também existia na cidade de Corumbá três importantes charqueadas, além de 37 indústrias de outros setores. (bebidas, metais não metálicos, alimentos, sabão e velas e móveis).

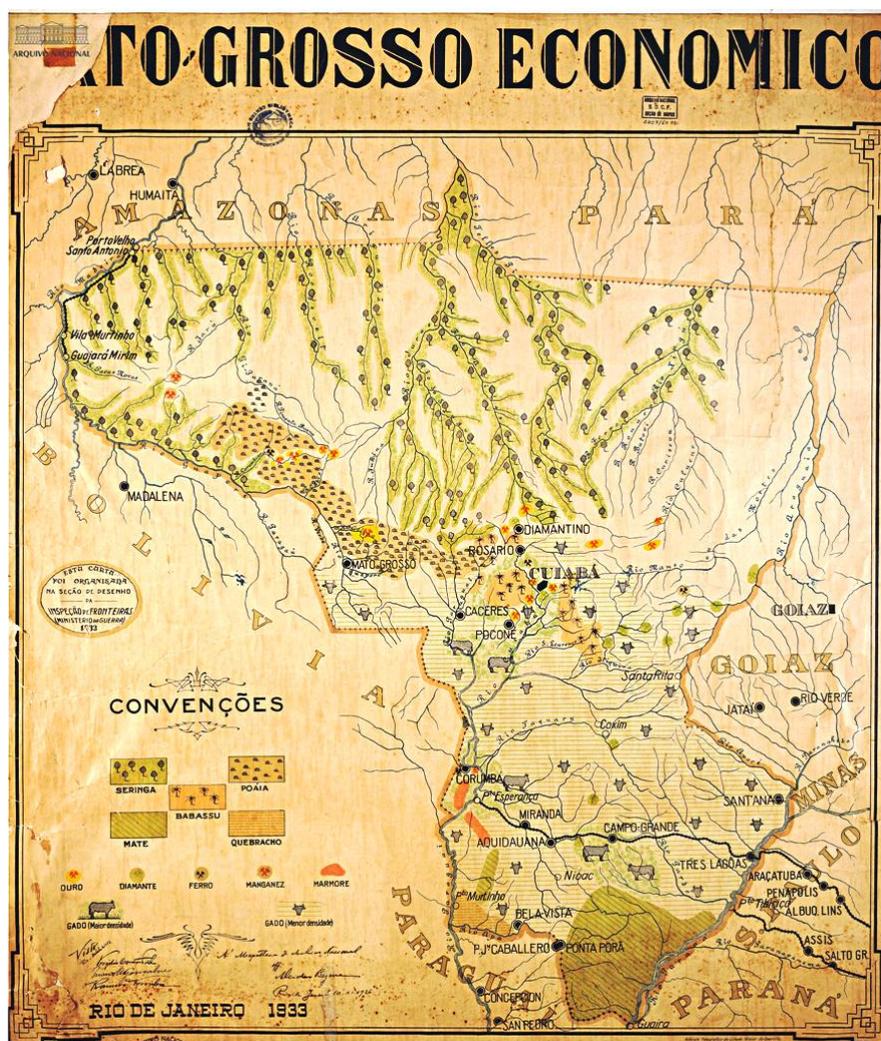
As atividades econômicas no estado de Mato Grosso estão grafadas no mapa “MATO GROSSO ECONÔMICO” datado de 1933. A carta geográfica mostra as diferentes atividades onde se pode perceber o destaque para a agropecuária e a extração de erva-mate no sul do estado. (Figura 4).

Segundo Pavão, nas décadas seguintes, a dinâmica comercial entre São Paulo e Mato Grosso apresentou superávits e déficits variados. No início dos anos 1940, Mato Grosso vendeu a São Paulo mais produtos do que comprou; nos meados da década a situação se inverteu e em 1949, Mato Grosso voltou a exportar mais para São Paulo do que comprar. No entanto, o comércio entre os dois estados se manteve estável e segundo este autor, o fato mais importante desta observação refere-se ao peso que o comércio interestadual com São Paulo representou para Mato Grosso nesse período, sendo em média 80% da relação comercial do Estado, situação que favoreceu a prosperidade econômica do sul do estado em virtude da proximidade geográfica.

As novas configurações econômicas e sociais do sul do estado provocaram o desenvolvimento industrial na região e, nos anos de 1940, Porto Murtinho, Ponta Porã, Corumbá e Campo Grande eram os municípios com maior volume de capital aplicado no setor industrial e em relação ao número de empresas os municípios com maior importância no setor foram Ponta Porã, Campo Grande, Corumbá e Aquidauana (PAVÃO, 2005, p. 140-143).

A partir dos anos 1950 até o início dos anos 1960 o centro sul do estado de Mato Grosso, principalmente Campo Grande e Dourados foram se constituindo em centros urbanos mais populosos e Corumbá ganhou proeminência com atividades ligadas à indústria e como centro comercial de fronteira.

Figura 4 - Mapa Mato Grosso Econômico



Mapa Mato Grosso Econômico, 1933. Arquivo Nacional.
Fundo Proveniência Desconhecida. BR_RJANRIO_F2_0_MAP_0442

Na Figura 4, o mapa mostra a porção sulina de Mato Grosso como espaço privilegiado no desenvolvimento da pecuária formado pelo processo histórico nacional/regional desencadeado desde a primeira metade do século XX. Os novos meios de transportes e de comunicação, os movimentos migratórios e o desenvolvimento da

economia agrícola ensejaram expressivo dinamismo econômico e social no SMT capaz de trazer significantes diferenças em relação ao norte. Veio à tona singularidades distintas e importantes que se tornaram perceptíveis no cenário político-econômica nacional.

Não cabe neste trabalho o debate sobre os discursos de modernidade e progresso atribuídos ao Sul de Mato Grosso (QUEIROZ, 1997, p.88-93). A reflexão sobre suas características apenas o situam na história do estado como um lugar a ser apropriado, recortado a fim de criar o espaço da pesquisa que dialoga com outras fontes de autoridade e legitimidade para explicar a organização da escola primária e as estratégias escolares para além dos domínios políticos e econômicos no período estudado.

Entendemos que os números, os dados sociais e econômicos, as questões políticas e as fronteiras territoriais construíram aspectos relevantes da região sulina de Mato Grosso que se imbricaram aos valores imateriais e deram sentido ao mundo material legitimando as ações políticas e os projetos de formação dos contornos regionais. O movimento de diferentes atores sociais nesse espaço expressam os jogos de representação e apropriação traduzidas nas lutas do mundo como representação do real (CHARTIER, 1991).

A história da educação brasileira nas décadas anteriormente referidas distinguiu-se por colocar determinadas instituições escolares a serviço dos chefes políticos locais e, mais ainda, instrumento de alienação e de aparelho ideológico do estado, contudo se gestavam profundas mudanças nos sistemas escolares do país graças às mudanças globais e as novas correntes filosóficas na educação brasileira (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 39-138).

O estudo sobre o município de Coxim ganha relevância na história de Mato Grosso, pela sua vasta extensão territorial no período estudado abrangendo boa parte do SMT, atual região norte do Mato Grosso do Sul. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em divisões territoriais datadas de 31-12-1936 e 31-12-1937, o município de Coxim aparece constituído dos seguintes distritos: Camapuã, Itiquira e Rio Verde; Em divisões territoriais datadas de 31-12-1936 e 31-12-1937, Pelo decreto-lei estadual nº 208, de 26-10-1938, o município de Coxim tomou a denominação de Herculânea. Pela lei estadual nº 127, de 28-09-1948, o município de Herculânea voltou a denominar-se Coxim. Em 01-07-1960, quando os distritos mais antigos já tinha se emancipado e tornado municípios Coxim, aparece como município constituído de dois distritos: Coxim e Pedro Gomes (IBGE, [S.l.: s.n.]).

Com relação ao número de habitantes, segundo Recenseamento populacional registrado por Virgílio Corrêa Filho, já em 1920, Coxim tinha 6.899 moradores (IBGE, Censo, 1920. p.408) e era o quarto município do interior mato-grossense em contingente populacional (CORRÊA FILHO, 2002).

Como se pode perceber o município de Coxim, além de um território extenso, tem desde o início do século XX um contingente populacional expressivo. O município desde a sua emancipação até o final do período estudado nesta pesquisa (1930-1963) não figurava entre os mais prósperos na economia do estado e na década de 1920 tinha um contingente de cerca de 5% do total dos alunos matriculados nas escolas dos municípios interioranos.

1.3. COLÔNIAS AGRÍCOLAS NO ESTADO NOVO (1937-1945)

A historiografia brasileira mostra que a antiga província de Mato Grosso, parte interna do país, teve sua organização marcada pelo passado escravista (1822-1889), por disputas políticas desde os tempos coloniais (1500-1822) arrendamento e apossamentos de terras baseado no sistema sesmarial, agentes sociais pobres e sem instrução primária, sujeitos envolvidos nas ocupações agropastoris. Para além dessa estrutura constituída a densidade demográfica era muito baixa e preexistiam interesses diversos, práticas econômicas e comerciais variadas, forte presença de missões religiosas, modos distintos de produzir e de garantir a terra, enfim, vivências, sobrevivências e ações diferenciadas no disperso e imenso panorama social brasileiro.

No que concerne à questão da terra, a Lei de Sesmarias permaneceu até o Primeiro Reinado, sendo logo revogada pela Resolução 76 de Consulta da Mesa de Desembargo do Paço, de 17 de julho de 1822. Suspendia-se, assim a concessão de sesmarias futuras até que algo fosse decidido pela Assembleia Geral Constituinte. Com a supressão da referida lei, restou apenas um vácuo jurídico pela posse da terra.

No entanto, o mecanismo viabilizador do processo de apropriação do território, o antigo sistema sesmarial, ainda é motivo de inúmeros embates acerca da estrutura fundiária do país. A posse da terra se privilegiava famílias agro latifundiárias com status, poder e proximidade com as autoridades provinciais diante da ocupação dos “deslumbrantes campos promissores” de Mato Grosso, conforme expressão usada por BRAZIL & CANCIAN, (2016) em Formação do ambiente rural sul-mato-grossense (1829-1892)

Com as considerações traçadas até aqui, entende-se que nas quatro primeiras décadas do século XX, o Brasil manteve, por assim dizer, um perfil eminentemente rural, com quase 1.500.000 Km² de extensão territorial. Seu sistema de comunicação e estradas era extremamente deficiente e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, até os anos 1940, era o estado menos populoso da federação e apresentava lento crescimento populacional (IBGE. 1952).

Ressalte-se que se tratava de uma população constituída principalmente por migrantes paulistas, mineiros e cuiabanos, a partir dos anos 1920 com o advento da Ferrovia Noroeste do Brasil por imigrantes japoneses e libaneses, os quais se viram atraídos para o extremo SMT com objetivo de trabalhar na coleta da erva-mate (*Ilexparaguayensis*), empreendimento fundado por Tomas Laranjeira. A empresa iniciada por Laranjeira deu origem à Companhia Matte Larangeira (CML) em 1888. A folha da erva mate era muito utilizada pelos originários da terra (o guarani) e, mais tarde, foi incorporada à cultura de brasileiros, argentinos e europeus. Esta atividade extrativa envolveu inúmeros agentes sociais como coletores de erva, sobretudo paraguaios. O produto era escoado pelos portos (Porto Murtinho e Guaira), pelas ferrovias de pequeno porte e estradas vicinais. O transporte era feito por tração animal e, mesmo, por trabalhadores que carregavam o produto nas costas.

Mesmo com as referidas correntes migratórias, Mato Grosso enfrentava sérias dificuldades na ocupação de seu território e apresentava baixa densidade demográfica. A situação tendeu experimentar visíveis alterações com o advento do “Estado Novo” e a implementação do projeto “marcha para o oeste”. Em 1940 Mato Grosso contava com 28 municípios e 94 distritos, os quais eram pouco ocupados por um contingente populacional de pouco mais de 410.000 pessoas dos quais 67,27% eram analfabetos. No que concerne à população escolar, frequentava a escola primária crianças dos cinco aos quatorze anos. Considerando um total de quase 120.000 crianças, ou seja 29% da população do Mato Grosso eram crianças que demandavam uma escola. Era a representação de crianças espalhadas em um território largo, sem condições estruturais de estradas, as quais moravam predominantemente em zonas rurais (ALVES, 1998, p. 136). São dados expressivos para entender à condição de suma relevância da Escola Rural no sistema educacional de Mato Grosso e no município de Coxim.

⁸ Sobre os ervais de mato Grosso consultar Daniel, Omar (2009). Erva mate: sistema de produção e processamento industrial. Dourados, MS, UFGD/UEMS.; JESUS, 2004 e QUEIROZ, 1997.

A partir de 1943 a criação da Colônia agrícola da Grande Dourados (CAND) ampliou o fluxo migratório para a região. O caso de Dourados é emblemático para explicar a movimentação rumo às terras mato-grossenses. Segundo o IBGE de 14.081 habitantes em 1936 o município passou a ter 84.955 habitantes em 1960 (ALVES, 1998, p. 136,137).

Entre as principais características do Estado Novo (1937-1945) a deflagração da ditadura militar, concretizada pela Constituição de 1937, elaborada e assinada por Francisco de Campos. CARONE, (1976, p 142-143) explica que a essência da Carta Magna era “atender ao estado de apreensão criado no país pela infiltração comunista, que se torna[va] dia a dia mais extensa e mais profundo, exigindo remédios de caráter radical e permanente”. Daí o apoio direto das forças armadas no processo. A nova constituição determinava um estado fortemente centralizado, no qual os estados representavam apenas prepostos do governo federal.

Ressalte-se que o Estado Novo difundia o populismo trabalhista, marca particular do perfil político brasileiro. Para além das diretrizes políticas, importa destacar que um ponto básico do Estado Novo centrava-se na transição da economia agrário-exportadora ligada ao mercado externo, de base industrial visando subsistir em função do mercado interno. Não se pretende aqui adentrar nas análises sobre o panorama internacional que envolveu o Conflito Mundial ocorrido entre 1939-1945 e nem no quadro que promoveu a “americanização” do país.

Importa discutir neste campo o empreendimento varguista que deu origem ao projeto político conhecido como Marcha para Oeste (1938). Dos resquícios deixados pela República Oligárquica ficou o panorama econômico, cujo referencial da população centravam-se nas franjas litorâneas do Sudeste e do sul brasileiro. Desde a Guerra do Paraguai (1864-1870) já havia a percepção de que o Brasil desconhecia suas partes internas, sobretudo o extremo oeste brasileiro, conforme explica Brazil:

A longevidade da Guerra pode ser também explicada pela barreira natural, pelo despovoamento do interior brasileiro, além da distância que exigia meses de marcha para se alcançar os teatros de operação. Os problemas logísticos, a desorganização das tropas e o isolamento da antiga província de Mato Grosso teriam também determinado o prolongamento da Guerra (BRAZIL, 2014. p.197).

Observe-se que desde o período Imperial, registrado magistralmente por Euclides da Cunha desde 1902, no livro “Os Sertões”, oferecendo à história e às ciências sociais inestimável contribuição na medida em que descortina o evidente

contraste contido na nação brasileira entre segmentos sociais litorâneos e interioranos. As cidades dos centros econômicos mais dinâmicos sobrepujam-se, e hoje não é diferente, às localidades menores assentadas na parte interna do país no que se refere às carências materiais, alimentos, vestuários e infraestruturas como rede de esgoto, água encanada, escolas precárias, insuficientes e precárias (CUNHA, 1984) No entanto, Canudos revelou que o processo civilizador alcançava a sociedade brasileira como um todo, sobretudo no que se referia os desumanos mecanismos utilizados para conter o movimento. Cabe destacar que o livro foi constituído em três partes: A terra, O homem e a luta. São abordagens que impõem análises aprofundadas e reflexivas na medida em que o autor desnuda o fato de que as demais regiões brasileiras (Centro-Oeste e Norte), quase desertas, precisavam de um projeto capaz de integrar o país:

Como Euclides da Cunha, Capistrano de Abreu enveredou pelos caminhos da antropogeografia para estudar a relação entre o homem e o meio e o contraste entre o sertão e o litoral, dedicando-se à crítica literária e aos estudos históricos. Em 1907, ano da publicação de os *“Capítulos da História Colonial”*, já era considerado o mais importante historiador brasileiro. Sua obra, na avaliação de muitos historiadores, é considerada uma síntese da história brasileira e da irradiação bandeirante, permitiu compreender o contorno geográfico das expedições na constituição nacional, entre os séculos XVI e XVIII (BRAZIL, 2014. p. 194).

Vargas na obra *“A Nova Política do Brasil”* (VARGAS, 1938 *apud* BRAZIL, p. 250) ao delinear os pontos básicos da Constituição do Estado Novo salientou a necessidade da construção de um programa geopolítico de "integração nacional" envolvendo o povoamento para o norte e nordeste nas décadas de 30 e 40: “O sertão, o isolamento, a falta de contato são os únicos inimigos terríveis para a integridade do país” (Schwartaman, 1982). A marcha para oeste transformou-se, no dizer do Presidente Vargas, num legítimo instrumento estratégico de identidade nacional ou consciência de brasilidade (RUBIM, 1939).

Vargas, a partir daí, recorreu aos mais competentes estudiosos brasileiros para a missão de reunir informações, pesquisas e documentos que dariam suporte ao projeto “conhecer” as singularidades de cada região nos mais remotos rincões da nação. Cada instituição devia aglutinar exames, dados, estatísticas, projetos diretores e projeções com objetivo de integrar o Brasil. No que tange às instituições foi acionado os materiais contidos no Conselho Nacional de Geografia (CNG), no Conselho Nacional de Cartografia (CNC); no Conselho Nacional de Estatística (no CNE), No Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Revistas de Ciência Política, entre outras.

Todas estas entidades de referencial geográfico deviam mapear detalhes qualitativos e quantitativos internos, informações e informes das áreas geo-histórias com vistas ao sucesso do projeto idealizado pelo governo Vargas. Valeram-se de obras clássicas reputadas como pré-projetos que redundaram na “*marcha para o Oeste*”. Idefonso Escobar (1941, p. 29) antigo membro do Conselho Nacional de Geografia (CNG) foi incisivo nesse aspecto:

Estudando os roteiros apontados por Couto de Magalhães, verificaremos o grande explorador de nosso hinterland, qual vidente do grande futuro do Brasil, traçou detalhadamente os anteprojetos das vias a serem percorridas na grande marcha para o Oeste (ESCOBAR, 1941. p. 29).

Ancorada nos estudos sobre os silenciamentos historiográficos sobre a paisagem natural do interior brasileiro, Brazil (2014, p. 51), destacou Vicente Licínio Cardoso, que a esteira de Euclides da Cunha, tratou o São Francisco, como um 'rio sem história' (Cardoso, 1979. p. 9) e elencou também Carlos Lacerda (1964), Virgílio Correa Filho, Wilson Lins (1952).

No que tange a este último, Brazil (2014, p. 51), destacou Wilson Lins, como outro estudioso que mostrou a necessidade de se “conhecer” o Brasil e, assim, integrar as regiões mais remotas do país. Wilson Lins pensou na importância do São Francisco, rio da integração nacional, a despeito do emudecimento historiográfico sobre suas tradições e culturas baianas. Com emoção, escreveu a obra “O médio São Francisco - uma sociedade de pastores e guerreiros”, a qual só foi publicada em 1953, com objetivo de chamar atenção para a recuperação das particularidades regionais e na construção da identidade da nação (LINS, 1952).

Até o período colonial (1500-1822) a porção central e nortista do Brasil ligava-se ao resto do mundo por precárias estradas carroçáveis e rios que permitiam a navegação e, assim permaneceu durante todo o Império (1822-1889). Nos momentos iniciais da República havia séria preocupação com a ocupação do interior brasileiro, sobretudo, com o “vazio” demográfico do extremo oeste brasileiro, área geopolítica graças às fronteiras com grande parte dos países da América do Sul. Foi nessa direção que Vargas assessorado por instituições de pesquisa geográfica e histórica e por estudiosos da causa nacional procuraram construir um projeto grandioso capaz de promover a urbanização do norte e centro oeste brasileiro, espaços ditos “vazios” (GALETTI, 2000).

O Governo Vargas também para viabilizar a colonização agrícola em regiões do oeste brasileiro programou o projeto primeiramente no estado fronteiriço do Paraná. Emergiu daí a “Companhia de Terras Norte do Paraná” que foram colonizadas essencialmente por migrantes oriundos da Europa durante as duas grandes guerras mundiais (1914-1918; 1939-1945). Goiás também foi alvo do projeto varguista de colonização, graças a sua localização geográfica. Nos anos de 1940, os fóruns específicos de poderes políticos (federal, estadual e municipal) alinharam-se ao governo ditatorial exercido por Getúlio Vargas nas questões de ordem econômica, com destaque às ações ligadas ao sistema de colonização agrícola. Floresceram nesse período inúmeras iniciativas agrícolas e projetos urbanísticos das cidades mais populosas do Centro Oeste, Norte e Sudeste, cuja contrapartida seria gerar teias sociais e econômicas articuladas entre as colônias e os grandes centros urbanos com vistas a suprir as necessidades alimentícias dos mesmos. Além disso, o empreendimento viabilizava exportação de produtos pela via da dinamização das ligações regionais (Cf. FGV CPDOC; LINHARES, 2000, SKIDMORE, 2010).

As iniciativas governamentais que propiciaram a criação da CAND provocaram desdobramentos migratórios e, nesse mesmo período, foram criadas várias colônias agrícolas em outros municípios, entre eles Coxim, onde foram criadas as “Colônia Taquari”, “Colônia São Ramão” e “Colônia Alves Planalto”. Essas Colônias agrícolas receberam dezenas de famílias de migrantes. Os governantes se esforçavam para fixá-las à terra, os programas de colonização pregavam vantagens, falava-se de incentivo à produção, desenvolvimento econômico e vitalização de todas as atividades econômicas do estado, propaganda traduzida nas palavras de Fernando Corrêa da Costa como sendo “o índice mais expressivo dessa privilegiada situação (...) o progresso que se espelha na vida urbana e rural do nosso povo” (MATO GROSSO, 1955, p. 4).

Fernando Corrêa da Costa, em sua mensagem à Assembleia Legislativa em 1955, entendia que a agricultura moderna do estado, demonstrada no desfile de tratores na 17ª Exposição agropecuária de Campo Grande, seria apenas uma pequena demonstração da modernidade da referida atividade que já se igualava a pecuária no estado (MATO GROSSO, 1955, p. 4). No entanto, os apontamentos do progresso agrícola exaltados pelo governador se restringiam, ao sul do estado, ainda que em matizes menores enquanto as características do sul da região, na qual se incluía o município de Coxim, se reduzia a uma agricultura voltada para a subsistência, sem

subsídios fiscais, nos quais, os colonos usavam técnicas menos avançadas e não dispunham de maquinário agrícola.

As colônias foram criadas, mas, a sociedade em seus primórdios se organizou no ambiente rural primitivo. Na prática os projetos de colonização não conseguiam atender as necessidades básicas dos colonos, como foi o caso da família de Raul Prazeres dos Santos e Adelina Maria da Conceição, uma família de migrantes nordestinos que se estabeleceu na Colônia Taquari em 1959 (Figura 5). Faltavam estradas, auxílio técnico, linhas de crédito, hospitais e escolas.

Figura 5
Família de migrantes nordestinos na Colônia Taquari



Raul Prazeres dos Santos e Adelina Maria da Conceição
Família de migrantes nordestinos que se estabeleceram na Colônia
Taquari em 1959 - Fonte: Arquivo pessoal Gerson Prazeres

A conjuntura socioeconômica do Mato Grosso mantinha o perfil político coronelista que não destoava do restante do Brasil onde prevalecia o grande latifúndio e a força das oligarquias regionais que se ampliaram com a “*política dos governadores*” (1989-1930). Tratava-se de uma política legitimadora das ações dos chefes políticos locais, oriundas das famílias mais importantes da localidade, sobretudo, no uso do capital econômico, político e social. Note-se que o prestígio econômico-social advinha da propriedade rural pois estabelecia influência política junto aos governos estadual e

federal. Importa destacar que, não raro, muitos coronéis se envolviam com ações violentas, abuso/desrespeito das leis e de autoridade e se sobrepunham aos colonos, os quais eram em sua maioria migrantes e descapitalizados (NEVES, 1988; CARVALHO, 2005; OLIVEIRA, 2015).

O coronel, além de proprietário de grandes extensões de terras ou de atividades comerciais era patrão, compadre, benfeitor e exercia o poder econômico de forma a dominar os “currais eleitorais”, controlando pela força ou pela alienação, os seus empregados e parte dos moradores das vilas e cidades de sua comarca. Para o historiador José Murilo de Carvalho, o coronelismo é um fenômeno em que “o governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária” (CARVALHO, 2005. p. 132).

No que se refere à Coxim, Virgílio Corrêa Filho (1923) explicou que a ocupação das terras se deu com a implantação da pecuária, desde o século XVIII, ainda no período em que o Brasil era Colônia de Portugal. Domingos Gomes Beliago também alegou que havia trazido gado *vacum* de São Paulo e de Goiás em 1729 para a sua propriedade situada onde atualmente está a área urbana do município de Coxim (SESMARIAS, vol. 3, p. 230-233). As ondas migratórias formaram na região uma elite latifundiária beneficiada pela legislação vigente que possibilitou altíssima concentração de terras e beneficiou aos fazendeiros que detinham poder econômico a expandir de forma geométrica as suas propriedades rurais e a controlar os cargos políticos (IBGE, 1945).

1.4. CLÃS DAS OLIGARQUIAS E PRÁTICAS DO CATOLICISMO POPULAR

Educação e religiosidade de alguma forma sempre estiveram vinculadas, embora quase sempre estabelecessem relações polemológicas, materializadas nos embates públicos, nas disputas entre eclesiásticos e protestantes, nas funções distintas envolvendo apoio, segurança, enfim, no âmbito da teia social. No campo da educação as arenas iam se transmutando. No interior das escolas as regras de conduta, regimentos e procedimentos éticos se diluíam nas práticas pedagógicas e em preceitos austeros e

disciplinados. Não raro os professores pautavam-se pelo diálogo com o sistema religioso. Procuravam desenvolver táticas que se amoldassem ou subvertesse legislações vigentes.

No início do período republicano o governo ensaiou ligeira ruptura com a Igreja Católica, para estimular a instauração de um estado laico no país. No entanto, a situação foi revertida até os anos 1930 quando da reaproximação entre o estado e a educação como estratégia da Igreja recuperar a influência religiosa no interior das escolas⁹. Esta aproximação religiosa e as tensões no processo formador das estruturas educacionais podem ser percebidas no ministério do frei Mariano de Bagnaia, contidas em suas viagens às terras coxinenses.

Frei Mariano, da ordem dos capuchinhos chegou ao Brasil em 1847 na condição de missionário apostólico enviado pela Propaganda Fide¹⁰, na condição de funcionário do Império, empregado na catequização de índios. Bagnaia exerceu atividade religiosa vinculada a um departamento do governo na região. Suas ações sob a tutela do regalismo governamental¹¹, resultou em escritos significativos para a história de Coxim e Corumbá. Escritos Considerados por muitos historiadores regionais, como importantes nutrientes para a pesquisa histórica trazem indícios sobre a religiosidade e a moral da sociedade coxinense. A discussão sobre os costumes, a religiosidade e a moral da região em tela, embora não se enquadre no tempo cronológico estudado, é importante para entendermos nuances das mentalidades que não mudam rapidamente e sua inserção dá luz ao conhecimento escolar e as estratégias de ensino desenvolvidas pelos sujeitos dessa pesquisa.

O sacerdócio do Frei Mariano dá lume às características da influência religiosa na Educação no SMT e no município de Coxim. Jerri Marin ao analisar questões relacionadas à religiosidade no Mato Grosso ressalta a rejeição velada aos dogmas católicos, cuja população não teria internalizado as regras do catolicismo: os povos

⁹ Sobre a religiosidade das famílias brasileiras, a influência do romanismo e do ultramontanismo da igreja católica na educação de crianças ver a tese de Juarez José Tuchinski dos Anjos: “Pais e filhos na província do Paraná: uma história da educação da criança pela família” onde o autor discute as diferentes formas de apropriação da cultura religiosa pela sociedade paranaense e os desdobramentos na formação moral e nas diferentes práticas da educação das crianças no final do império. costumes que se perpetuaram transmutando-se ao longo do período estudado nesta pesquisa

¹⁰ A Congregação de Propaganda Fide (para a propagação da Fé) é um órgão da cúria romana, fundado em 1622 pelo Papa Gregório XV, para formar sacerdotes e coordenar/orientar o trabalho de evangelização da Igreja nos territórios recentemente explorados na era dos descobrimentos. Esses sacerdotes tinham a missão de evangelizar, formar os cleros locais e criar novas dioceses. (TOMÁS, 2007. p.22).

¹¹ Regalismo: intervencionismo do poder secular no âmbito eclesiástico, ingerência do poder régio sobre Roma e a Igreja e o enquadramento desta aos desígnios estatais.

originais não se submetiam as doutrinas da Igreja por estarem presos às superstições e às orientações dos pajés e os fazendeiros educavam seus filhos no estilo campeiro, indiferentes à religião, afetos às atividades físicas e as aventuras sexuais; enquanto os extratos sociais mais periféricos sequer tinham acesso às bases mais sólidas da doutrina romana (MARIN, 2009).

O Regalismo associado aos resquícios do padroado¹² e da maçonaria expressavam o interesse do governo em controlar a igreja e servir-se especialmente de seus membros para a ação de “civilizar” os índios e “disciplinar” as camadas mais pobres da sociedade. o segmento indígena integrado, tornava-se um braço a mais no serviço que em geral era escasso por causa da crise do escravismo e devido aos os extratos sociais mais baixos estarem subordinados à ordem e a disciplina requerida pelo estado, embora isso não acontecesse com tranquilidade, pois, para Sganzerla,

(...) Com essa intromissão do sistema legalista houve uma paralisação geral da vinda de missionários e as relações entre o império brasileiro e Santa Sé ficaram estremecidas. A Propaganda Fide, os superiores gerais de um lado e o governo do outro (SGANZERLA, 1992. p.540).

As tensões sociais mencionadas marcaram a trajetória de frei Mariano de Bagnaia na província de Mato Grosso e a influência de suas ações eclesiásticas na vida política e religiosa durante 16 anos na Comarca de Corumbá na qual se inseria a Comarca do baixo Paraguai e a Freguesia do Piquiri, depois denominada Coxim. Frei Mariano em suas atividades timbrou a presença da Igreja Católica na região, sua associação com a elite local e influenciou fortemente na educação formal e informal da população coxinense. A este respeito Sganzerla fez a seguinte observação:

Frei Mariano exerceu sua atividade apostólica em Corumbá por um período de 16 anos, empenhando-se na organização da Comarca do Baixo Paraguai, que na parte religiosa tinha sido obra sua antes da guerra [1864-1870]. Organizou não apenas a parte religiosa, mas dedicou-se a recuperar os templos destruídos e fez outros nos núcleos que iam surgindo. Além disso dedicou-se na organização jurídica e na parte assistencial religiosa em toda a Comarca (SGANZERLA, 1992. p. 40). Grifo nosso.

¹² É a designação do conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha. Eles também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Tratava-se de um instrumento jurídico tipicamente medieval que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. Porém, os aspectos religiosos também eram afetados por tal domínio. Padres, religiosos e bispos eram também funcionários da Coroa portuguesa no Brasil colonial. Isto implica, em grande parte, o fato de que religião e religiosidade eram também assuntos de Estado (e vice-versa em muitos casos).

Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado2.htm Acessado em 15/03/2019.

A “dedicação” na organização jurídica como parte do trabalho de Frei Mariano demonstra como ele representou a instituição católica e a influência/ausência da Igreja na Freguesia de Coxim, seja pela sua presença em diversas ocasiões, seja com a sua autoridade eclesiástica e política. Ele foi o responsável pela intercessão junto às autoridades da Igreja para construção de um pequeno templo no povoado de Coxim e, no dia 16 de março de 1870, despachou a provisão para levantar a Capela local. Reivindicou, sem sucesso, a remoção de religiosos para o povoado como foi o caso do Frei Ângelo de Caramânico. Além disso, transcreveu no Livro da Organização do Baixo Paraguai o Termo de Organização da Capela de São José de Coxim. Bagnaia ministrou a Cerimônia de inauguração dizendo que era santa a visita nesta Capela de São José e afirma: “benzi a dita capela com todas as formalidades do Ritual Romano. Será filial de Corumbá” (SGANZERLA, 1992. p.311).

Na esfera política-regional Frei Mariano manteve relações de poder com os presidentes da província de Mato Grosso. Herculano Pena, quando elevou o Núcleo Colonial do Taquari à condição de Freguesia enviou um ofício ao sacerdote com o seguinte teor:

Tenho a distinta honra de passar às mãos de V. Excia. Revma. para seu conhecimento a inclusa cópia da lei provincial nº 1 de 06 de novembro de 1872 pela qual foi elevada à categoria de Freguesia com a denominação de Herculânea e sob a invocação de São José, o Núcleo Colonial do Taquari (SGANZERLA, 1992. p. 312).

O documento citado evidencia as relações da Igreja Católica com as autoridades governamentais, mesmo com as limitações impostas pelo regalismo e o padroado, práticas que permeavam o diálogo reverente e diplomático entre as autoridades civis e as com as autoridades eclesiásticas. Ressalte-se visível influência ideológica do catolicismo transferida pelo viés político ao povo. Outro indício do envolvimento do frei Mariano com questões temporais foi o seu engajamento nas questões limítrofes entre Mato Grosso e Goiás.

O sertão de Coxim no final do século XIX foi objeto de disputa pelas províncias de Goiás e Mato Grosso, motivada pelo crescimento do comércio na região e pelo controle das estradas que ligavam o lugar com os centros do poder e o litoral. Na ocasião Goiás anexou a região ao seu território e criou a freguesia de Nossa Senhora das Dores de Coxim. As autoridades da província do Mato Grosso reagiram a tais medidas e

com a criação da Freguesia de São José de Herculânea se afastou a possibilidade da mudança (Sobre essa questão ver SILVA, 2014).

No âmbito das suas funções sacerdotais, Frei Mariano destacou-se pelo estabelecimento da supremacia sobre as ações da Igreja em Coxim. Ao utilizar-se de portarias, o franciscano nomeou padres para o lugarejo, invalidou ações religiosas criados por outros agentes da Igreja, como o caso do Pe. Pedro de Brito Vasconcelos na questão de Jatahi (ver SGANZERLA, 1992. p. 312); quando havia vacâncias de párocos insistia com as autoridades da Igreja para nomeá-los; enfim fazia diversas visitas de assistência religiosa, que requeria percursos longos de viagem, realizadas por meio de carroças, canoas e animais de transporte rudimentares (equinos e muares). O trajeto entre Corumbá e Coxim era longo envolvendo cerca de 30 dias a ser percorrido (SGANZERLA, 1992. p. 310).

Com as elites latifundiárias locais Frei Mariano de Bagnaia desenvolveu laços amistosos, inclusive nomeando os filhos de famílias tradicionais para assumirem funções eclesiais. Em 1880 nomeou zelador da igreja de São José de Herculânea Antonio da Silva Albuquerque e Máximo de Souza Mello, ambos membros das famílias de coronéis (Albuquerque, Ferreira e Sant'Anna) que se revezavam nos cargos públicos de Coxim. No ano de 1882 um festeiro pagou o aluguel da sua canoa para ele se deslocar de Corumbá a Coxim para o evento que lançaria a construção de uma capela de material. Este prédio ficaria no lugar da antiga que era de pau a pique. Em 1884 Bagnaia fez uma viagem a Coxim e registrou sua visão sobre os aspectos do cotidiano local:

(...) Há dois anos desde que lá estive em visita pastoral, não viram um sacerdote. Se não fosse a santidade do ofício que leva a esta viagem que é a caridade evangélica teria algum receio porque ultimamente os índios bravios (sic) invadiram o território, queimaram as casas da campanha (SGANZERLA, 1992. p. 314).

Assinalo a retrospectiva cronológica para demonstrar que, ao final do século XIX, a Igreja Católica teve forte presença na Vila de Coxim. Frei Mariano de Bagnaia foi um ícone da instituição na região e até o início do século XX, mesmo não tendo uma assistência constante da Igreja, as famílias foram influenciadas pelos ensinamentos católicos, na voz dos capuchinhos. Em suas memórias frei Mariano descreveu o caráter das constantes visitas e viagens:

Felizmente cheguei a esta paróquia de São José de Herculânea ávida de socorros espirituais, me acolheu com toda satisfação. Efetuei muitos batizados, casamentos, crismas e desobrigas

apesar das contínuas chuvas, chegam fiéis de até vinte léguas de distância (SGANZERLA, 1992. p. 312).

Na fala do frei capuchinho se observa o acolhimento e reverência das famílias com o padre e a participação na liturgia católica, inclusive na desobriga que era a Incursão da igreja católica a regiões de difícil acesso, praticando a catequese e oferecendo os sacramentos a pagãos. Percebe-se também na narrativa do frei franciscano que a paróquia de Coxim, a exemplo de outras localidades no sul de Mato Grosso, não tinha a presença da Igreja de forma contínua. Bagnaia também aponta a situação da capela de São José que, segundo ele, durante muito tempo mais parecia uma tapera feita de pau a pique.

No período em que Frei Mariano esteve à frente dos trabalhos religiosos na região a assistência religiosa para batizados, casamentos e cerimônias fúnebres era feita por Corumbá e quase sempre o cargo do pároco local estava vago. Quando havia padres para fazer as ministrações nem sempre eles eram respeitados conforme mostra o caso do padre Pedro de Brito Vasconcelos que não teve sua autoridade reconhecida pela Igreja e foram invalidados os casamentos que realizou em Coxim nos anos que antecede 1872. Havia contenda entre os religiosos que ministravam em Coxim inclusive em querelas políticas como no caso da reivindicação da paróquia de Coxim para a província de Goiás que já nos reportamos (SGANZERLA, 1992. p. 312,313).

A forma como se deu a romanização da Igreja Católica na formação das gentes de Coxim, suscita uma reflexão sobre as estruturas identitárias da região, de como os homens e mulheres comuns se apropriaram dos poucos conhecimentos da religião oficial e das crenças concorrentes para forjar o seu pensamento moral e religioso. Marin, ao analisar a organização da Igreja católica no Mato Grosso aponta o pequeno número de religiosos, outros que abandonaram a batina e seguiram outras religiões e as dificuldades para homogeneizar as práticas religiosas. Segundo Marin,

As práticas do catolicismo popular consideradas pelos agentes romanizadores como “ignorância” religiosa a serem extirpadas, eram frequentes, agravadas pelo indiferentismo religioso predominante (MARIN, s/d, p. 4).

A situação apontada por Marin provocou incipiência na institucionalização do catolicismo, e a apropriação de outras crenças. As pessoas, principalmente os mais pobres e os indígenas não tinha domínio das doutrinas da igreja católica; em sua consciência não eram tão católicos, mas se diziam católicos para continuar próximas ao poder eclesiástico e do seu braço na política (ORTIZ, *et all.* 2017. p. 114).

A presença católica na formação cultural do Mato Grosso foi intensificada nas primeiras décadas do século XX. Atuaram nos centros urbanos mais populosos do Mato Grosso os Salesianos, Redentoristas. Quanto às paróquias de menor densidade demográfica como era o caso da paróquia de São José em Coxim criada em 10 de março de 1939 subordinada à Diocese de Corumbá o serviço religioso ficou a cargo da Terceira Ordem Regular de São Francisco (MARIN, 2012. p. 108). Nesta data (1939) frei Eucário Schmitt, Comissário Provincial dos Franciscanos tomou posse provisoriamente em Coxim e depois frei Francisco Brugger, conhecido como padre Chico assumiu a liderança da paróquia de forma definitiva. Foi a partir desse ano que Coxim passou a ter padre de forma permanente (NETO, 2004. p. 182,183).

Os franciscanos desde a sua chegada se aproximaram da realidade social e cultural mato-grossense com o intuito de discipular a partir da sua própria concepção de mundo. Para Marin (2012) nada fugia ao olhar atento da igreja:

(...) o homem, a natureza, o cenário religioso e a cultura mato-grossense tornaram-se objetos de observação, reflexão e classificação, com o objetivo de ordenar, dominar, subordinar e remodelar. Esses olhares eram ambíguos, eram estrangeiros e familiares e aproximavam-se da concepção do mundo e de homem que conheciam, embora redefinissem sua própria identidade ao traduzirem-se. Ao fazê-lo, por meio da intervenção modificadora e transculturadora, a região também recebeu modificações no seu caráter original ao incorporar essas representações à sua identidade (MARIN, 2012. p.109, 110)

Esse capital cultural e ideológico da igreja mediante a ordenação e subordinação do homem mato-grossense exerceu um controle relativo sobre a produção das estratégias escolares, mas houve disputas entre diferentes segmentos da sociedade.

Essas disputas, segundo Freitas e Biccas (2019. p. 99) se dão além do campo religioso, pois, já não havia meio século de separação entre Estado e Igreja Católica, mas, uma intensa articulação para atingir metas políticas comuns conduzidas até 1933 pela Liga eleitoral Católica e apontam a constituição de 1934 como prova da abrangência católica nos campos políticos sociais, educacionais e culturais:

[...] Tomando o ponto de vista de parte da igreja católica, percebe-se que o argumento que se disseminou a partir da década de 1930 pode ser sintetizado da seguinte maneira: se a ordem civil não pode ser considerada laica, o estado também não pode sê-lo sem incorrer em discrepância à própria sociedade que o gera (FREITAS e BICCAS, 2019. p.. 99).

Esse espaço de lutas no Mato Grosso se estabeleceu ao longo do século XX e no recenseamento de 1950 encontrou uma população de 522.044 habitantes em Mato Grosso com mais de 76% da população na zona rural. Aproximadamente 96% se afirmaram católicos, dividido os 4% remanescentes entre os que afirmavam ser protestantes e espíritas (IBGE, 1952. p. 72).

Em Coxim concorria com a visão religiosa da missão franciscana as vertentes protestantes ou evangélicas, principalmente na atuação da igreja Batista e da Igreja Assembleia de Deus. A primeira fundada no município no dia 12 de outubro de 1927, tendo como pastor o norte-americano William C. Sherwood. A segunda estabelecida em 1957 quando o prefeito Sylvio Ferreira doou o lote 27 na Colônia Taquari para construir um templo que abrigaria os fiéis a Igreja liderada pelo pastor Lauro Lopes de Azevedo e depois pelo pastor Osório Pereira.

Enquanto os franciscanos viam a educação, a construção de escolas e a formação religiosa de professores como um grande serviço ao país, as missões evangélico-protestantes, por sua vez, no ímpeto puritano, e numa moral acentuada emprestaram valores à educação das famílias e das crianças coxinenses na luta de representações com as referências culturais de uma elite católica, que desde 1895 já organizava em Coxim a Festa do Divino Espírito Santo. O Jornal Correio do Estado em publicação de 1910 noticiava:

Nos ultimos doze dias do mez de julho realizaram-se nesta Villa com excepcional brilho e concurrencia desusada as tradicionaes festas do Divino, que constaram de imponentes cerimônias religiosas celebradas pelo reverendo frei Carmelo, cavalhadas, espetáculo dramático e outras diversões, muito se havendo esforçado para o bom êxito das festividades que correram na melhor ordem, o digno festeiro Sr. Tenente coronel Manoel Marcelino de Araujo, acatado chefe político local. (Correio do Estado Ano 1910. Edição 00131 p.1)

Os muitos rituais católico-romanos com suas procissões e ritos sacerdotais, suas festas religiosas e a parte profana das celebrações com cavalhadas, teatro e bailes formavam o teatro do poder numa teia social onde se articulavam o capital político, simbólico e religioso na qual o juiz era também presidente da Câmara de vereadores, o festeiro era o acatado chefe político local e seus compadres os executores da justiça.

Segundo Neto (2004) e Silveira (1996), nas últimas décadas do século XIX até o início do XX se formaram os três “clãs” católicos das oligarquias coxinenses representados por Antônio Luiz da Silva Albuquerque, conhecido por Totó Albuquerque, Pedro Mendes Fontoura, apelidado de Pedro Perú e Pedro Severo dos

Santos. Silveira (1996) elenca os principais ramos das famílias tradicionais no município:

Dentre as famílias mais antigas que tiveram sua presença em Coxim no século XIX, citam-se Theodoro de Carvalho, a mais antiga de todas, Theodoro da Silva, Silva Graça, Gomes Monteiro, Souza Benevides, Sant'Anna, Vieira de Almeida, Mendes Gonçalves, Ferreira, Lopes Fontoura, Góes, Fontoura, Ribeiro Guimarães, Terra, Alves da Silva, Garcia, Siravegna, Cardeal de Souza, Rocha, Lara Falcão e muitas outras. A que herdou maiores influências econômicas e políticas mais duradouras, foi a família Albuquerque Ferreira (SILVEIRA, 1996. p. 37)

A relação entre a elite e a Igreja Católica transcendia a esfera religiosa e se ajustava aos mais diversos setores da sociedade local, inclusive na educação como era o caso do professor José Bento da Silva Graça, um baiano que chegou a Coxim em uma das ondas migratórias de Goiás. José Bento também ocupou o cargo de subdelegado de polícia e no ano de 1899 foi eleito como deputado estadual com 92 votos. Segundo Silveira (1996. p. 47), José Bento da Silva Graça foi um desses “pioneiros” do município que, ascendeu da condição de professor para se tornar o primeiro deputado da história de Coxim em uma eleição que marcou o início da autonomia política e administrativa do município e empoderou a elite política local.

A conjuntura sociocultural no Mato Grosso foi afetada por mudanças econômicas no final dos anos 1930, como vimos a “marcha para o oeste”, empreendimento governamental com a proposta de colonizar a região centro-oeste e a Amazônia e criar frentes fornecedoras de produtos alimentícios para os centros urbanos emergentes. O projeto político conhecido como “marcha para o oeste” interferiu de forma direta na economia mato-grossense incidindo em relativo crescimento populacional graças à chegada de migrantes de todas as regiões brasileiras. Migrações que trouxeram elementos novos à formação identitária da região (Zorzato, 1998).

O impacto da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados(CAND) no sul do estado se desdobrou em outros municípios. Em Coxim na gestão do prefeito Alaor Garcia da Silveira foi apresentado pelo vereador Antonio Canuto da Silva no dia 20 de março de 1948 um Requerimento à Câmara de vereadores propondo a desapropriação de uma área de 3.600 hectares na posse denominada Pontal à margem esquerda do rio Taquari destinada à criação de uma Colônia Agrícola (SILVEIRA, 1996. p. 279)

Em 1951 houve a implantação da Colônia denominada Colônia agrícola do Taquari. A nova colônia agrícola de Coxim foi dividida em 148 (cento e quarenta e oito) lotes com a média de 30 Hectares cada um. Segundo Silveira

[...] Foi nesta gestão que se adotou a política de implantação de colônias agrícolas no município que tinha suas raízes na idealização de Getúlio Vargas, quando este lançou o programa de distribuição de terras para os trabalhadores, cujo exemplo de maior expressão no estado foi a criação da Colônia Federal de Dourados (SILVEIRA, 1996. p. 279).

Nos anos 1950 a economia coxinense apresentou relativa prosperidade, até o começo dos anos 1960, quando começou o declínio da ocupação rural no município (VANELI JÚNIOR, 2008. p. 47), no entanto grande número de colonos se fixaram à terra.

As mesclas culturais dessas migrações, a ideologia do estado varguista e as novas doutrinas pedagógicas trouxeram influências para as estratégias escolares no estado de Mato Grosso. Consolidou-se nesses anos o esforço de intelectuais mato-grossenses na desconstrução de estigmas lançados por viajantes estrangeiros e brasileiros “do litoral” que tachavam o Mato Grosso de um lugar “atrasado”, “incivilizado”, de gente “sanguinária”, “vingativa” e preguiçosa e buscaram construir uma memória de consenso recriando imagens e representações pelas quais queriam ser vistos. São criadas as imagens de um povo revolucionário, patriotas, guardiões da fronteira, gente que se adaptou a um meio rude e não poupava sacrifícios por amor à terra natal (ZORZATO, 1998. p. 16).

1.5. IDENTIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

Ao tratar as estratégias escolares no SMT como um objeto de pesquisa temos a inspiração bourdesiana de que nas estruturas subjacentes do social tudo é correlato. A educação, portanto, se constitui em um objeto que tem relações intrínsecas com a história do estado e a escola primária pode ser enquadrada no conjunto das circunstâncias educacionais e escolares dessa configuração social em diferentes escalas. O seu estudo permite observar as representações e práticas dos professores primários constituindo e sendo constituídas, práticas que se tornam estáveis, mas integradas a diferentes campos e temporalidades ainda que traduzidas em *habitus* professorais que nem sempre sejam definidos por esses sujeitos. Os comportamentos dos professores se convertem em estratégias coletivamente orquestradas em uma dimensão que Bourdieu denominou *habitus* (BOURDIEU, 1989).

Os documentos primários estudados nesta pesquisa mostram desde o início do século XX até o início dos anos 1960 nuances desse sistema escolar formado pelas Escolas Rurais e Escolas Urbanas, Escolas Isoladas ou Escolas Reunidas e ainda

naquelas que conquistaram o status de Grupos Escolares. Nesses diferentes segmentos é possível perceber a ocorrência de mudanças de estratégias e a invenção de táticas novas a cada mudança no campo educacional: as políticas de modernização da escola primária, a institucionalização dos Grupos Escolares, o discurso político dos governadores e a difusão das ideias republicanas foram transmutando o sentido do trabalho professoral ao longo das décadas.

Os depoimentos apresentados e discutidos nos capítulos 4 e 5 mostraram “rastros” das ações de professoras e professores leigos ou “formados”, de professores efetivos ou interinos que exerceram seu magistério em diferentes localidades do sul do estado e se constituem pistas para entendermos as práticas docentes que compõem a escola primária estudada.

As disputas no campo intelectual entre a professora leiga e a normalista, entre os inspetores e as outras autoridades educacionais, a influência da igreja católica e de outras crenças religiosas, juntas vão se transformando em novas práticas na organização da escola no Mato Grosso e no município de Coxim. São diferentes representações e esquemas intelectuais que trouxeram maneiras distintas de compreensão do mundo aos agentes educacionais e conduziram-nos a assumir formas de estar, agir e viver nesse mundo social. O viés de toda discussão neste trabalho parte do princípio de que essas percepções não são discursos neutros, mas,

[...] Produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por ela menosprezados, a legitimar um projeto reformado ou a justificar para outros indivíduos as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 2002. p. 17).

A condução da pesquisa permite uma discussão que situa a construção das representações da educação no campo das concorrências e competições, dos afrontamentos que vão além das questões de um tempo e de uma história demasiadamente curtos, mas se adensa em uma temporalidade mais alargada da história da região e da formação identitária do seu povo ligados a acontecimentos seculares presentes em seu cotidiano (CHARTIER, 2002. p. 17).

A perspectiva da *longue durée* mostra esses espaços do SMT sendo formados em uma relação umbilical com um conjunto de patrimônios naturais que a nosso ver, complementa a análise historiográfica no sentido de entender as representações da

educação das crianças coxinenses vinculando as representações que a sociedade e as pessoas tinham de si e do lugar que ocupavam nesse patrimônio natural¹³.

A educação primária no SMT e na região onde se formou o município de Coxim podem ser percebidas à luz nas memórias dos homens e mulheres comuns na presente pesquisa imersas em uma cultura sertaneja e ribeirinha,

(...)por médio de lós objetos El pasado se acerca Al presente; com lós objetos, El pasado viaja Al presente y com ellos la cultura fluye. Así, lós mismos objetos producidos um dia, em su estante permanencia a ló largo del tiempo y com su transcurrir noticiado por lās distintas generaciones, alimentam La cultura y condicionam por si mismos a lós nuevos productores de objetos (BALLART, 1997. p. 17,18).

Os indícios das permanências históricas no cotidiano deixam entrever no limiar do invisível do transcurso das gerações esses grupos e indivíduos sertanejos que identificam como sendo seu esse conjunto de objetos deixados ao longo dos séculos, mas ao mesmo tempo a contiguidade das circunstâncias se imbricam aos processos mais remotos para construir a sociedade, a cultura e no seu interior os processos educativos e a invenção de uma escola que vamos estudar nessa pesquisa.

Para entender os aspectos mais subterrâneos da educação em Coxim, os objetos materiais que ainda permanecem em seu imaginário e como essas memórias permanecem em seu cotidiano, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, é necessário situar a região no lugar de encontro das expedições fluviais monçoeiras (as monções) do século XVIII que tinham parada obrigatória às margens dos rios Coxim e Taquari onde se formou e atualmente está situada a área urbana do município de Coxim. Os relatos monçoeiros apresentam a confluência desses rios como um dos lugares cruciais nos caminhos líquidos percorridos entre São Paulo e Cuiabá, em função do estratégico Arraial de Belião fundado em 1729 (SESMARIAS, 1921. Vol. 3. p. 230-232).

No lugar onde se desenvolveria a cidade de Coxim os monçoeiros paravam durante dias e semanas para consertar as canoas, organizar as cargas e se preparar

¹³ Para entender este viés teórico do presente trabalho ao pensar os efeitos da paisagem-memória e sua integração a outras linguagens psíquicas como referência de identidade e de valor simbólico para a educação em uma população ribeirinha, como é o caso de Coxim, ver a matriz teórica Halbwachiana (Halbwachs,1990); as induções filosóficas de Gaston Bachelard (1993), principalmente no clássico A poética do espaço; os conceitos de tempo uno e interpenetrado, indivisível e coeso de Matéria e memória de Henri Bergson (1999); e elementos da sociologia urbanista de Alain Bourdin, na obra A questão local (2001). No diálogo possível entre estes estudiosos entende-se a memória, incluindo as memórias das paisagens como uma forma de ligação social que integra o presente ao passado e presta um relevante serviço ao futuro, proporciona o reconhecimento, o reencontro, significa e dá sentido à vida, fruindo nas práticas sociais e na formação dos habitus dessa comunidade.

militarmente para enfrentar os índios canoeiros na viagem fluvial rumo ao Cuiabá ou na viagem de volta quando preparavam as canoas para enfrentar as cachoeiras dos rios em direção à cidade de São Paulo. A escolha dos monçoeiros dessa parada se dava em virtude da situação geográfica, marcada pelo fim dos rios encachoeirados do planalto central e início dos rios da planície pantaneira que ocorrem pontualmente no local onde se formou a área urbana do município de Coxim.

As monções, fenômeno histórico com ligação intrínseca ao lugar onde surgiu Coxim, são entendidas como uma continuação das bandeiras paulistas dos séculos XVI e XVII que avançaram nos caminhos do interior da América portuguesa e permitiram o reconhecimento dos sertões mineiros (GALETTI, 2000). Estas expedições fluviais também denominadas monções do sul, ou monções paulistas, formaram um intenso movimento migratório entre Ararituaba e Cuiabá e decorreu das descobertas auríferas do rio Cuiabá, nas primeiras décadas do século XVIII (Holanda, 1976. p. 99).

É possível inferir nos depoimentos e nas conversas com os informantes desta pesquisa indícios de hábitos alimentares, estórias, lendas e superstições que se remetem aos séculos passados e a cultura indígena; ocorrem também nas falas dos entrevistados reminiscências de artefatos materiais como carros de bois, monjolos, canoas, remos, técnicas de garimpagem, técnicas de navegação e de pesca, que revelam permanências históricas desse universo cultural secular, certamente emprestado pelos professores e professoras, homens e mulheres “ordinárias” reinventoras de si ao se apropriar desses bens materiais e imateriais de outros.

Inserir o patrimônio histórico das monções neste trabalho é o reconhecimento do lado reverso do seu objeto de pesquisa. Mesmo que não haja intenção de aprofundamento dessa interface cultural da educação concordamos com Le Goff (2003) que as histórias são fluidas, permanecem nas memórias coletivas, forjam representações e segundo Certeau talvez não seja inútil sublinhar a importância dos domínios de uma história que para os céticos pareça “irracional”, ou de uma “não história”, pois, interessa ao historiador do cotidiano ver o invisível, enxergar o novo sem perder os resquícios antigos que permanecem no novo (CERTEAU, 1996. p. 31).

A formação e povoamento da região, a identidade ribeirinha do município, suas relações com os rios e com o patrimônio natural, se associa com a grande propriedade formada por fazendas de gado vacum e cavalar. A pecuária marca o processo de ocupação humana, sobretudo no final do século XIX. Coxim, além de apresentar essas atividades econômicas se tornou no início do século XX um entroncamento comercial

que ligou pontos extremos do território nacional. Estes aspectos são relevantes para entendermos o desenvolvimento do processo educacional e as estratégias escolares em Coxim, os hábitos professorais e as diferentes performances do fazer pedagógico de seus professores, pois, o meio social e as mudanças econômicas se comunicam com o interior da escola e com as práticas docentes (BOURDIEU, 1999).

O historiador Adilson Rodrigues Silva ao pesquisar sobre o sertão de Coxim e os apossamentos de terras verificou que desde os meados do século XIX havia fazendas de gado vacum e cavalariagem na região e destaca a Fazenda de Antônio Theodoro de Carvalho, situada “a 3 léguas do rio Piquiry e aproximadamente 5 léguas do rio Taquary” e a fazenda de Luiz Theodoro da Silva próxima a barra do rio Coxim com o rio Taquary (SILVA, 2013. p. 92). Silva comprovou que:

Após a Guerra contra o Paraguai (1864-1870), a região de Coxim voltou a receber moradores que formaram fazendas, sobretudo voltadas à criação de gado. A ocupação deveu-se às notícias de campos devolutos aptos a atividade criatória. Migrantes da região do Triângulo Mineiro, estados de Goiás e São Paulo estabeleceram fazendas nos sertões de Coxim, muitos apossaram ou adquiriram terras formando extensas propriedades (SILVA, 2013. p. 129).

A ocupação dessas terras ensejou a criação do “Núcleo Colonial do Taquary” por via da Resolução 9 de 25 de novembro de 1862 assinada pelo presidente da província Herculano Pena (Sganzerla, 1992. p. 311). Com a criação desse povoado próximo ao local onde havia sido fundado o Arraial de Belliagio, foi também determinada por Herculano Pena em 1863 a abertura de uma estrada nova para ligar a região com a província de Goiás, pois, segundo as memórias de João Barbosa de Faria, enquanto a estrada velha de Goiás obrigava o viajante a caminhar 220 léguas entre Goiás e o Núcleo Colonial do Taquary, a estrada nova diminuiria a distância para 80 léguas (FARIA, 1923, p. 46-47). A abertura da estrada se mostrava uma medida necessária para facilitar o comércio com a região de Goiás e as comunicações da região com os centros do poder no império. Coxim, ainda denominada Núcleo Colonial do Taquary, se consolidaria como entreposto comercial entre Corumbá e Goiás.

A formação de fazendas e o desenvolvimento do comércio na região possibilitou a criação do Distrito judiciário de São José de Herculânea, subordinado ao município de Corumbá através da Lei Provincial nº 1 de 6 de novembro de 1872. Sobre essa conjuntura econômica, Virgílio Correa Filho afirma que ao terminar a Guerra contra o Paraguai, comerciantes da Argentina, do Uruguai e de países europeus se estabeleceram em Corumbá para explorar os subprodutos do gado comercializados nas

casas comerciais e charqueadas. Esse comércio internacional pelo rio Paraguai abastecia os países da bacia do Prata e as províncias de Mato Grosso e Goiás (Corrêa Filho, 1920).

Nas primeiras décadas do século XX, as cidades de Miranda, Aquidauana e Coxim se tornaram subpólos desse comércio com Corumbá (Franco, 2009. p.25) e esse movimento comercial pelos rios Paraguai e Taquari foi denominado rota do sal, ou rota salineira com mercadorias vindas de Corumbá para abastecer parte das fazendas de Mato Grosso e Goiás. Esse comércio se estabeleceu no último quartel do século XIX até meados do século XX. Para Guimarães,

A rota fluvial foi também o que permitiu o florescimento do núcleo comercial de Coxim, que passava a dividir com Cuiabá as funções comerciais da província, e ainda de Corumbá, localidade estratégica para o comércio internacional da Província de Mato Grosso com a região do Prata (...) Portanto, o fluxo fluvial, desdobrado em várias frentes, e a rota salineira foram fundamentais para mercantilizar a economia de Mato Grosso (GUIMARÃES, 1997. p. 27).

Os documentos coevos apontam o município de Coxim como um ponto de encontro desta rota comercial e atualmente ainda estão vivas com algumas pessoas entrevistadas nesta pesquisa as memórias da Praça dos Carreiros, atual Praça Silvio Ferreira em Coxim, como o local onde os comerciantes desembarcavam as mercadorias e organizavam um intenso comércio onde os fazendeiros da província de Mato Grosso e Goiás compravam o sal e as outras mercadorias trazidas pelas Balsas de Corumbá e ali esses fazendeiros também vendiam o queijo, a carne e outros produtos locais em intensa movimentação de homens, objetos e ideias (FRIA, 2003). Em Coxim,

Totó de Albuquerque tornou-se o comerciante mais próspero, ao acumular um potentado econômico, representado por um sem número de fazendas, gado, embarcações para o transporte fluvial de mercadorias e outros bens. Mantinha com seus imensos estoques, o pleno suprimento dos moradores dos sertões até atingir regiões do interior de Goiás (SILVEIRA, 1996. p. 36).

É possível perceber que a região ocupava no início do século XX uma posição estratégica na integração viária de Mato Grosso associadas à preocupação econômica e as estratégias de ocupação do território. Essa preocupação geopolítica é reincidente nos discursos de autoridades mato-grossenses, nos Relatórios dos governadores e nas políticas do governo federal. Um exemplo disso é o caso da "Companhia Estrada de Ferro Noroeste do Brasil" que por decreto do Governo Federal Brasileiro, Nº 862, de 16 de outubro de 1890, foi autorizada a construção e exploração de uma estrada de ferro

que oriunda de São Paulo terminasse em Coxim. Segundo Queiroz, a estrada deveria partir:

(...)de um ponto situado no prolongamento da Estrada de Ferro Mogiana, entre Uberaba e S. Pedro de Uberabinha, ou de outro ponto que seja julgado mais conveniente, vá terminar em Coxim, no Estado de Mato Grosso (QUEIROZ, 1997 p. 21)

Embora a estrada de ferro nunca tenha passado em Coxim se observa que esse rincão era objeto de interesse político e econômico. Para Queiroz, Coxim está nos sertões de Mato Grosso e “trata-se de espaços que foram objeto de uma disputa multissecular” (QUEIROZ, 2006, p.19), seja no período das monções, na ocupação pecuarista ou nas atividades comerciais.

No Mato Grosso esses “sertões” muitas vezes aparecem como sinônimo de floresta, lugares inóspitos, um lugar que para Le Goff é um dos objetos de estudo privilegiado dos etnólogos. O historiador francês afirma “comecei com a floresta minha iniciação à antropologia histórica”, pois, segundo ele, a floresta é habitada por “pessoas muito exclusivas”. Entendemos que é possível fazer uma paráfrase com Le Goff entre os homens e mulheres das florestas medievais e dos sertões sul-mato-grossenses onde Coxim se imergiu, sobretudo, quando esse historiador afirma que esses tipos humanos podem ser divididos em três espécies de homens e mulheres:

[...] Primeiro àqueles que exploram profissionalmente a floresta(...)em seguida, a floresta é o terreno do jogo de uma parte das camadas superiores da sociedade, expressando um desejo de exploração, de prestígio, de prazer: o terreno da caça(...)por fim, como terceiro conjunto social nesse mundo da floresta, os fora-da-lei, dos quais alguns são personagens celebrizadas (...) portanto, a floresta, esse espaço de fruição, no sentido econômico e psicológico do termo, é ao mesmo tempo um espaço de perigos e de repulsão. (LE GOFF, 1988. p. 154, 155).

Os personagens medievos legoffianos parecem ressurgir nos sertões sul-mato-grossenses no jogo de interesses de três grupos sociais: os roceiros que sobreviviam em uma economia rural e agrária mais primitiva, os pecuaristas que exploravam esse meio econômico e os pequenos e médios comerciantes que traficavam com suas mercadorias. O roceiro, o fazendeiro e tropeiro contracenavam com diferentes grupos de “foras da lei” que resultava na produção de um espaço marcado por comportamentos diversos e antagônicos, condutas internalizadas em habitus ao longo do tempo ensejando, como afirmou Le Goff perigos e repulsão. Nas palavras de Silveira Coxim é esse lugar afastado, crescendo sob a tutela dos coronéis:

A freguesia de Coxim, em pleno processo de crescimento, localizada em uma importante região do despovoado sul de Mato Grosso, com as suas elites econômicas fiéis às heranças coloniais dão origem às oligarquias que passam a dominar maiores espaços, melhores oportunidades e privilégios (SILVEIRA, 1996. p. 36).

No diálogo entre Buarque de Holanda e Le Goff é impossível entender a sociedade sertaneja, oligárquica, ligada às heranças coloniais sem associá-la com essa história secular, “braudeliana” onde os ritmos de tempo especificados por Fernand Braudel se fundem no cotidiano e deixa enxergar a realidade histórica:

O ritmo da longa duração, quase imóvel, o das relações do homem com o seu meio físico; um ritmo intermediário, correspondendo ao tempo das estruturas sociais, que permite apreender as mudanças nas sociedades, nas economias e por fim, o tempo da história dos eventos, mais rápido e superficial dos atos relativos à história política e a atuação consciente dos indivíduos” (NOGUEIRA, 1988. p. 77).

Fiel à teoria braudeliana, Sergio Buarque de Holanda, uma autoridade sobre a história do Brasil e do Mato Grosso escreve nos meados do século XX e percebe os sertões de Mato Grosso como um espaço de “entre mundos”, de uma cultura material formada a partir da contribuição dos bandeirantes, monçoeiros, tropeiros e fazendeiros nos séculos XVII, XVIII e XIX. Uma sociedade tecida com a maleabilidade do couro e que não apaga os restos dos acontecimentos passados. Para Holanda, “essa destreza com que sabiam conduzir-se os naturais da terra, mesmo em sítios ínvios, herdaram-na os velhos sertanistas e guardaram-na até hoje nossos roceiros”. (HOLANDA, 1994, p. 20). Em Coxim, essas formações sociais se cristalizaram em uma sociedade subordinada às elites latifundiárias:

A formação de uma rede de relações de poder e clientelística assegurou o domínio e a concentração de grandes propriedades rurais em Coxim no século 19. Mesmo com o advento da legislação de terras de 1850, a estrutura política e econômica estava articulada à subordinação de uma sociedade a uma elite que se consolidou na formação de grandes latifúndios em Coxim. Portanto, a elite agrária não representava simplesmente um grupo isolado, devemos considerar sua formação e consolidação política sobre suas relações em sociedade, como as redes de aliança (SILVA, 2013. p. 146).

Ao analisarmos as estratégias de escolarização no SMT e em Coxim na primeira metade do século XX, as relações de poder forjadas no latifúndio e as diferentes redes de alianças que subordinavam a sociedade coxinense, entendemos que as diferentes temporalidades se imbricam nesse momento histórico apresentados nesta pesquisa. Na releitura de Braudel por Chartier (2009), se pode afirmar que não houve uma

temporalidade determinante para construção dos *habitus* professorais em Coxim, mas, acontecimentos de diferentes épocas criaram comportamentos, provocaram rupturas e continuidades, permearam as ações e estratégias de escolarização. Esta é uma noção teórica que permeia a presente pesquisa.

A historiadora Lilya Galletti é uma voz consoante a essa *apropriação* social das culturas, ao estudar os modos de vida da sociedade dos “sertões”. Galletti faz menção à mistura de gentes e afirma que o Mato Grosso é

(...)uma sociedade, um espaço social que se distinguia também pelos modos de vida de seus moradores: índios, mineiros, vaqueiros, desertores, escravos fugidos, senhores de muito cabedal e poder de mando, uns e outros constituindo a gente do “sertão”, não raro tida como arredia às leis da Metrópole e inclinada a liberdades mal vistas por seus representantes (GALETTI, 2000, p. 44).

Essa mistura de gentes com costumes e modos de vida diferentes e inclinada a liberdades “mal vistas” pela igreja e pelas autoridades políticas permitiu o desenvolvimento de um tipo de cultura e de comportamentos onde lacunas da assistência religiosa da igreja católica agravadas pelas contradições entre o regalismo e os interesses ultramontanos do vaticano propiciaram o crescimento de uma espécie de sincretismo ou uma síntese com valores de outros credos oriundos do entrelaçamento das culturas dos indígenas, dos cativos e dos coronéis.

CAPÍTULO 2

RETRATOS DA TRANSIÇÃO: DAS ESCOLAS ISOLADAS AOS GRUPOS ESCOLARES NO SUL DE MATO GROSSO

Este capítulo propõe uma análise de amplitude temporal alargada para cumprir a proposta deste trabalho e contempla o processo histórico de transição das escolas isoladas no ambiente rural para as escolas reunidas e grupos escolares nas áreas consideradas urbanas na primeira metade do século XX, no Sul de Mato Grosso – SMT e no município de Coxim.

A organização escolar e a institucionalização da escola primária no município de Coxim emergem na pesquisa, ora pela análise de dados quantitativos, ora pela apreciação comparativa da organização da escola primária entre os diversos municípios.

O recorte temporal se inicia em 1930, mas eventualmente recorre a situações anteriores para entender a gênese das reformas educacionais republicanas e federalistas, a reforma da escola normal e a criação da escola-modelo, símbolo da modernização do ensino no Brasil. O recorte se encerra nos anos 1950 período de redemocratização do país e de crescimento industrial trazendo com essas mudanças as transformações no mercado de trabalho e a urbanização das cidades, conjuntura que provocou a redefinição das políticas públicas para todos os setores, inclusive para a educação (SOUZA, 2008. p. 36-55).

O estudo tem como fonte as Mensagens dos Presidentes e intermediados por elas se conhece os diferentes momentos da institucionalização da escola primária e, interligadas nesses processos, as estratégias de escolarização no Sul de Mato Grosso e no município de Coxim. A proposta do capítulo, fiel aos objetivos deste trabalho, traz retratos dos itinerários históricos da criação e funcionamento das escolas rurais até o estabelecimento dos grupos escolares.

Na (re)escrita desse recorte da História da Educação aparecem nuances das relações entre o estado e as instituições escolares. Os nexos vão descortinando as diferentes políticas educacionais, as táticas usadas por diferentes públicos para convergir ou divergir das estratégias governamentais e como se apropriaram dos produtos culturais oferecidos pelo estado para a escola primária. Esse caminho metodológico concorda com a proposta de Justino Magalhães. Segundo esse autor,

[...] Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência (MAGALHÃES, 2007. p. 70).

As Mensagens dos Governadores de Estado usadas como fonte deste capítulo são uma forma de comunicação oficial de iniciativa do Poder Executivo em que o governador na posição de representante máximo desse Poder envia anualmente ao Poder Legislativo, uma Mensagem contendo relatórios da administração pública nos mais diferentes setores, entre eles a educação.

O conteúdo das Mensagens se constitui em um balanço das atividades do Poder Executivo, uma descrição da atividade governativa, o demonstrativo do andamento de projetos e as expectativas para os anos vindouros. As Mensagens tinham a função de fazer solicitações do Poder Executivo, a avaliação do andamento de projetos e explicar as pretensões de ordem administrativa. Essa espécie de discurso político interessa como fonte para esta pesquisa porque tem ligação com os poderes constituídos e por isso transcende a explicitação individual do governante e as circunstâncias temporais dos governos. As Mensagens de diferentes órgãos e autoridades oficiais se tornam um documento que toma a forma de representação e prática social ajustada ao pensamento político de uma época.

As Mensagens dos governadores revelam os ideais republicanos no período estudado, transitam entre o utópico e o real, criam representações e mostram que o poder depende e se posiciona sincronizado ao crédito que a sociedade dá a essas representações, As Mensagens, portanto são

[...] Formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p 183)

Esses indivíduos singulares, "representantes" do poder político marcam o campo da educação estabelecendo as lutas de representações que permeiam a discussão sobre o analfabetismo, a população infantil sem escolas, o despreparo dos professores e as estratégias governamentais para a escola primária.

Nesses documentos se percebe a função política da imposição legal na comunicação: em suas linhas se revelam as relações de poder e as lutas no campo intelectual pelo monopólio da "violência simbólica legítima" evidenciada no exercício do cargo político,

[...] Uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer (BOURDIEU, 1997. p. 22).

Nos relatórios oficiais a educação primária aparece nos litígios dos “sistemas simbólicos” e as representações dos palácios educacionais da modernidade contracenam com os pardieiros escolares, os intelectuais paulistas com os professores leigos, o atraso cultural do povo com as metodologias importadas (BOURDIEU, 1989b). As Mensagens manifestam os embates pelo monopólio da visão legítima do mundo configurada no discurso político de tendência republicana, federativa e liberal evocando a autoafirmação da república e a crítica ao passado da monarquia constitucionalista.

Foi possível observar nas Mensagens dos Governadores, no período estudado, palavras de ordem como democracia, soberania do povo, liberdade civil, patriotismo, liberdade de ensino, autonomia dos estados federados, eleições livres e homens livres, são palavras recorrentes. Discursos que muitas vezes têm a função de ocultar mostrando-se, fazendo existir ideias e representações que desencadeiam sentimentos fortes, conceitos negativos ou positivos que se remetem à cultura, à formação dos professores e aos processos de escolarização. As Mensagens dos Governadores são aqui entendidas como um discurso político, midiático, que podem dizer

[...] Uma coisa diferente do que seria preciso mostrar (...) ou ainda mostrando o que é preciso mostrar, mas de tal maneira que não é mostrado ou se torna insignificante ou construído de tal maneira que não corresponde absolutamente à realidade (BOURDIEU, 1997. p. 24).

Nesse “jogo de espelhos”, procuramos filtrar nas Mensagens proferidas pelos governadores as representações políticas sobre a dimensão pedagógica e didática a respeito das práticas de professores, os edifícios escolares, o mobiliário, o livro didático, a fiscalização desses estabelecimentos escolares e outros aspectos da história da escola e da educação mato-grossense entendendo que:

[...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 2002b. p. 17).

As Mensagens permitem pensar a representação da escola, dos professores e da sociedade proposta pelo estado. O sentido dessas representações e a realidade que elas não podem dissimular permitem conjecturar sobre a distância entre os signos

construídos e a realidade (CHARTIER, 2002a, p. 178). A utilização destes documentos permitiu adentrar à discussão da história da educação no Mato Grosso.

2.1 CENÁRIOS HISTÓRICO-EDUCACIONAIS NO SUL DE MATO GROSSO: DOS CORONÉIS OITOCENTISTAS À ERA VARGAS

O início do século XX no Brasil foi marcado pela consolidação da república e, no campo educacional, os sistemas escolares passaram por constantes transformações. No Mato Grosso, o Regulamento da instrução Pública Primária de 1910 e o de 1927 deram as diretrizes para a organização do ensino primário. Esses Regulamentos determinaram as categorias dessas escolas e legislaram sobre toda a estrutura do sistema escolar (APMT Livro 213, p. 119 a 153). Para Souza

A centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o XX, nutriu-se de ideais liberais e dos métodos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas (SOUZA, 2008. p. 19).

A ênfase desse projeto educacional para a escola primária estava voltada para a implantação de uma escola graduada e a instalação de grupos escolares, instituições que tinham a missão de transformar uma escola que, na avaliação dos governantes, apenas ensinava a ler, escrever e contar para convertê-la em uma escola com um ensino mais universal, que ensinasse os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais. Uma escola com porta de entrada que recebesse todas as crianças e oferecesse um ensino de qualidade para viabilizar a formação de cidadãos comprometidos e preparados para alavancar o progresso da nação.

Nos primeiros trinta anos da república os latifundiários deram o tom à política em que o privado e o público se confundiam, sendo permitido ao Coronel o controle patrimonial dos cargos públicos. Neves (1988), ao escrever sobre as relações das elites políticas de Mato Grosso com o coronelismo afirmou que

[...] Analisar a política mato-grossense torna imperioso o enfoque coronelista. Mesmo porque o processo de concentração de propriedade ocorrido em Mato Grosso criou condições favoráveis para que ali se estabelecesse um dos mais fortes e persistentes sistemas de mandonismo em todo o país (NEVES, 1988. p. 94)

A ascensão da burguesia industrial, os processos de migração e imigração e o fortalecimento das forças armadas fizeram um rebuliço no *status quo* da sociedade

brasileira, diminuindo o poder dos barões do café e dos pecuaristas oportunizando, assim, a chegada da era Vargas (FAORO,1977).

No Mato Grosso, a “revolução” de 30 desmantelou o sistema de poder ascendente e forçou uma recomposição do poder oligárquico dos setores agrários. Mesmo mantendo sua vocação agrária cresceu o aparato burocrático do estado que se revelou como principal ator político ao assumir o comando da mudança social, da modernização econômica, das mudanças educacionais tutelando, inclusive, os conflitos sociais.

O capital político no Mato Grosso durante o governo de Getúlio Vargas, mais especificamente entre as representações políticas de 1935 e 1945 (MENDONÇA, 1970), foi parcialmente transferido para as camadas médias urbanas ligadas à burocracia liberal do sul do estado que passaram a ter acesso aos quadros políticos estaduais. Segundo Neves

Há indícios suficientemente reveladores da ascensão das elites políticas do sul, o que é explicável pelo seu fortalecimento econômico e conseqüente conquista de espaço político, e também pelo crescimento populacional e eleitoral proveniente da intensificação migratória incentivada pela Marcha para o Oeste (NEVES, 1988. p. 125).

Imerso no universo do campo da educação brasileira nas primeiras décadas do século XX o Mato Grosso passou por reformas educacionais centradas em um discurso que percebia o analfabetismo como uma doença social, a raiz de todos os males de uma população letárgica que sofria de raquitismo intelectual.

Essas reformas marcam, segundo Nagle (1975) um entusiasmo/otimismo pela educação, exaradas em ideias, planos e soluções que intentavam modificar a realidade social da escola e por seu intermédio criar uma identidade nacional republicana.

Essas mudanças, em um primeiro momento, tinham o objetivo de “republicanizar a República” através de estratégias educacionais, principalmente voltadas para a escola primária, a escola popular. Em um segundo momento, o otimismo pedagógico das reformas educacionais valorizou e se ateve mais com as questões pedagógicas do que as políticas (NAGLE, 1975, p. 262). Para este autor a escolaridade e, sobretudo, as estratégias educacionais nas primeiras décadas republicanas foram usadas para atender um projeto político mais amplo:

É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. A passagem

de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior desta corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” – principalmente “educadores profissionais” que aparecem nos anos vinte – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira. De fato, enquanto o tema da escolarização era proposto e analisado de acordo com um amplo programa desta ou daquela corrente ou movimento, ela servia a propósitos extra escolares ou extra pedagógicos (NAGLE, 1975. p. 135,136).

Em síntese, as décadas iniciais da república foram marcadas pela preocupação com a expansão do ensino primário, sendo objeto de discussão tanto no campo da educação como no campo da política. Foi um período de difusão do escolanovismo como princípio pedagógico moderno disputando esse campo epistemológico com o ensino mais tradicional defendido pela igreja católica. Segundo Freitas e Biccás (2009), essa configuração se dá mediante a utilização de “textos constitucionais, códigos, conferências, exposições, inquéritos e editoriais; forças comunicativas que se deixam configurar pelas forças que participam da configuração da sociedade” (2009, p. 50). Essas diferentes forças deflagraram no campo da educação brasileira uma história de beligerância entre os mais diversos grupos sociais.

Esse movimento educacional no país repercutiu em mudanças no Regulamento para a instrução pública no Mato Grosso. Em 1910, na promulgação do Decreto n. 265 de 22 de outubro foi aprovado um novo Regulamento para a educação no estado. Composto de 215 artigos pretendia trazer inovações para adequar o ensino público ao projeto educacional republicano. Em alguns aspectos, o Regulamento de 1910 pode ser considerado um avanço importante na realidade educacional que permeou as décadas seguintes, como considera Lázara Amâncio (2008). Mas, para outros estudiosos houve apenas pequenas modificações à reforma anterior: “praticamente uma cópia fiel, salvo algumas adaptações, do que foi estipulado pelo Regulamento de 1896” (JACOMELLI, 1998. p. 132). Entendemos, porém, que apesar das críticas esse Regulamento desencadeou a criação e instalação dos Grupos Escolares e da Escola Normal, mudanças cruciais na história das instituições e de toda a organização escolar no Mato Grosso. Além dessas mudanças, concordamos com Amâncio que

[...] De todos os aspectos que as fontes documentais escritas localizadas permitiram inferir relativamente ao tema discutido parece, que, dentre as muitas inovações postas pela reforma de ensino em 1910 a introdução de um método de ensino de leitura foi a iniciativa de maior consistência no sentido de

inaugurar um discurso sobre esse tema, que foi “ganhando corpo” e se constituindo ao longo das décadas seguintes (AMÂNCIO, 2011. p. 84).

Essa nova organização da escola no Mato Grosso recebeu influência direta do modelo implantado por especialistas da educação do estado de São Paulo. Em 1910, foram contratados pelo governador Pedro Celestino os dois primeiros normalistas com a missão de reestruturar a Instrução Pública, os professores Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann. Para Reis e Sá,

Os jovens pedagogos trouxeram para Mato Grosso métodos inovadores e um projeto educativo bem definido, objetivando promover a ordem, a disciplina e a moral. Dentre as suas propostas está à questão da laicização do ensino, ou seja, os processos educativos não mais incorporariam os princípios religiosos da Igreja Católica (REIS e SÁ, 2006.p. 31).

Esses profissionais inauguraram um novo período na organização da escola, nos métodos utilizados e nas estratégias escolares, mesmo tendo que enfrentar polêmicas e tentativas de desmoralização do seu trabalho. Para Amâncio (2011), a atuação desses profissionais e de outros normalistas formados em São Paulo que chegaram nos anos seguintes foi um “marco” para a educação mato-grossense, pois estabeleceram um debate sobre novos métodos educativos considerados modernos e racionais. Eles também faziam parte de uma geração comprometida com os princípios republicanos:

A esses especialistas foi confiada a organização da instrução pública de Mato Grosso. Assim, entende-se que a compreensão de algumas medidas adotadas no ensino primário, a definição e implantação de métodos de ensino de leitura usados nas primeiras décadas do século XX, a escolha de cartilhas, as regras de funcionamento dos grupos escolares e da Escola Normal do estado de Mato Grosso depende, entre outros fatores e em grande parte, da compreensão do papel importante que esses normalistas desempenharam, enquanto autoridades da instrução pública mato-grossense (AMÂNCIO, 2008, p.84).

Essas mudanças se constituíram em uma tentativa de inserção do estado às políticas nacionais e conduziram a Escola no Mato Grosso a adotar estratégias de escolarização que formasse a criança em um cidadão republicano, comprometido com o progresso da nação:

Políticos, intelectuais, reformadores e profissionais da educação pública dos mais recônditos cantos do país voltaram-se, no início do século XX, para o grande empreendimento de modernização e disseminação da educação pública, vista como possibilidade de superação do atraso e como elemento de constituição da nacionalidade (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p.29).

Entre outros movimentos desse período que trouxeram novos elementos educacionais se pode destacar a Reforma Anísio Teixeira, em 1925 na Bahia, que propunha a organização da escola inspirada em experiências norte-americanas; a Reforma Francisco Campos e Mario Casassanta (1927-1928) que, por sua vez, abriu espaços para os ideais escolanovistas e a Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (na época o Rio de Janeiro) em 1927, que propunha um modelo de escola única, uma escola para o trabalho (CARVALHO, 1999).

Sequenciando essas mudanças no projeto educacional do estado, em 1927 entrou em vigor, por meio do Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, o novo Regulamento da Instrução Primária. Nos artigos 1º e 2º de suas disposições gerais estabelecia que o Ensino Primário em Mato Grosso fosse gratuito e obrigatório para todas as crianças normais, analfabetas, de sete a doze anos que residissem até 2 quilômetros da escola pública. O novo Regulamento também desmembrou as Escolas Isoladas em Escolas isoladas rurais, Escolas Isoladas urbanas e Escolas Isoladas Noturnas. Manteve os Grupos escolares, mas, criou uma modalidade intermediária entre as escolas isoladas e os grupos escolares: as Escolas Reunidas, formadas a partir de duas ou mais Escolas Isoladas que passavam a funcionar em um mesmo prédio com divisão de classes e de professores. Estabeleceu também o número mínimo de trinta alunos para a criação de uma nova escola primária, uma restrição da Lei compreendida como um obstáculo que inviabilizava a criação de escolas rurais (REGULAMENTO, 1927).

Nas décadas seguintes, em virtude da proximidade política e territorial com São Paulo, o Mato Grosso assimilou, sobretudo nos anos 1930-1940, os pressupostos escolanovistas difundidos naquele estado e as proposições nacionalistas do governo Vargas. Esse projeto educacional acarretou mudanças no sistema público mato-grossense, mudou os discursos e mais tardiamente as políticas públicas de organização do ensino primário.

Os anos 1940 foram marcados pela formação das Colônias Agrícolas no território do Mato Grosso. Os movimentos migratórios de todas as regiões do país e de países vizinhos fizeram surgir núcleos populacionais (LENHARO, 1986), na maioria das vezes, esquecidos pelo estado e nessas glebas foram criadas escolas na zona rural que demoravam até dois anos para serem reconhecidas e por isso funcionavam sem receber qualquer benefício do estado, submetidas às desigualdades de condições de vida imposta ao campo.

Nessa década se difundiram as ideias do Ruralismo Pedagógico contaminando o Regulamento da Instrução Pública e as estratégias que pretendiam fixar o homem no campo e preparar os estudantes para o trabalho agrícola. Para os críticos, um plano que tinha como objetivo político o fortalecimento do projeto ruralista de fortalecimento dos grandes proprietários de terras. Esse discurso envolvia o argumento de uma escola adequada aos novos tempos que formasse homens e instituições comprometidos com o projeto nacional, ainda que a maioria absoluta dos cidadãos brasileiros não tivesse consciência dessa proposta. Esse movimento incluiu as tentativas de preparação dos professores primários das escolas rurais. Para Prado, no Ruralismo Pedagógico,

[...] A escola assumia um importante papel na construção de uma consciência concomitantemente modernizante e conservadora, onde se pregava o apego ao “meio” e, ao mesmo tempo, pressupunha-se uma ação eficiente, autônoma, racional e produtiva, no contexto desse mesmo “meio”(…)existiam forças sinceramente interessadas na elevação do nível educacional dos trabalhadores rurais. E parte da intelectualidade, mais preocupada em fazer propaganda dos programas do governo, assumia a bandeira do ruralismo pedagógico acreditando na excelência de seus argumentos, no humanismo de suas intenções, na atualidade de sua temática e, principalmente na sua capacidade de congregiar opiniões favoráveis (PRADO, 1995. p. 11,12).

Nos anos 1950-1960 com o fim do Estado Novo e o restabelecimento da normalidade da democracia no Brasil ganhou força às ideias de uma escola pública e gratuita para todos. Essa é a década dos grandes Congressos como é o caso do I Congresso Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em 1956, do 1º Congresso Mato-grossense de Educação e Saúde, realizado em 1963, e de novas reformas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em seu conjunto, essas reformas provocavam um movimento que, segundo Marta Carvalho (2000), trazia em seu bojo a consolidação da educação como expressão de direito a ser expandido, mas que vinculava o ensino primário ao civismo, ao adestramento da sociedade para atender os interesses do estado. As reformas oscilavam entre a convergência e o conflito e reverberavam a ideia da educação urbana como o remédio para o suposto desajuste do povo às novas tecnologias, ao mundo do trabalho e a maquinaria do progresso.

As representações sociais da escolarização das crianças em escolas modernas consolidaram-se no modelo educacional que criou a escola graduada, uma nova escola primária que classifica e agrupa os alunos de forma supostamente homogênea, por idade e grau de conhecimentos, em que o professor, supostamente preparado, utiliza o método

simultâneo em substituição ao individual e pode ensinar, ao mesmo tempo, todas as crianças da sala de aula, todos os assuntos no mesmo ritmo e com a mesma didática:

[...] Educar era a grande aspiração. No entanto, não bastava ensinar, era preciso saber ensinar. Sendo assim, formar o professor moderno, significa ensiná-lo a conhecer, observar e experienciar o método intuitivo (THERRIEN, 1993, p. 70).

O modelo oferecido pela escola graduada deveria favorecer a distribuição do trabalho docente, como também a supervisão e o controle tanto dos professores quanto dos alunos. A escola graduada foi uma configuração que se contrapôs às escolas isoladas, tidas com arcaicas e obsoletas, sobretudo, àquelas que funcionavam na zona rural. Objeto de críticas e preconceito, a educação rural nas primeiras décadas do século XX esteve presente nos debates nacionais onde educadores ilustres desenvolveram ideologias que defendiam estratégias de escolarização para fixar o homem no campo, uma educação que permitisse a criança da roça desenvolver uma mentalidade rural para que, desse modo, produzisse mais e, ao mesmo tempo, se evitasse o êxodo para os centros urbanos.

A escola graduada foi implantada de forma pioneira na cidade de São Paulo em 1890 com a criação da Escola Modelo. Seu desdobramento provocou, em 1893, a criação dos Grupos Escolares que solidificava o formato do ensino graduado. O modelo se expandiu em São Paulo e no ano de 1929 já havia 47 grupos escolares na capital e 250 no interior (Souza, 1998). Segundo Diana Vidal (2006), os Grupos Escolares se instalaram no Rio de Janeiro (1897), Pará (1899), Paraná e Maranhão (1903), Minas Gerais (1906), Bahia, Rio Grande do Norte e Espírito Santo (1908) e Mato Grosso (1910) (VIDAL, 2006; SOUZA, 2009).

Quase todos os estados que implantaram esse modelo contaram com a participação de professores paulistas e, sobretudo, das diretrizes educacionais oriundas deste estado. No Mato Grosso, a proximidade geográfica, as relações comerciais, as estradas e o relacionamento sociopolítico estabelecidos ao longo da história, facilitaram as relações culturais e de assimilação das ideias e políticas educativas procedentes de São Paulo.

No campo educacional, as estratégias dos governos do Mato Grosso se voltaram para a criação de Escolas Rurais. É notória a situação de incipiência das estruturas educacionais e a grandeza dos desafios a serem superados ao longo do século XX. Em 1909, havia 85 escolas no Mato Grosso, mas apenas 70 estavam funcionando e as outras estavam fechadas por falta de professores ou por evasão escolar. Naquele ano foram

criadas mais 19 escolas que só funcionariam quando se concluísse suas instalações (MATO GROSSO, 1910, p. 8).

Instituída pelo Regulamento de 1910, outra novidade no Mato Grosso foi a criação da escola-modelo. Ela se tornou “uma instituição de ensino primário que serviu de ‘oficina pedagógica’ para os alunos da Escola Normal, além de ser o ‘modelo’, para demais escolas primárias do estado” (REIS, 2005.p. 128).

Como já vimos, o Regulamento de 1927 desmembrou as escolas isoladas em quatro categorias Escolas Isoladas Urbanas, Distritais, Rurais e Noturnas. Esta mesma lei criou as escolas reunidas. As Escolas Isoladas passaram a funcionar, na maioria dos municípios, apenas na área rural e gradativamente foram se juntando para dar origem às Escolas Reunidas que, por sua vez, poderiam se transformar em Grupos Escolares. Durante todo o período estudado (1930-1963), as escolas rurais receberam severas críticas, nem sempre justas, de governantes e autoridades pela precariedade do ensino e severas ausências (LOURENÇO FILHO, 1942).

Para entender a inclusão do município de Coxim na história do Mato Grosso é necessário pensar o conceito de urbano-rural defendido por Veiga (2003). Segundo este autor, pequenos aglomerados humanos que não apresentam infraestrutura, com precariedade de serviços e poucos equipamentos urbanos, são localidades que podem ser denominadas rurais. Esse conceito permite situar o município de Coxim e sua organização social e espacial com características que transitavam entre o urbano e o rural.

Transposto esse conceito para a realidade econômica e territorial do município de Coxim no recorte temporal que estudamos, se constata uma ambiguidade na caracterização espacial do lugar, na fluidez entre o rural e o urbano. No interior desse espaço se organiza a escola primária, aparecem as nuances das estratégias de escolarização e ocorre a transição das escolas rurais para os grupos escolares em Coxim com situações similares na maioria dos municípios do SMT.

Portanto, os movimentos dessa pesquisa serão sempre pendulares, ora trazendo retratos da escola urbana, ora se movendo pelo ambiente rural para elucidar os detalhes dessa escola e as mudanças que conduziram aos Grupos Escolares.

Coxim se insere nesse ambiente educacional de Mato Grosso: marcado pela presença de professores leigos, estigmatizados nos discursos oficiais como a causa da deficiência no rendimento escolar e do suposto fracasso das Escolas Rurais e Escolas

Isoladas. Lourenço Filho, Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, mostra como essa realidade se mantém durante as primeiras décadas do século XX:

Deve ser notado que, ainda em 1941, cerca de metade dos professores em exercício, no estado, não haviam recebido qualquer preparação específica para o trabalho que realizam. Isso explicará em boa parte, o deficiente rendimento escolar (LOURENÇO FILHO, 1942. p. 9)

Era um professorado constituído predominantemente por mulheres. Em 1919, dos 105 alunos matriculados apenas 08 eram rapazes e, em 1920, eram 117 mulheres para 07 rapazes matriculados na Escola Normal. Essa ocupação feminina do campo da educação nas primeiras letras se perpetuou em todo o período estudado nessa pesquisa (1930-1963).

Em 1930, havia 175 escolas isoladas, sendo 32 na área urbana e 130 na zona rural e 13 escolas que eram ambulantes (MATO GROSSO, 1930, p. 42). Trinta e dois anos depois, segundo Fernando Corrêa da Costa, em sua mensagem à Assembleia Legislativa no ano de 1962, afirmava que das 1.951 escolas do estado 1.801 eram Escolas Rurais, 77 Escolas Reunidas e 73 Grupos Escolares, ou seja, houve a prevalência quantitativa das escolas rurais no Mato Grosso durante a primeira metade do século XX. (MATO GROSSO, 1962).

A situação educacional do Mato Grosso representada nos Relatórios, nas Mensagens dos governantes estaduais, nos relatórios dos inspetores de ensino e diretores da Instrução Pública mostra que o número de matriculados nas escolas do estado nas primeiras décadas do século XX apresentava uma trajetória ascendente, o que demandava a criação de novas escolas. No Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa de Mato Grosso, em 07 de setembro de 1920, se verifica que haviam 5.634 alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais, 433 em estabelecimentos municipais e 3.442 em 76 estabelecimentos particulares (MATO GROSSO, 1920).

Esses dados permitem perceber que a participação das escolas municipais era minoritária na recepção de alunos. No estado havia apenas 11 escolas municipais, sendo uma 1 em Cuiabá, 3 em Corumbá, 3 em Campo Grande, 1 em Três Lagoas, 2 em Vila Bela e 1 em Ponta Porã, com um total aproximado de 500 alunos de ambos os sexos (MATO GROSSO, 1920).

Percebe-se ainda no Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa de Mato Grosso, em 7 de setembro de 1920, que as escolas no Mato Grosso

apresentavam baixo coeficiente escolar, porque, segundo o documento, para uma população de 25.000 crianças em idade escolar apenas 9.509 estavam matriculadas, ou seja, 62% das crianças estavam fora da escola (APMT, Relatório 1920). Comparativamente, esses números permitem entender o baixo coeficiente escolar no município de Coxim com apenas 208 alunos matriculados nas Escolas Isoladas. Coxim, nos anos 1920, era o sexto município do interior do Mato Grosso em número de alunos matriculados nessa modalidade escolar, em outras palavras, uma populosa comunidade escolar no sul do estado com um grande contingente de crianças fora da Escola. (ver Quadro 2).

QUADRO 2

Alunos matriculados em Escolas Isoladas no Mato Grosso em 1920

Cuiabá	1.216
Santo Antônio do Rio Abaixo	575
Rosário Oeste	339
Araguaia	260
Corumbá	236
Campo Grande	230
Coxim	208
Livramento	186
Poconé	147
Bela Vista	130
Ponta Porã	128
Santo Antônio do Rio Madeira	120
Aquidauana	111
Porto Murtinho	107
Miranda	92
Nioac	83
Diamantino	149
Sant'ana do Paranaíba	80
Três Lagoas	73
Mato Grosso	71
Cáceres	62
Total	4.633

Fonte: APMT-1920 Cuiabá, 07 de setembro de 1920. Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa de Mato Grosso em 7 de setembro de 1920.

Apesar do espaço político privilegiado ocupado pelos Grupos Escolares, fica evidente no Sul de Mato Grosso o fato deles não se constituírem como as únicas instituições educacionais a ganhar relevância na implantação do modelo graduado. Entre o Grupo Escolar e a Escola Isolada, se difundiram as Escolas Reunidas. Elas tiveram sua maior expressividade no estado de São Paulo e se expandiram pelo país, embora no primeiro momento, fossem consideradas pelos governantes paulistas um modelo intermediário. As Escolas Reunidas eram um tipo de estabelecimento de ensino que se caracterizava como uma escola modelo intermediária, de baixo custo:

[...]um tipo de escola provisória que deveria desaparecer em breve, as escolas reunidas foram se incorporando ao sistema público de ensino como resultado das demandas populares pela escola pública em bairros e vilas onde se verificava a aglomeração de crianças e havia a impossibilidade de implantação do grupo escolar devido aos seus critérios legais estabelecidos para a criação dos mesmos (SOUZA, 2008, p. 144).

Embora as Escolas Reunidas tivessem originalmente essa condição de provisoriedade, no Mato Grosso elas cresceram acentuadamente na década de 1930 e se espalharam por todo o estado (MATO GROSSO. Relatório, 1931). Segundo o Diretor Geral da Instrução Pública Franklin Cassiano da Silva, as Escolas Reunidas se assemelhavam muito aos Grupos Escolares com a vantagem de oferecer economia financeira. Na visão dessa autoridade educacional nenhum tipo de escola traria maior vantagem para o ensino que as Escolas Reunidas, pois tinham a mesma organização dos Grupos Escolares, os mesmos métodos de ensino, com a diferença no salário do diretor que não tinha vencimento fixo do cargo, ganhava como professor e seu salário recebia aumento de acordo com o desenvolvimento do estabelecimento que ele dirigia (MATO GROSSO. Relatório da Instrução Pública, 1931).

Em 1937, foi criada a primeira Escola Reunida em Coxim, como vimos, uma inovação educacional no estado. Nesse ano, o Mato Grosso contava com mais sete instituições dessa categoria: Escola Reunida da Villa de Livramento, Escola Reunida de Ladário, Escola Reunida de Corumbá; Escola Reunida de Santana do Paranaíba; Escola Reunida do Bairro de Amambaí, em Campo Grande, Escola Reunida da cidade de Miranda; Escola Reunida de Guajará-Mirim – e mais duas criadas naquele ano a serem instaladas: a Escola Reunida da cidade de Coxim e a Escola Reunida do Coxipó da Ponte (MATO GROSSO, 1937).

No caso de Coxim, a Escola Reunida foi criada pelo decreto nº 2.203, de 10 de novembro de 1939 e elevada a Grupo Escolar em 1940, com a denominação de Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda. De acordo com Ferreira Mendes em seu relatório ele observa que “o Grupo Escolar de Herculânea, não satisfazia ao requisito regulamentar, quer quanto ao número de classes, quer quanto ao número de matrícula. A sua categoria deveria ser, portanto, de Escolas Reunidas” (MATO GROSSO. Relatório, 1943, p. 16). No entanto, mesmo sem conseguir ter o número mínimo de oito classes nem alcançar a média de matrícula e permanência escolar de 250 alunos determinada pela legislação essa escola com 180 alunos e cinco classes se manteve como grupo escolar (MATO GROSSO. Relatório, 1943, p. 16).

No início da década de 1940 o estado contava com 13 Grupos Escolares em funcionamento com 5.947 alunos matriculados. Coxim, à época denominada Herculânea, tinha um contingente de 240 alunos matriculados no Grupo Escolar (Quadro 3). Um número que pode ser visto como uma evolução significativa, pois em 1920, o número total de alunos nas escolas isoladas era de 108 crianças. No quadro abaixo o número de alunos matriculados nos Grupos Escolares no estado de Mato Grosso em 1941.

QUADRO 3

Alunos matriculados em Grupos Escolares no Mato Grosso em 1941

Barão de Melgaço, na capital	881
Senador Azeredo, na capital	740
Luis de Albuquerque, em Corumbá	485
Joaquim Murtinho, em Campo Grande	993
Amambaí em Campo Grande	374
Antonio /Corrêa, em Aquidauana	444
Afonso Pena, em Três Lagoas	357
Mendes Gonçalves em Ponta Porã	388
Presidente Marques em Rosário Oeste	329
Leônidas e Matos em Santo Antônio	242
General Caetano em Poconé	208
Esperidião Marques em Cáceres	266
De Herculânia em Herculânia	240

Fonte: APMT – Relatórios de Presidentes de Estado – Livro nº 73 1942

2.2 MEANDROS EDUCACIONAIS NO MUNICÍPIO DE COXIM MT

A criação da Escola Reunida de Coxim, o esforço para manter o seu quadro de alunos matriculados e a articulação política para que ela fosse transformada em Grupo Escolar mostra a importância que essa categoria escolar ganhou no Mato Grosso e, principalmente, como ela se posicionava como um modelo intermediário que evoluía para a escola idealizada pelos intelectuais brasileiros, os Grupos Escolares.

É importante notar o exemplo de Coxim para entender o processo de mudanças na organização escolar do Mato Grosso e sua categorização: No município de Coxim mudou-se a nomenclatura, a Escola Reunida passou a ser Grupo Escolar, mas, os móveis, a orientação pedagógica, o material didático e os professores continuavam com as mesmas condições anteriores e as escolas coxinenses se perpetuavam com os velhos problemas seculares (SILVEIRA, 1996. p.184).

A análise das fontes que tratam da organização e funcionamento das escolas em Mato Grosso no início do século mostra que muitos desses mestres do mundo rural eram transferidos gradativamente para as Escolas Reunidas, alguns receberam formação nos Cursos de Férias e professoras leigas, normalistas, efetivas e interinas formavam o corpo docente dessa categoria de escolas (SOUZA, 2008, p. 144).

Outra consideração relevante sobre a organização do sistema escolar no Mato Grosso é o número de alunos matriculados nas Escolas Rurais. Segundo o Relatório citado, em todo o Mato Grosso somente nas Escolas Isoladas constavam 4633 alunos matriculados, quase 50% das crianças que estavam na escola. Esse dado acena para a importância dessas escolas para a educação primária no estado na década de 1920 (MATO GROSSO, 1920).

No quadro 4, organizado pela professora Elisabete Sá, se observa que dos vinte municípios listados no recenseamento de 1920, Coxim aparecia como o 13º em número de crianças de zero a quatorze anos, com uma população infantil de 3.213 crianças e adolescentes; o município ocupa a 14ª posição quando se tratava da população em idade escolar de sete a quatorze anos de idade com 1.522 meninos e meninas.

QUADRO 4
População dos municípios de Mato Grosso em 1920

Localidade	Masculino				Feminino				total			
	-1	1-6	7-9	10-14	-1	1-6	7-9	10-14	-1	1-6	7-9	10-14
Campo Grande	267	2108	968	1460	310	2028	924	1266	607	4136	1892	2716
Corumbá	269	1752	787	1087	268	1677	804	1120	537	3429	1591	2678
Aquidauana	71	1049	337	572	98	941	409	543	169	1990	746	115
Bela Vista	131	1017	545	665	162	969	429	545	293	1986	974	1210
Coxim	111	753	344	452	103	724	322	404	214	1477	666	856
Cuiabá	429	2849	1431	2038	429	2792	1390	2037	858	5641	2821	4075
Diamantino	39	345	159	226	31	329	184	224	70	674	343	450
Livramento	129	849	378	468	89	858	388	543	218	1707	766	1011
Mato Grosso	8	111	62	75	17	129	53	56	25	240	115	131
Miranda	105	677	308	433	102	698	306	372	207	1375	614	805
Nioac	117	904	395	551	117	872	376	453	234	1776	771	1004
Poconé	80	617	311	443	88	665	333	431	168	1282	644	874
Ponta Porã	378	2732	1255	1778	357	3109	1160	1486	735	5841	2415	3264
Porto Murtinho	49	334	174	215	44	311	155	203	93	645	329	418
Registro de Araguaia	84	540	213	310	74	535	246	278	158	1075	459	588
Rosário Oeste	152	1039	565	750	202	1193	659	816	354	2232	1224	1566
Santana da Paraíba	154	1121	543	691	152	1055	481	704	306	2176	1024	1395
Santo Antônio do Rio Abaixo	201	1343	655	841	186	1348	576	776	387	2691	1231	1617
Santo Antônio do Rio Madeira	170	1188	495	592	188	1239	445	499	358	2427	940	1091
São Luiz de Cáceres	146	1017	490	631	136	1121	522	637	282	2138	1012	1268

Fonte: SÁ, 2006. p. 61

Se a partir desta fonte considerarmos a população de crianças e adolescentes de Campo Grande, Corumbá, Aquidauana, Ponta Porã e Porto Murtinho, algumas das principais cidades do Sul de Mato Grosso em 1920 com um total de 16.174 pessoas com idade entre sete e quatorze anos, se observa que a população da mesma faixa etária em Coxim representava cerca de 9% do total dessas crianças em idade escolar. Um recorte populacional relativamente significativo para vislumbrar variáveis da organização escolar e compreender a história da educação nos sertões sul-mato-grossense.

Quanto ao crescimento das Escolas Isoladas, dados do Relatório da Instrução Pública cita estes estabelecimentos escolares em 22 municípios entre os anos 1910 e 1924. Nesse período, Coxim foi o segundo município onde o número dessas escolas mais cresceu. Entre as 22 cidades citadas no documento, Coxim apresenta um aumento de 400%, ou seja, em 1910 tinha duas escolas isoladas e em 1924 tinha oito escolas dessa modalidade. (Ver Quadro 5). Todas essas escolas eram Escolas Isoladas Rurais.

QUADRO 5

Mapa das escolas isoladas no estado de Mato Grosso -1910-1924								
Localidades	1910	1911	1912	1915	1919	1922	1923	1924
Aquidauana	2	3	3	4	5	6	9	3
Bela Vista	2	3	3	4	7	4	4	4
Campo Grande	3	3	3	4	6	4	4	6
Corumbá	13	13	13	11	11	11	11	6
Coxim	2	2	2	8	7	8	8	8
Cuiabá	22	23	23	28	30	38	36	37
Diamantino	2	2	2	3	5	7	7	7
Livramento	5	5	5	4	5	5	5	5
Mato Grosso	4	4	4	4	4	4	4	4
Miranda	5	5	5	3	4	3	8	1
Nioac	4	4	4	1	3	3	3	3
Poconé	5	6	2	4	5	10	10	10
Ponta Porã	-	-	-	5	5	5	5	5
Porto Murtinho	-	-	-	2	2	3	3	3
Registro do Araguaia	-	-	-	4	8	9	9	7
Rosário	8	8	6	8	12	12	12	12
Santa Rita do Araguaia	-	-	-	-	-	-	-	3
Sant' Anna do Paranayba	3	3	4	3	2	2	2	2
Santo António do Rio Abaixo	12	12	11	10	14	18	15	15
Santo António do Rio Madeira	1	1	1	7	3	5	6	6
São Luiz de Cáceres	4	4	1	4	1	1	1	1
Três Lagoas	-	-	-	2	3	2	2	3
Total	98	101	92	109	142	160	156	150

Fonte: MATO GROSSO. Relatórios da Diretoria da Instrução Pública – Mensagens do Presidente do Estado

Na análise da organização e crescimento do número de Escolas Isoladas, se observa no município de Coxim um progresso quantitativo. Se considerarmos o Relatório da Inspeção Geral dos Estudos de 1874 onde se registra que em São José de Herculânea, (Coxim) a escola dispunha de três bancos que acomodavam apenas 21 alunos tendo apenas duas mesas e duas cadeiras de jacarandá com assento de palhinha. Esse documento retrata ainda a incipiência da organização escolar naquela vila no final do XIX. (MATO GROSSO, Inspeção Geral dos Estudos, Relatório, 1874).

Um recuo cronológico ao ano de 1881, segundo o Relatório do Governador José Miranda Reis, mostra as escolas públicas e particulares de instrução primária da província de Mato Grosso. Nesse Relatório na Freguesia de São José de Herculânea, onde se formaria a Vila de Coxim, havia pequenas escolas criadas pelo poder público. Não havia nenhuma escola particular. Em 1899, a Vila de Coxim contava com uma das 28 escolas mistas do estado de Mato Grosso. As escolas mistas eram uma modalidade nova de escolas financiadas pelo poder público do estado, pois,

[...]somente na última década do século passado (XIX), já nos albores da república, as escolas públicas passaram a adotar o ensino misto nas localidades onde havia, no período imperial, apenas escola do sexo masculino (SIQUEIRA, 2000. p. 151 Grifo meu).

É importante frisar a inserção do município de Coxim na implantação das escolas mistas, considerando que cerca de 50% das escolas do estado eram masculinas ou femininas. Outra situação a ser lembrada é a de que essa inserção deu a possibilidade de meninas coxinenses frequentarem a escola junto com meninos desde os anos em que a cidade ganhou emancipação política (1898), ainda que houvesse os entraves de um debate à época revelado claramente nos Relatórios de presidentes e inspetores gerais onde se discutia os limites morais de uma escola onde estudavam juntos meninos e meninas e, do outro lado, à ideia da economia para os cofres do governo nessa modalidade escolar. Coxim, vinte anos após a antiga capital reivindicar a abertura de uma escola mista, figura entre as cidades com essa configuração escolar, sendo que nessa época nenhuma cidade mato-grossense contava com mais de uma escola mista.

A iniciativa de criar escolas para receber crianças de ambos os sexos deve ser observada na conjuntura política que obrigava os poderes públicos a criarem as escolas mistas e com isso superar as dificuldades econômicas para atender a demanda escolar. Saliente-se que as escolas mistas eram regidas, obrigatoriamente, por professoras.

Como já afirmamos, a presença das mulheres foi predominante na educação primária. Sobre essa questão, o Diretor Geral da Instrução Pública Dormevil José dos Santos Malhado representa bem a mentalidade da época em um discurso sobre o magistério feminino. Ele defendia que a mulher tem qualidades especiais para educadora e mestra, sendo melhor do que o homem em clareza, doçura, imaginação, paciência, bondade, zelo e graça. Afirmava que as crianças são atraídas pela professora por ver espelhada em sua feminilidade a imagem materna e por isso se sujeita às obrigações escolares para atender e satisfazer a professora. Esse inspetor chegou a afirmar que o magistério público deveria empregar preferencialmente as mulheres, vinculou seu posicionamento com a criação de escolas mistas dirigidas por mulheres e concluiu afirmando que isso seria de grande proveito para a economia dos cofres públicos que, segundo ele, estavam vazios e, ao invés de reduzir o número de escolas primárias, deveria se optar pelo ensino misto como uma melhor solução (MATO GROSSO. Relatório, 1881).

No quadro 6, se vê esse detalhamento do número de 58 escolas das quais 15 eram masculinas, 15 femininas e 28 mistas, perfazendo um total de 58 escolas no estado de Mato Grosso, em 1899.

Quadro 6
Escolas masculinas, femininas e mistas no Mato Grosso em 1899

Localização	Masculina	Feminina	Mista	Total
Cuiabá	4	5	-	9
Coxipó da Ponte	-	-	1	1
Várzea Grande	-	-	1	1
Capão do Piqui	-	-	1	1
Passagem da Conceição	-	-	1	1
Melgaço	-	-	1	1
Mimoso	-	-	1	1
Sto Antonio do rio abaixo	1	1	-	2
Povoação do Poço	-	-	1	1
Chapada	-	-	1	1
Guia	-	-	1	1
Brotas	-	-	1	1
Aldeia	-	-	1	1
Livramento	1	1	-	2
Cassange	-	-	1	1
Rosário	1	1	-	2
Grotas	-	-	1	1
Miranda	1	1	-	2
Nioac	1	1	-	2
Mato Grosso	-	-	1	1
Campo Grande	-	-	1	1
Campo Grande	-	-	1	1
Vacarias	-	-	1	1
Dourados	-	-	1	1
Três Lagoas	-	-	1	1
Ribeirão das almas	-	-	1	1
Aquidauana	-	-	1	1
Diamantino	1	1	-	2
Poconé	2	1	-	3
Cáceres	1	-	-	2
Barra do rio dos Bugres	-	-	1	1

Raizama	-	-	1	1
Corumbá	1	1	-	2
Ladário	-	-	1	1
Porto Murtinho	-	-	1	1
Araguaia	-	-	1	1
Coxim	-	-	1	1
Melo Taques	-	-	1	1
Santana do Paranaíba	1	1	-	2
Total	15	15	28	58

Fonte: SIQUEIRA, 2000. p. 151,152.

Os documentos da Instrução Pública revelaram que no cenário educacional do início do século XX ocorria ainda a concorrência e desistência dos cargos públicos por parte de pessoas oriundas das famílias tradicionais em um trajeto circular de ocupação política das funções sociais, situação que tornava mais grave os problemas e dificuldades para a organização e desenvolvimento do ensino primário. Na Freguesia de Coxim essa circularidade se mostrava mais dinâmica nos cargos mais proeminentes. Mesmo dentro das escolas esse movimento pode ser percebido como indicam as nomeações mostradas nesses documentos oficiais: no dia 27 de junho de 1898, o Inspetor Paroquial da Instrução Pública Antônio Luís da Silva Albuquerque solicitou ao Inspetor Geral da Instrução do estado o seu afastamento do cargo para tratar de sua saúde e indica os Capitães José Bento da Silva Graça e Manuel Vieira Lopes para substituí-lo (APMT – Caixa 1898 – B). Em 14 de agosto, o Ofício enviado pelo Diretor interino da Instrução José Estevão Corrêa, comunicou-se ao vice Presidente Antônio Cesáreo de Figueiredo a confirmação das nomeações dos Capitães José Bento da Silva Graça e Manuel Vieira Lopes para ocupar o referido cargo (APMT – Caixa 1898 – B).

Um mês depois de empossados, em 14 de setembro de 1898, em ofício do Diretor Geral da Instrução Pública ao Vice-presidente do Estado, foi proposta a exoneração do Capitão José Bento da Silva Graça e de Manuel Vieira Lopes como Inspectores escolares, titular e suplente, da freguesia de Coxim. (APMT – Livro IP 003-03 – Ofício n.º 61, sem n.º de pg.). Um dia depois, 15 de setembro, uma Portaria fez novamente a nomeação do capitão José Bento da Silva Graça para o lugar de inspetor escolar do Distrito de Coxim. A mudança foi proposta pelo mesmo Diretor Geral da Instrução Pública, portanto, reassumiu o lugar de inspetor escolar do Distrito de Coxim o capitão José Bento da Silva Graça (APMT – Livro IP 003-65 – verso pág.47) e como

substituto (suplente) foi nomeado o capitão Manoel Vieira Lopes. (APMT – Livro IP 003-65 – pág.48)

Para Silveira, tanto o inspetor escolar José Bento da Silva Graça como o seu suplente Manoel Vieira Lopes eram

(...) Antigos moradores e representavam, entre outros, a cúpula dirigente, que desde as últimas décadas do século XIX faziam parte da oligarquia local. Os seus descendentes, formaram parcelas consideráveis no povoamento da cidade e do município de Coxim, influenciando nas mais diferentes atividades, formando famílias numerosas (LOPES, 1996. p. 55)

O ilustre professor depois de ocupar o cargo de inspetor escolar e outras funções políticas se tornaria um ano depois, deputado estadual para o mandato 1900-1902 e seu suplente continuaria como abastado mascate fluvial de barcos a vela no comércio que ligava o município com o mercado corumbaense. (SILVEIRA, 1996. p. 62).

Mas, antes de assumir o novo cargo político, José Bento solicitou, em 28 de agosto de 1899, o pagamento de 50\$000, (aproximadamente R\$ 6.000,00 em moeda atual) referente às compras por ele efetuadas e comprovadas por recibos, para a escola de Coxim. A solicitação é feita mediante o Ofício n.º 14 do Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, Januário da Silva Rondon (APMT Caixa 1899).

Amplia a visão dessa “dança das cadeiras” na organização política de Coxim a denúncia feita por Domingos Ribeiro Guimarães 2º Vice Intendente, que assumiu interinamente o cargo de Intendente Geral, em substituição a Evaristo de Albuquerque. Ele denunciou a concentração e o abandono de cargos eletivos principalmente de intendentes Gerais, o que resultou em inúmeras interinidades de acordo com a vontade dos coronéis até o ano de 1929.

Outra situação comum em Coxim verificada nas Mensagens oficiais e também denunciada por Guimarães era a resistência dos comerciantes locais em pagar os impostos, o que desorganizava a administração municipal que não conseguia atender o seu próprio custeio (SILVEIRA, 1996. p. 62-65)

Silveira, afirma que na primeira eleição de Coxim o maior comerciante, detentor de um verdadeiro império econômico, Tenente Coronel Antônio Luiz da Silva Albuquerque representava a justiça do município na qualidade de Juiz de Paz e também se elegeu vereador,

(...)a fim de manter o continuísmo familiar no controle político de Coxim, elege como Intendente Geral o seu próprio irmão e no loteamento de cargos, coloca o mesmo irmão Cel. João

Batista da Silva Albuquerque, como substituto eventual nas funções de 1º Juiz de Paz, concentrando-se os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário entre os dois irmãos. O continuísmo realizou-se quando João Batista, ainda nas funções de Intendente Geral, substituiu Totó de Albuquerque, no cargo de 1º Juiz de paz, quando este veio a falecer aos 63 anos de idade na Vila de Coxim, no dia 06 de dezembro de 1901 (SILVEIRA, 1996. p. 65).

A historiografia local mostra que Antônio Luiz da Silva Albuquerque ao morrer deixou entre os bens citados armazéns comerciais e enormes extensões de terras, entre elas, as Fazendas São Romão, Onça, Pontal, Pontinha, Aldeia, São Bento, Buritizinho, São Domingos do Ribeirão Claro, Palmeiras, Estiva do Rio Claro e Currealzinho, enquanto os cofres municipais iam de mal a pior (SILVEIRA, 1996).

José Bento, ao que tudo indica, embora membro de uma família tradicional e protagonista em diferentes setores dessa sociedade, foi pessoa com relativa dedicação à causa da educação, seu nome aparece nos documentos oficiais denotando envolvimento com a organização das escolas no município em uma conjuntura política onde Coxim sofria com intendentess e vereadores descompromissados com a administração pública. Silveira, com base nas atas da Câmara municipal, afirma que

(...) chegava a tal ponto a apatia pelo exercício administrativo político, que, em quase todas as gestões, as Câmaras de vereadores pouco se reuniam, chegando a caso de se reunirem apenas duas ou três vezes, durante uma legislatura inteira. Pensa-se inclusive, que diante daquela apatia, a política para eles era uma simbologia sem maiores implicações, onde o verdadeiro fascínio era dirigido na conquista dos cargos pura e simplesmente pelo exercício e usufruto do poder (SILVEIRA, 1996. p. 162).

Mesmo com o fetiche pelos cargos e o descompromisso com a função política demonstrada pelas autoridades, o município de Coxim aparece nos discursos dos governantes junto aos outros municípios do estado de Mato Grosso como espaço privilegiado de investimentos na educação. Um documento importante para analisar essas vozes oficiais e suas contradições é a mensagem do Interventor Federal do Estado de Mato Grosso – Cap. Manoel Ary da Silva Pires apresentada a Assembleia Legislativa lida na abertura da 3ª sessão ordinária da sua 1ª legislatura, em Cuiabá no dia 13 de junho de 1937.

(...)na medida do possível e parcialmente, esse ponto do meu programa fiz instalar as Escolas Reunidas de Bela Vista criadas pela Lei n.º 37, de 26 de setembro de 1936, bem como as de Coxim e Aquidauana [pela lei 24 de 16 de setembro de 1936], cujas instalações foram marcadas para o dia 13 de maio; e ainda no Coxipó da Ponte, que foram instaladas hoje, em

comemoração á gloriosa data da retomada de Corumbá.
(APMT – LIVRO 71, MATO GROSSO. p 14).[Grifo nosso].

Esse discurso proferido na ocasião em que foram criadas pela Lei n.º 24, de 16 de setembro de 1936 as Escolas Reunidas em Coxim e Aquidauana (APMT. Ano LVII-48 n. 7295) repete o tom de desenvolvimentismo e empenho do poder público no que se refere ao ensino primário no Mato Grosso. Contudo, as Escolas Reunidas, como vimos, nem sempre podiam representar um avanço qualitativo no processo de ensino aprendizagem. No caso da Escola Reunida em Coxim, segundo o governador, teria alguns meses para ser organizada e, ao que parece, às mudanças ficariam limitadas ao número de alunos e as dificuldades para a adaptação de todos – alunos, professores e famílias envolvidas com a nova escola. Segundo o texto da lei de sua criação,

(...)as escolas deverão funcionar a partir de 1º de janeiro de 1937, com aproveitamento do pessoal docente e do material das escolas isoladas actualmente existentes nas localidades sédes das novas escolas (APMT – Gazeta Oficial Ano LVII-48 n. 7295).

A análise dos documentos oficiais mostrou que mesmo contracenando com as condições precárias das escolas, as comunicações oficiais relativas à educação estavam sempre eivadas de termos apoteóticos às ações dos governantes:

(...) não compreendo senhores deputados, real e fecunda administração, sem a organização de um aparelhamento cultural, que torne o povo cada vez mais apto as condições atuais da vida, e cada vez mais capaz de produzir a valorização das possibilidades espontâneas que o meio oferece(...)Assim, tenho dedicado e dedicarei o melhor da minha energia e do meu carinho à causa do ensino em Mato Grosso (APMT – LIVRO 71, MATO GROSSO. p 14).

A crítica desse documento é importante para contrastar a escola real daquela produzida nas representações dos documentos emitidos pelo estado e para situar a análise das estratégias escolares no município de Coxim. Em outro trecho dessa Mensagem o interventor faz uma relação do crescimento populacional das crianças em idade escolar verificado no “número eloquente de matriculas no curso primário não só na Capital, mas, também nos demais municípios do Estado” com o seu projeto de valorização da escola primária e das outras instâncias formadoras de professores (*idem*, p. 15).

Essa suposta “dedicação” e o gasto da “melhor energia” e carinho à causa do ensino não se coaduna com a realidade educacional do Mato Grosso. A leitura acurada desse mesmo discurso mostra que o governador, ao ler um memorial do Diretor Geral da Instrução Pública, apresentou grave contradição entre essa suposta preocupação do

estado em oferecer condições adequadas para o funcionamento das escolas e a real situação desses estabelecimentos educacionais.

O dito memorial afirma categoricamente que o trabalho dos professores nos estabelecimentos de educação na capital e no interior do estado estavam asfixiados por dificuldades de toda ordem e a atividade docente estava comprometida por escolas instaladas em prédios inapropriados, adaptados e inadequados, que apresentavam necessidade urgente de reparos e sem condições higiênicas. O documento também denuncia a falta de material escolar compatíveis com o que se denominava “pedagogia moderna”. Não escaparam às críticas nem mesmo o Liceu Cuiabano que, segundo o interventor, acusava necessidade de melhoramentos materiais. Segundo o Memorial, se na capital a situação era sofrível, no interior o nível de aniquilamento do processo de instrução era iminente:

[...] estas observações verificadas no coração da cidade perto das vistas do Governo, induziram-me a convicção dolorosa pelo contraste e vexatória pela certeza de que de certo tempo a esta parte, os órgãos da administração se descuraram por completo da instrução no Estado, concorrendo diretamente para o aniquilamento do seu nível (APMT – LIVRO 71, MATO GROSSO. p 14).

Além de denunciar os problemas com as estruturas físicas, com o material didático e as práticas docentes, o Diretor Geral da Instrução Pública aponta dificuldades com a fiscalização do funcionamento escolar e propõe a necessidade de uma reforma na legislação estadual que privilegie mudanças no aparelho fiscalizador do ensino público. Alega a existência de 227 escolas: 55 urbanas, 20 distritais e 152 rurais na vasta extensão territorial do estado de Mato Grosso. As escolas eram fiscalizadas por apenas duas Inspetorias de Ensino criadas pelo antigo Decreto n.º 759, de 22 de abril de 1927 com seus órgãos técnicos remunerados e inspetores escolares (APMT – LIVRO 71, MATO GROSSO. p 14).

As inspetorias de ensino, no discurso oficial detinham toda responsabilidade moral pela eficiência pedagógica do ensino, inclusive o ensino primário nos municípios e distritos, mas, segundo o Diretor Geral da Instrução, as ditas inspetorias não tinham competência técnica, nem profissionais capacitados para exercer as funções inerentes ao seu mister, porque

[...] a escolha dos Inspetores Escolares, por conveniência dos partidos situacionistas, no interior sempre recaíram na pessoa dos chefes políticos locais, muitos dos quais sem nenhuma competência e, é penoso dizê-lo às vezes analfabetos, verdadeiros figurões decorativos investidos da autoridade

escolar e dela servindo-se para satisfação dos instintos de perseguição a serviço da política sem ideal (APMT – LIVRO 71, MATO GROSSO. p. 14).

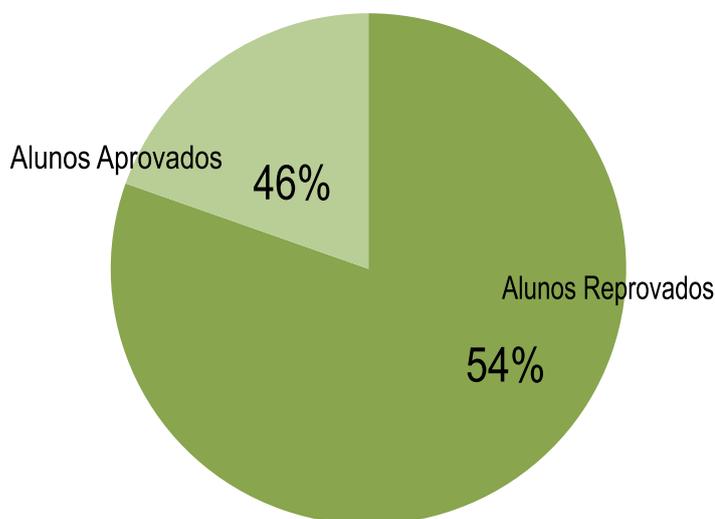
O documento, como se vê, afirma que nem mesmo os inspetores regionais, salvo honrosas exceções, eram pessoas de reconhecida capacidade técnica e cultural, por isso mesmo tendo boa vontade seus esforços eram insuficientes para atender as exigências da suposta pedagogia moderna que se pretendia desenvolver no estado de Mato Grosso.

Pode-se afirmar com segurança que as estratégias de escolarização dos professores sul-mato-grossenses nesse período enfrentavam dificuldades múltiplas de funcionamento em consonância com as diretrizes nacionais dessa escola moderna que a república desejava implantar.

Uma questão que se junta a esses problemas se encontra na própria gênese da formação pedagógica dos professores. O relatório oficial mostrado no gráfico 2 apresenta detalhes da formação dos docentes e números eloquentes para mostrar uma escola que desenvolveu ao longo das primeiras décadas do século XX um sistema de avaliação eficiente para reprovar: segundo os dados oficiais, nos primeiros três anos do Curso Normal na capital do estado, onde supostamente, as novas metodologias chegavam primeiro, dos 96 alunos matriculados apenas 43 foram aprovados e na soma dos quatro anos o índice de reprovação foi de 46% mesmo com 100% de aprovação no quarto ano (MATO GROSSO, 1920).

Gráfico 2

Índices de aprovação e reprovação no Curso Normal
para formação de professores (1916-1919)



Fonte: MATO GROSSO, 1920

Esses números apresentados no Gráfico 2 acenam para uma escola excludente e uma formação professoral que vê na reprovação uma qualidade. Corrobora essa ideia o tom do discurso oficial no Relatório de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa de Mato, Grosso em 07 de setembro de 1920, quando afirma que aprovar 57 alunos de uma turma com 105 alunos é

[...] Prova eloquente da seriedade dos exames, o que é condição essencial para estabelecimento desta natureza, a se refletir beneficemente no seio das novas gerações do povo mato-grossense (MATO GROSSO, 1920).

Essa “seriedade” dos exames, mesmo na contramão dos proclamados ideais modernos da educação que se difundiam no Brasil nesse período, parece ter se perpetuado nas estratégias escolares desenvolvidas por professores durante décadas. Pelo menos é o que mostra os resultados da escola mato-grossense no triênio 1939-1941 ao reprovar dois terços dos alunos matriculados (LOURENÇO FILHO, 1942. p. 9). Essas “novas gerações do povo mato-grossense” que o texto oficial menciona estava representada no conjunto das crianças e jovens que seriam formados por esses profissionais da educação dentro dessa metodologia que via na reprovação uma virtude.

2.3. AVANÇOS E RETROCESSOS NA ESCOLARIZAÇÃO NO SUL DE MATO GROSSO PÓS ANOS 1930

A análise dos documentos oficiais permite verificar que as limitações para atender as necessidades básicas do ensino primário, notadamente nos pequenos vilarejos, como é o exemplo de Coxim, vinha crescendo desde os anos 1930. Mesmo com um crescimento demográfico pouco acelerado essa situação demandava maior número de unidades escolares, melhoramento nas estruturas físicas das escolas já existentes e material pedagógico para os alunos. O Quadro populacional gerado a partir dos censos demográficos organizado por Furtado e Sá (2018), mostra esse contingente populacional (Quadro 7). Coxim, nesse período denominado Herculânea, aparece como o 15º município do Mato Grosso em população, o município representava 3,32% dos residentes no estado e uma densidade demográfica de 0,30 habitantes por Km².

Quadro 7
Quadro populacional de Mato Grosso em 1939

Município	População total	Habitantes por Km ²	% em relação a população do estado
Alto Araguaia	16.187	0,74	4,01
Alto Madeira	14.708	0,06	3,65
Aquidauana	16.018	1,28	3,97
Bela Vista	13.738	1,37	3,41
Cáceres	16.313	0,17	4,04
Campo Grande	31.857	1,02	7,91
Corumbá	31.857	1,02	7,91
Cuiabá	40.987	0,22	10,16
Diamantino	6.229	0,06	1,54
Dourados	15.008	7,54	3,72
Entre Rios	10.658	0,45	2,64
Guarajá Mirim	9.096	0,13	2,25
Herculânea	13.377	0,30	3,32
Lajeado	6.360	0,44	1,58
Livramento	11.082	1,61	2,75
Maracaju	8.952	1,15	2,22
Mato Grosso	1.966	0,02	0,49
Miranda	11.116	5,56	2,76
Nioaque	5.968	0,76	1,48

Parnaíba	15.987	0,58	3,96
Poconé	11.555	0,57	2,86
Ponta porá	27.167	0,67	6,73
Porto Murtinho	5.843	1,34	1,45
Poxoréu	8.930	0,36	2,21
Rosário Oeste	13.367	0,55	3,31
Santo Antônio	22.355	1,23	5,54
Três Lagoas	14.796	0,31	3,67
Araguaiana	4.036	0,03	1,00

FONTE: FURTADO, SÁ, 2018

O Quadro 7 mostra o crescimento populacional do estado e para atender a demanda da população em idade escolar nos anos 1930 o estado envidou esforços para ampliar o número de escolas primárias. Nesse ano havia quatro Escolas Reunidas, nos municípios de Livramento, Santo Antonio do Rio Abaixo, Sant'Anna do Páranahyba e Bella Vista de Santo Antonio do Rio Abaixo, mas somente esta última estava funcionando.

Para fazer funcionar esse sistema escolar em cada município do estado, para cada escola era escolhido um diretor que tinha o seu mandato estendido às Escolas Isoladas. Em 1930, Mato Grosso tinha 32 escolas isoladas na zona urbana, 130 na zona rural e 13 escolas ambulantes. Uma característica comum às Escolas Isoladas era o difícil acesso e, como consequência, a dificuldade de obter informações da qualidade e das dificuldades do ensino (MATO GROSSO, 1930, p. 42).

Como se pode notar, as Escolas Isoladas existiam em grande número, um total de 175 no ano de 1930, enquanto as Escolas Reunidas eram apenas quatro, portanto, as Escolas Isoladas foram responsáveis pela escolarização de um enorme contingente de crianças. Estudos mostram que considerando os limites de sua conjuntura essa escola cumpriu o seu papel de forma exemplar mesmo com todas as dificuldades técnicas, da pouca formação de seus professores, de parco material didático e estruturas arquitetônicas precárias (FURTADO E MOREIRA, 2015; FURTADO e SÁ, 2018).

Essa modalidade escolar recebeu duras críticas, muitas vezes injustas dos governos e das autoridades educacionais, quando contrapunham suas condições aos ideais de uma escola moderna e complexa dos “palácios da educação” pensados para os Grupos Escolares (MATO GROSSO, 1930, p. 42).

Para entender essas lutas de representações tendo como objeto de análise as diferentes categorias escolares do ensino primário no final da década de 1930 serve como fonte o Relatório do Interventor Federal em Mato Grosso Julio Strübing Muller no biênio 1939-1940 enviado ao presidente Getúlio Vargas. Strübing encaminhou um demonstrativo com um mapeamento das unidades escolares segundo o número, a espécie e a localização que serve como uma cartografia das escolas primárias no estado.

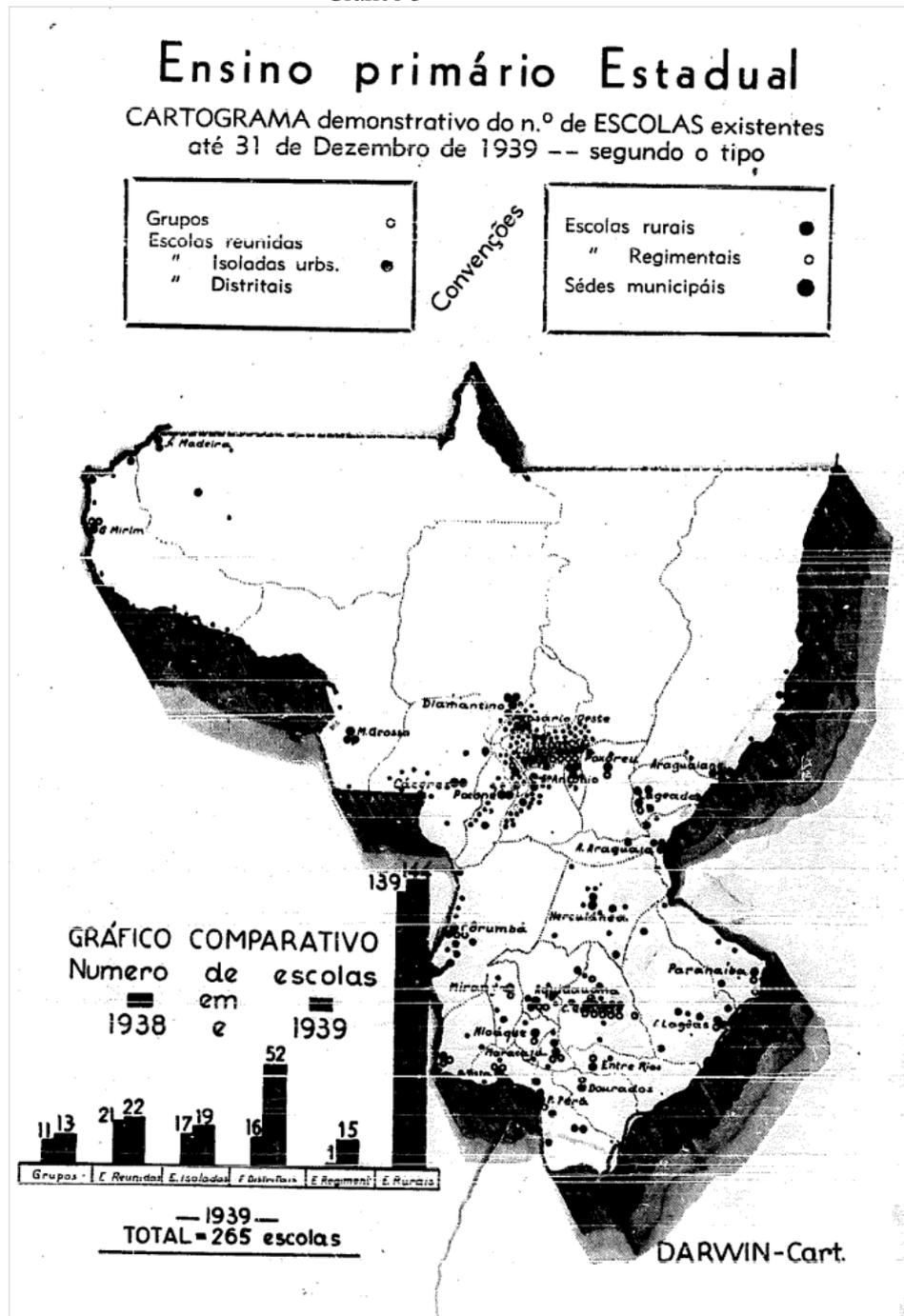
O documento apresenta um número de 265 escolas primárias existentes em 31 de dezembro de 1939. No Gráfico 3 se observa a permanência de um grande número de Escolas Rurais em relação a outras categorias escolares, (havia 139 no ano de 1938 e passa para 144 no ano de 1939); um pequeno crescimento dos Grupos Escolares (de onze para treze unidades); as Escolas Reunidas receberam apenas um novo estabelecimento e as Escolas Isoladas cresceram apenas duas unidades; finalmente um aumento maior do número de escolas distritais (de 16 para 52 escolas) e escolas regimentais de um para 15 estabelecimentos escolares (MATO GROSSO, 1940).

Sobre essa realidade do ensino primário em Mato Grosso, no final da década de 1930, o Gráfico abaixo retirado do relatório de Julio Strübing, traz um retrato da sua organização. A preservação na íntegra das características do documento compensa as perdas da legibilidade com a possibilidade de vê no mapa original os municípios do Sul de Mato Grosso e o número de escolas para atender as crianças mato-grossenses.

De acordo com esse relatório, em 1940, a organização educacional no estado de Mato Grosso se subdividia em ensino público e particular, primário e secundário, cabendo sua administração, ao Secretário Geral do Estado, ao qual estavam subordinadas a Diretoria Geral da Instrução Pública Primária do estado e as diretorias dos Ginásios Colégio Pedro II; Liceu Cuiabano; Ginásio Maria Leite, de Corumbá e Liceu Campo-grandense, em Campo Grande. Cabia a Diretoria Geral de Instrução à orientação dos inspetores gerais de ensino, dos diretores dos Grupos Escolares e Escolas Reunidas e dos inspetores escolares (MATO GROSSO, 1940).

As normas relativas ao ensino primário nas escolas particulares no estado estavam instituídas no Decreto 226 de 23 de dezembro de 1938. Para o interventor Julio Strübing, esse decreto provocou mudanças no ensino particular e essas escolas se esforçaram para se readequarem às condições da legislação. Percebe-se uma reorganização do ensino particular no estado de Mato Grosso.

Gráfico 3



Fonte: MATO GROSSO, Relatório 1939-1940 do interventor federal em Mato Grosso Julio Strübing Muller ao presidente da república Getúlio Vargas. p. 8

No tocante, à capacitação de professores primários foi ampliada em 1937 o Curso para professores primários no estado pela criação do Curso Especializado para o magistério Primário. O curso criado pelo decreto nº 112 de 29 de dezembro de 1937 foi

ministrado no Liceu Cuiabano. É importante notar que esses cursos praticamente não alcançavam os professores dos rincões do estado, como é o caso específico de Coxim, porque o município estava distante 500 quilômetros da capital tinha ainda o acesso dificultado por péssimas estradas e um sistema de comunicação deficitário.

A composição dos quadros de professores das escolas de Coxim era formada nesse período, principalmente por professores leigos. Profissionais que frequentavam os discursos das autoridades como objeto de preocupações das políticas públicas com vistas ao melhoramento de suas práticas pedagógicas, mas eram severamente criticados pelo despreparo, sempre culpabilizados pela ineficiência do serviço público. Professores que em poucas ocasiões tiveram um conceito positivo ou foram tratados como profissionais de ensino.

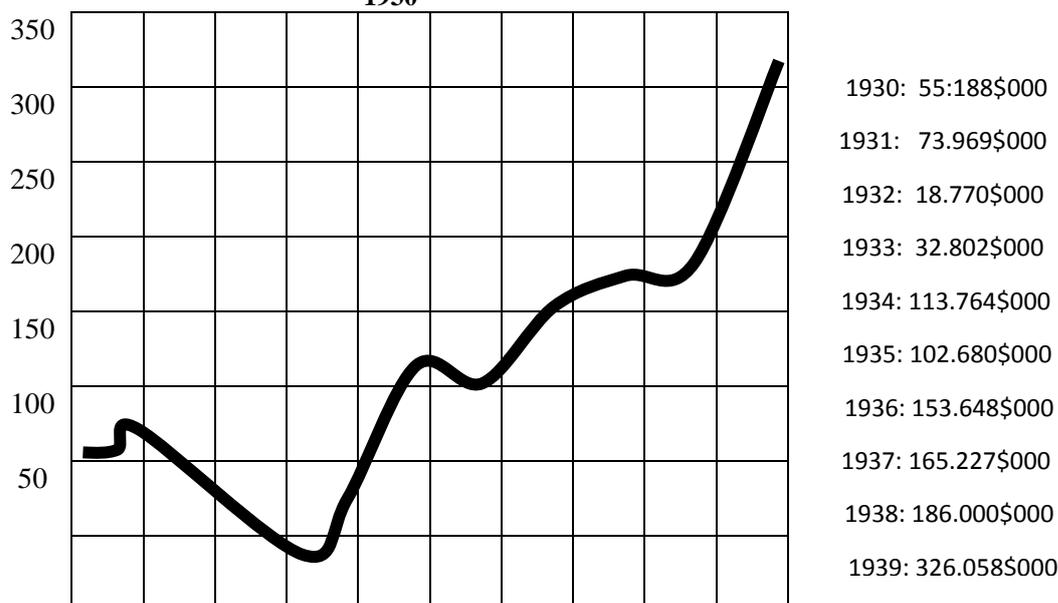
As escolas rurais sofriam com a ausência de professores formados, situação que se agravou com a nova legislação promulgada em 1942 que determinava a obrigatoriedade do ensino primário e gratuito para as crianças de 7 a 12 anos de idade com residência até 2 km da escola pública. Essa obrigatoriedade do ensino primário forçou o estado a realizar investimentos nas escolas primárias para atender ao estabelecido pela legislação sem, contudo, dar conta de formar professores para estas escolas.

Havia no estado de Mato Grosso no ano de 1939 um número de 264 escolas distribuídas segundo a sua classificação: 13 grupos escolares, 22 Escolas Reunidas, 19 escolas urbanas isoladas 51 escolas distritais, 15 Escolas Regimentais e 144 Escolas Rurais:

No Relatório do interventor federal Julio Strübing de 1940, se vê um aumento da taxa escolar com uma curva acentuada e ascendente dos recursos investidos na educação. Embora seja um discurso contaminado pelos interesses propagandistas do governo os números assinalam um crescimento real dos investimentos públicos no campo da educação, conforme se vê no gráfico 4:

Gráfico 4

Investimentos públicos no campo da educação na década de 1930



Fonte: Relatório do interventor Julio Strübing. 1940. p. 55

A importância desses números interessa ao objeto dessa pesquisa para sublinhar que mesmo com o suposto aumento dos investimentos nas estruturas educacionais relatados nos documentos oficiais, as contingências políticas e econômicas do período não permitiram a formação de novos professores para atender a demanda e até a década de 1960 perpetuou-se a situação de a escola rural e urbana continuar com poucas normalistas em seus quadros tendo no corpo docente uma maioria absoluta de profissionais leigos. Em 1954, eram 300 professores normalistas e um contingente de 1.261 docentes leigos no estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 1954. p. 51).

Nos anos de 1946 a 1949 foram celebrados acordos com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a transferência de recursos para a construção de 214 prédios onde funcionariam escolas rurais e apenas 12 grupos escolares e duas escolas normais. São dados que reforçam a continuação e importância das escolas rurais para a educação mato-grossense, no entanto, quando se vê os recursos dispensados para a construção de prédios das escolas rurais (CR\$ 10.660.000) e os recursos destinados à construção dos grupos escolares (CR\$ 2.333.333,00) se observa a assimetria dos investimentos em que grande parte dos recursos eram destinados aos grupos escolares que representavam apenas 5,6% das construções (MATO GROSSO, 1952. p. 51).

Em 1954, Coxim possuía 16 escolas estaduais e 01 escola municipal. Estes estabelecimentos de ensino eram atendidos por 22 professores leigos e uma normalista.

A rede de ensino estava distribuída assim: 01 grupo escolar e 16 escolas isoladas e um total de 708 alunos matriculados. Coxim era naquele ano o 25º município em número de alunos entre os 59 municípios do estado. (MATO GROSSO, 1955. Anexos).

O discurso oficial era evasivo quanto à solução definitiva da formação de professores para formar os quadros das escolas rurais. Segundo Strübing,

Tem-se procurado substituir os professores leigos por normalistas, e esse objetivo se vai conseguindo, plenamente, exceção feita de algumas escolas rurais, cujo afastamento dos centros de população torna difícil o seu preenchimento por normalistas, o que não obstante, se fará pouco a pouco, aproveitando-se para tanto, cada oportunidade que se oferecer (MATO GROSSO, 1940. p. 8)

Como se percebe na afirmação do interventor, o investimento para as escolas rurais era a exceção. A preparação do corpo docente para essas escolas se faria “pouco a pouco” ou quando surgissem oportunidades. É importante lembrar que mesmo sofrendo discriminação a escola rural, desde o final do século XIX até meados do século XX, além de ser maioria, o seu número somente crescia.

A responsabilidade de formação de professores a partir dos anos 1930 era das Escolas Normais Pedro Celestino, em Cuiabá, e Joaquim Murinho, em Campo Grande. Em dezembro de 1937, por força do decreto n. 112 de 29 de dezembro esse serviço passou a ser feito no Curso Especializado para professores no Liceu Cuiabano e em Campo Grande no Liceu Campo-grandense, mas, logo foram suprimidos e só voltaram a funcionar em 31 de janeiro de 1947 na aprovação do decreto n. 834 que obedecia ao Decreto Federal ou Lei Orgânica do Ensino Normal que determinava o funcionamento do Curso com duração de dois anos voltados para o 2º Ciclo.

A Escola Normal no Sul do estado de Mato Grosso embora estivesse sincronizada ao projeto nacional de expansão da rede pública do ensino secundário e de formação de professores para atuar na escola primária apresentou interrupções sucessivas, funcionava em prédios escolares inadequados e sem manutenção, tinha falta de material didático e um mobiliário em estado precário. Além disso, sofria com falta de docentes, geralmente suprida pelas professoras vindas de Cuiabá. Sua implantação foi marcada por mudanças econômicas e pelos embates políticos e ideológicos das oligarquias locais, situação evidenciada pela sucessão de instrumentos legais para regulamentar sua instalação, sua organização administrativa e o currículo escolar (MATO GROSSO, 1948. p. 56).

Esses entraves e retrocessos nas políticas públicas de formação de professores deixam entrever dificuldades nas práticas pedagógicas e impossibilidades de renovação, dificuldades para inclusão dos princípios da pedagogia moderna e um conjunto de professores impossibilitados de ascensão intelectual significativa.

Essa situação de despreparo enfraquecia a profissão, as escolas normais estavam nos centros mais populosos e nas periferias do estado não havia obrigação do título de normalista para ingresso no magistério, por isso o professor leigo não tinha prestígio e era associado ao baixo rendimento da escola rural.

O governador Fernando Corrêa da Costa na Mensagem à Assembleia Legislativa, em 1952, além relaciona as dificuldades na execução das políticas educacionais com as dimensões geográficas do estado, a concentração da população em idade escolar concentrada na zona rural e a falta de professores preparados para educar as crianças. Afirmou que essa era uma tarefa magna, mas, estava nas mãos de professores quase analfabetos:

Somos forçados a reconhecer que o ensino em Mato Grosso está sofrendo uma perigosa involução, um ressaltante retrocesso. É verdade que para as escolas das cidades especialmente das que oferecem melhores condições de conforto e de progresso, ainda se obtém professora, o que não se registra quando se trata de preenchimento das unidades rurais. Diante dessa contingência, as mais das vezes, vemos guindados à posição de professor criaturas semianalfabetas (MATO GROSSO, 1952. p.26).

Apesar das críticas ao professor sem formação profissional e das dificuldades de composição do quadro docente nas regiões mais afastadas dos centros urbanos do estado o número de professores leigos nas escolas rurais e urbanas até a década de 1960 era superior ao número de normalistas porque o estado não conseguia oferecer professores habilitados para essas escolas, situação agravada pelo aumento populacional do estado desde os anos finais da década de 1930.

Grande parte desses professores leigos não tinha a profissão como uma atividade sazonal, embora fossem estratificados na periferia do processo de profissionalização. Dedicavam grande parte do seu tempo às atividades laborais da docência e consideravam sua função relevante para a comunidade em que estavam inseridos. Exerciam uma função estratégica nos lugares onde o estado não conseguia criar escolas e sequer alcançava as crianças com o ensino das primeiras letras, mas ainda assim não eram considerados profissionais do ensino mesmo tendo que encarar os agravantes de ensinar salas multisseriadas, com alunos de diferentes níveis educacionais em

choupanas improvisadas ou ministrando as aulas em suas próprias casas, sendo responsabilizados por atribuições ligadas a gestão e acompanhamento pedagógico que não eram inerentes ao professor.

Pesquisas recentes¹⁴ comprovam que para os professores leigos o centro de suas preocupações profissionais se voltava para o valor intrínseco do processo de alfabetização e da natureza dos primeiros conhecimentos como coisa verdadeira e necessária para as crianças, ainda que tivessem consciência de suas limitações intelectuais e materiais. A professora ou o professor da escola primária, mesmo ocupando o porão do sistema educacional, acreditava no valor do ensino que ministravam como projeto de comunicação formadora. Esse posicionamento, segundo Forquin, se verifica entre os professores em qualquer circunstância, pois,

[...] Todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo e cultural constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência (FORQUIN, 1993. p. 8).

Essa inquietação e a consciência dolorosa sobre a utilidade dos ensinamentos na primeira infância, o valor educativo e cultural implícito nos currículos e planejamentos dessa escola quase sem fronteiras entre o rural e o urbano que sobrevivia sem um acompanhamento governamental adequado era um sentimento frequente no cotidiano desses professores leigos nas primeiras décadas no século XX.

No capítulo seguinte analisaremos as mudanças e permanências na organização do ensino primário a partir dos anos 1950 intermediados por uma abordagem quantitativo-comparativa para entender o processo histórico a partir das Mensagens dos Governadores aliadas ao movimento dos números estatísticos.

¹⁴ As pesquisas de Ademilson Paes (2011); Elton Castro (2018); e Marineide Silva (2018) trazem ao estudioso da história da educação no Mato Grosso abordagens convergentes na afirmação do compromisso, dedicação e dificuldades do magistério rural e do processo histórico de organização das escolas rurais.

CAPÍTULO 3

CONTINUISMO E MUDANÇAS NA ESCOLA PRIMÁRIA NO SUL DE MATO GROSSO NOS ANOS 1950

Este capítulo tem o objetivo de historicizar as mudanças na escola primária no Sul de Mato Grosso a partir de uma abordagem das estatísticas contidas nos Relatórios oficiais do governo. É uma divisão didática do capítulo anterior com a mesma metodologia e a utilização das Mensagens dos Governadores e outros relatórios do acervo do Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). A discussão adentra ao período de redemocratização do país e as mudanças econômicas que marcaram a década de 1950 e início dos anos 1960.

Nesse período, as dificuldades no processo de transição para o estabelecimento dos Grupos Escolares podem ser percebidas pelo crescimento das Escolas Isoladas, ou seja, na impossibilidade de criar os Grupos Escolares o governo se vê obrigado a criar Escolas Isoladas e com essa política dava conta de atender a legislação imposta pelo Regulamento da Instrução Pública de Mato Grosso de 1942. A Lei determinava que fosse realizado o ensino primário na escola pública de forma gratuita e obrigatória para todas as crianças normais de 7 a 12 anos, que residissem até 2 km da escola pública (MATO GROSSO, 1942).

A partir da análise das Mensagens dos Governadores como fonte histórica se pôde perceber os diferentes processos sociais e a trajetória das ideias liberais republicanas na configuração de Leis e Regulamentos que legitimaram o lugar do estado e a responsabilidade dos governos na organização da escola primária no Mato Grosso.

Utilizamos os números estatísticos para analisar os aspectos organizacionais do ensino primário no Sul de Mato Grosso e do município de Coxim, mesmo sabendo dos riscos de recebermos críticas de historiadores que podem taxar de reducionista essa abordagem. Mas, mostramos neste estudo que os números, as séries, as estatísticas ofereceram dados que, ao serem analisados, elucidaram fatos, desvendaram detalhes e permitiram entreolhar a política educacional e o funcionamento das escolas primárias em diferentes retratos que deixaram ver os microcosmos pelas lentes do macro ou pelo caminho inverso: o macro através dos microcosmos sociais; do movimento dos números se pôde analisar aspectos mais humanos e a vida dos sujeitos da pesquisa.

Invocamos Peter Burke na defesa dessa proposta metodológica considerando que esse autor ao analisar as controvérsias dos métodos quantitativos e da história serial apresenta em sua defesa o estudo dos níveis de alfabetização na França no século XVI ao XVIII. Burke mostra que os historiadores, ao utilizarem como fontes os recenseamentos e as estatísticas do exército sobre os soldados alistados, confirmaram com estes dados a divisão tradicional entre as duas França e sofisticaram a análise histórica estabelecendo distinções culturais dentro de cada região do país.

Segundo Burke, a análise das estatísticas nestas pesquisas, entre outras conclusões interessantes, puderam revelar que no século XVIII a alfabetização cresceu mais rapidamente entre as mulheres do que entre os homens, mostrou as diferentes tendências de produção de livros e os hábitos de leitura dos diferentes grupos sociais franceses (BURKE, p 1991. 62-65).

3.1 RETRATOS DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR – CRESCIMENTO E CONTRADIÇÕES NA ESCOLA PRIMÁRIA

Em 1948, Estevão de Figueiredo, governador do Estado de Mato Grosso, em Mensagem à Assembleia Legislativa, afirmava que “na medida do possível”, o estado tinha trabalhado na construção e conservação dos prédios escolares. A expressão parece ser uma defesa do governador às críticas contidas em outros documentos que tratavam dos problemas nas estruturas físicas dessas escolas. Nessa ocasião Figueiredo falou de reformas nos Grupos Escolares em Nioac, Coxim (Herculânea nesse período), Três Lagoas e Corumbá. Reafirmava a demanda pela construção de novos prédios para os Grupos Escolares em diversas cidades. Segundo o governador, uma necessidade provocada pelo que ele denomina “crescimento vertiginoso da população escolar” (MATO GROSSO, 1948).

O governador afirmava que um acordo celebrado entre o estado e a União possibilitaria a construção de 68 novos prédios para a educação primária em todos os municípios e critica o governo anterior de contrariar esse acordo. Segundo Figueiredo, o Governo Federal havia concedido ao estado uma verba de Cr\$ 1.400.000,00 (um milhão e quatrocentos mil cruzeiros) destinada à construção de 28 prédios no valor de Cr\$ 50.000,00 (cinquenta mil cruzeiros) cada um, mas a primeira prestação no valor de Cr\$ 466.666,00 (quatrocentos e sessenta e seis mil seiscentos e sessenta e seis cruzeiros) teve aproximadamente dois terços do seu valor desviado para outras obras, com exceção de três prédios no município de Cáceres onde fora gasto Cr\$ 150.000,00 (cento e

cinquenta mil cruzeiros). Essa situação, segundo Figueiredo, estaria vetando o envio do restante da verba ministerial para a construção de novos prédios para a escola primária (MATO GROSSO, 1948).

Pode-se perceber na denúncia indícios de entraves burocráticos e possível adulteração da finalidade original das verbas destinadas à pasta da educação que certamente frustrava o desenvolvimento educacional no estado. Essas manobras políticas de uso ilegal de fundos, uso indevido de documentos oficiais e corrupção política nos governos oligárquicos têm eco nos documentos coevos (NEVES, 1988).

Apesar das dificuldades geradas pelo mandonismo coronelista, os dados estatísticos demonstram crescimento do ensino primário no governo de Arnaldo Estevão de Figueiredo e aponta um crescimento de 199% para as escolas isoladas entre 1947 e 1950. Segundo consta na Mensagem do Governador (Quadro 8), em 1947 havia 236 escolas isoladas, em 1948 o número destes estabelecimentos era de 448, em 1949 eram 576 e no ano de 1950 eram 705 escolas isoladas (MATO GROSSO, 1950).

Quadro 8
Crescimento das Escolas Isoladas no Mato Grosso 1947-1950

Data	Escolas isoladas estaduais	Aumento percentual
01/01/1947	236	-
01/01/1948	448	99%
01/01/1949	576	144%
001/01/1950	705	199%

Fonte: MATO GROSSO, Mensagem, 1950

A organização das categorias escolares desse período oriunda do Regulamento da Instrução Pública de 1942 é demonstrada na mensagem apresentada por Figueiredo à Assembleia Legislativa e lida na abertura da 2ª sessão ordinária de sua 1ª legislatura, no dia 13 de junho de 1948. No quadro 9, se verifica essa organização do sistema escolar:

Quadro 9**Organização do sistema escolar em Mato Grosso vigente em 1948**

Tipo de estabelecimento escolar	Localização	Características	Duração do Curso
Grupos escolares	Localizado até dois quilômetros da Sede do município.	Escolas com mínimo de oito classes e instaladas onde houver, num raio de 2 quilômetros,;250 crianças em idade escolar.	Quatro anos
Escolas reunidas	Localizada em um raio de dois quilômetros da sede do município.	Reunião de três ou mais escolas isoladas; frequência máxima de 80 Alunos; máximo de sete classes e mínimo de três.	Três anos, podendo ser de quatro anos
Escolas isoladas noturnas	Localizada em um raio até três quilômetros da sede do município.	Frequentada apenas por meninos maiores de 12 anos e menores de 15 Impossibilitados de frequentar o curso diurno.	Três anos
Escolas isoladas urbanas	Localizada em um raio até três quilômetros da sede do município.	Ministrar a instrução primária	Três anos
Escolas isoladas rurais	Localizada a mais de três quilômetros da sede do município	Ministrar a instrução primária rudimentar.	Dois anos

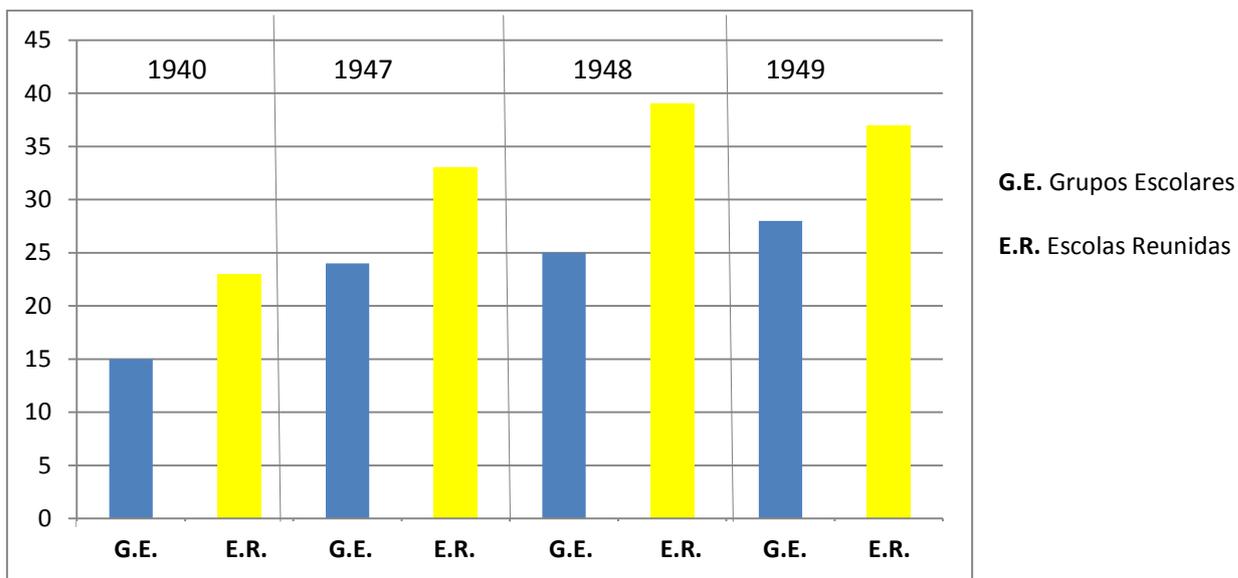
MATO GROSSO, 1948

Como se pode ver no quadro 9, o Regulamento de 1942 preservou categorias escolares, mas detalhou em pormenores o aparelhamento dos estabelecimentos escolares para atender a demanda gerada pelo crescimento populacional e as exigências do Governo Vargas. Essa conjuntura exigiu mudanças na organização do ensino primário e os dados oficiais dos anos de 1940 a 1949 sobre esse crescimento das Escolas Reunidas e Grupos Escolares no Mato Grosso. Também mostra que mesmo enfrentando os problemas estruturais da educação houve um aumento relativo no número desses estabelecimentos escolares, sendo que 13 das Escolas Reunidas foram transformadas nesse período em Grupos Escolares (Ver Quadro 10). Observe-se que há um crescimento constante do número de Grupos Escolares nesse período, mas persiste um número maior de Escolas Reunidas (Gráfico 5):

Quadro 10**Crescimento das escolas em Mato Grosso (1940-1949)**

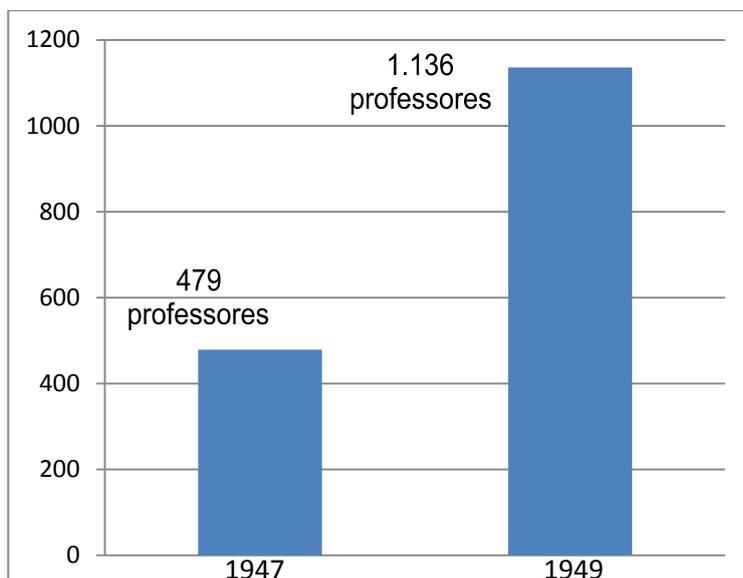
Ano	Grupo Escolar	Escolas Reunidas	Transformadas em Grupo Escolar
1940	15	23	-
1947	24	33	9
1948	25	39	1
1949	28	37	3

Relatório, 1950. p. 44

Gráfico 5**Crescimento das escolas em Mato Grosso (1940-1949)**

Outro retrato educacional que se coaduna com as demais informações históricas da organização escolar no Mato Grosso no final da década de 1940 que ajuda entender as mudanças no funcionamento das escolas primárias é o número de professores (Ver Gráfico 6) que, segundo o governador Figueiredo, em 1947, era de 479 professores estaduais e, em 1949, eram 1.136 professores, quase triplicando o número de professores.

Gráfico 6
Professores primários nas escolas estaduais
no Mato Grosso em 1947 e 1949



Nesse mosaico de dados se vê ainda no quadro abaixo o crescimento do número de matriculados nas escolas estaduais entre os anos de 1946 a 1949 e embora o governador faça propaganda com os números, a análise dos dados demonstra um baixo nível de aprovação desses alunos.

No Quadro 11, se pode observar o número dos alunos matriculados nos anos de 1946 a 1949, dos alunos frequentes e dos aprovados. Nesse período, o número de matriculados cresceu de 18.364 em 1946 para 36.000 alunos.

Quadro 11
Alunos das escolas estaduais no Mato Grosso
Matriculados, frequência e aprovação (1946 – 1949)

Ano	Matriculados	Frequência	Aprovação
1946	18.364	14.149	6.235
1947	29.303	22.592	10.170
1948	34.301	26.227	11.548
1949	36.000	28.800	12.750
Quadriênio	117.968	91.768	40.704

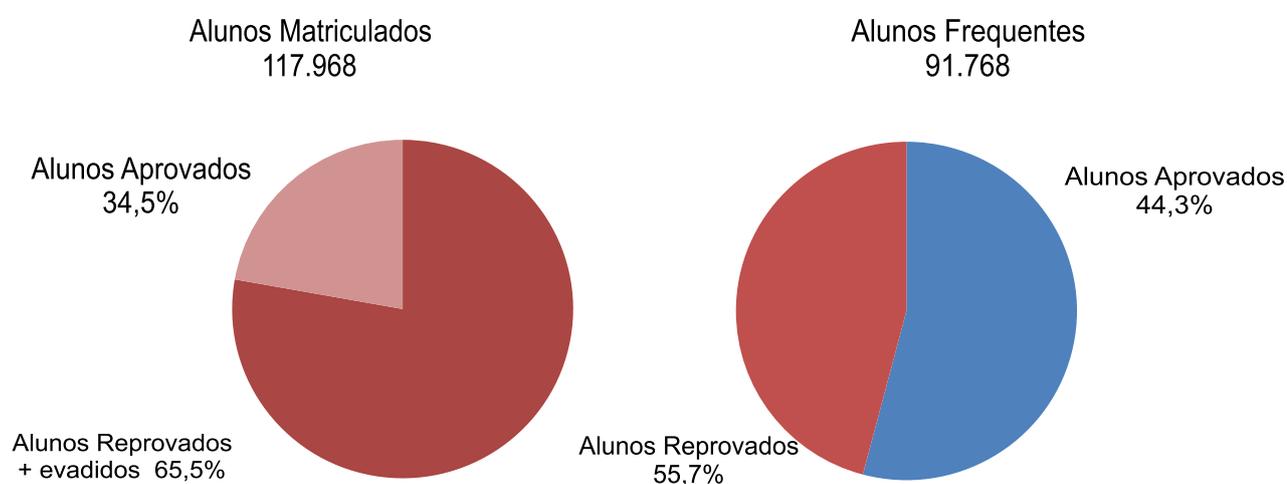
MATO GROSSO. Relatório, 1950. p. 44

Os números percentuais traduzem bem a situação sofrível do ensino-aprendizagem demonstrado na relação de alunos matriculados-reprovados e também entre os alunos frequentes/reprovados.

O Gráfico 7 permite essa análise da qualidade do ensino ao demonstrar os índices de aprovação e reprovação no mesmo período: 91.768 alunos (22,2%) desistiram dos estudos; o número de aprovados: 40.704 em relação aos alunos matriculados (117.968) é de 34,5% e mesmo que subtraíssemos os 22,2% que abandonaram a escola o número de alunos reprovados alcança 55,7 dos alunos frequentes, ou seja, nesse quadriênio o número de aprovados nunca alcançou a casa de 50% dos alunos.

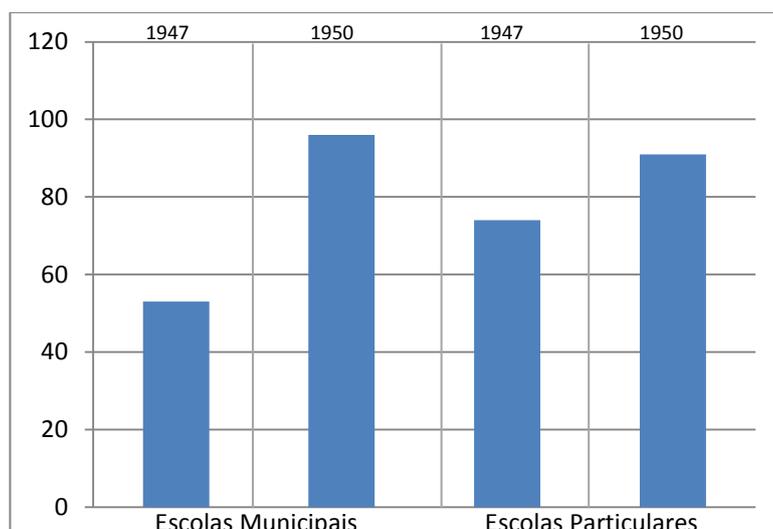
Gráfico 7

Alunos matriculados e frequentes no Mato Grosso (1946-1949)



Fonte: MATO GROSSO, 1950

Complementam as estatísticas de crescimento educacional, evasão, reprovação e aprovação de alunos em Mato Grosso o aumento de estabelecimentos escolares vinculados aos municípios entre os anos de 1947 e 1950. Segundo o relatório de Figueiredo exposto no Gráfico 8, nesses quatro anos o número de escolas municipais cresceu de 53 para 96 estabelecimentos, enquanto as escolas particulares o número delas subiu de 74 para 91 escolas.

Gráfico 8**Crescimento das escolas municipais e particulares (1947-1950)**

Fonte: MATO GROSSO, 1950

Nas escolas municipais também houve um aumento na demanda por matrículas nesses quatro anos: de 2.774 alunos matriculados, em 1946, o número sobe para 4.076 alunos matriculados, em 1949. Contudo a frequência e as taxas de aproveitamento também são sofríveis, como se pode ver no quadro 12. O percentual em relação ao número de alunos matriculados no período de quatro anos é um total ínfimo de 20%.

Quadro 12**Demanda de matrículas nas escolas municipais no Mato Grosso 1946-1949**

Ano	Matriculados	Frequência média	Aproveitamento
1946	2.774	1.859	537
1947	2.898	2.059	632
1948	3.888	2.626	765
1949	4.076	2.657	789
Total do Quadriênio	13.636	9.201	2.723

MATO GROSSO, 1950. p. 45

Esse documento ainda trata do crescimento específico da educação primária, em números que apontam um crescimento das escolas isoladas que chega a 50%. Segundo o relatório, em 1946 havia 372 escolas comuns, 5 infantis e, no final do quadriênio, havia 669 escolas isoladas comuns e 9 infantis. Nota-se, claramente, a assimetria numérica entre as escolas infantis e as escolas comuns. Outra informação desse relatório

é o número de escolas preparatórias para o magistério: eram 15 escolas, em 1946, e foram acrescentadas mais cinco escolas no ano de 1949. Detalhamos essa análise no quadro 13:

Quadro 13

Crescimento das escolas comuns, infantis e pré-vocacionais em Mato Grosso 1946-1949

Ano	Comum	Infantil	Pré-vocacional
1946	332	6	15
1947	471	8	19
1948	557	7	19
1949	669	9	20

MATO GROSSO. Relatório, 1950. p. 46

Quanto ao ensino primário, esse documento apresenta o relatório do Diretor do Departamento de Educação e Cultura que traz informações sobre o número de alunos matriculados no ano de 1948. Além dos números o documento faz críticas à carência de informações por parte de várias escolas, inclusive dos Grupos Escolares e afirma que se espera um número mais elevado de alunos nas escolas primárias do estado. Segundo essa fonte, 15.766 alunos receberam instrução primária nos Grupos Escolares, nas Escolas Reunidas e nas Escolas Rurais Isoladas no ano de 1948. Nos números do quadro 14 e no Gráfico 8 se vê o detalhamento dessas informações e se verifica ainda o grande número de alunos matriculados nas escolas rurais do estado.

Quadro 14

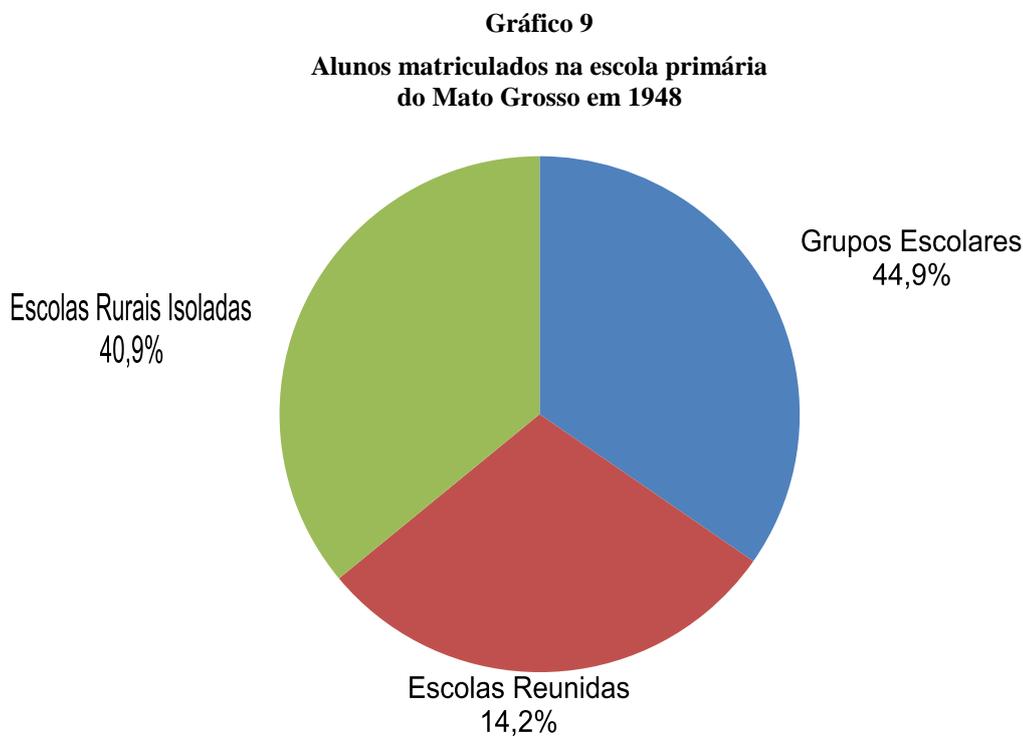
Alunos matriculados na escola primária do Mato Grosso em 1948

Grupos Escolares	7.081
Escolas Reunidas	2.242
Escolas Rurais (isoladas)	6.443

Fonte: MATO GROSSO, 1949. p. 25

O Gráfico 9 mostra que, em 1948, um contingente de 40,9% dos alunos matriculados ainda estudava nas escolas rurais isoladas, concorrendo com o quantitativo de alunos matriculados nos grupos escolares. No entanto, se pode avaliar que o número de 14,2% de alunos em situação transitória, no caso àqueles que estavam matriculados

nas Escolas Reunidas, acena para o processo de mudanças na organização do ensino primário no estado.



Fonte: MATO GROSSO, 1949. p. 25

Acompanham essas mudanças na distribuição dos alunos dentro das diferentes categorias escolares algumas iniciativas governamentais para aprimorar a formação docente. Havia a necessidade de melhorar a formação profissional dos professores do Mato Grosso para adequar a escola primária ao ambiente histórico de transformações no plano internacional, ajustá-la à conjuntura de redemocratização, às mudanças no mercado de trabalho e à ascensão de novas classes sociais no país. Nesse sentido, houve uma maior preocupação dos governos mato-grossenses em cursos preparatórios. No ano de 1951, no governo de Fernando Corrêa da Costa, quinze cidades foram contempladas com Cursos de Férias,

[...] Para adestrar leigos nos conhecimentos pedagógicos e atualizar os diplomados, foram instituídos cursos de férias que se iniciaram em julho passado, na capital, Campo Grande e Dourados e prosseguiram nas férias de fim de ano em Cuiabá, Campo Grande, Corumbá, Cáceres, Três Lagoas, Aquidauana, Pontaporã, Dourados Amambaí, Coxim, Guiratinga, Poxoréu, Poconé e Rosário Oeste. Neste segundo período a frequência subiu a 300 professores. Ministraram-se ensinamentos de

português, aritmética, geografia, história, higiene, etc. (MATO GROSSO. Relatório, 1952. p. 26).

Como se pode perceber, Coxim foi contemplada com o Curso de Férias para preparação dos professores primários. Considerando as matérias lecionadas não parece ter sido feita preparação específica em disciplinas pedagógicas ou técnicas de ensino, sendo priorizados os conhecimentos mais elementares.

O Departamento de Educação e Cultura, segundo esse relatório, fez no ano de 1951 um levantamento da situação geral do ensino primário e para o diagnóstico relacionado ao magistério foram analisadas as anotações dos professores que estavam lecionando e dos que haviam lecionado para entender os atos da vida funcional:

Foram, assim, examinados as situações de 2.545 pessoas que pertenceram ou pertencem ao setor educacional, dos quais 2.071 se incorporam ao magistério primário. Cerca de metade desses servidores já não se arrolam entre os atuais em serviços, mas os seus assentamentos têm que ser mantidos (MATO GROSSO. Relatório, 1952. p. 27).

Mesmo entendendo que nessa linha de raciocínio político o interesse é mostrar o empenho do governo e seus feitos na gestão e quase nunca se mencionar problemas ou dificuldades do campo educacional pode ser verificado, em uma leitura a contrapelo, que o fluxo de professores, com cerca de metade do quadro docente não mais estar trabalhando em sala de aula, que havia exonerações, afastamento para tratar enfermidades e as migrações para outras áreas de trabalho caracterizavam a situação dos docentes no início dos anos 1950.

3.2 QUADROS CENSITÁRIOS E COMPARAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL COXINENSE

O levantamento da situação geral da educação feito pelo governo estadual em 1951 mostrou um quadro estatístico onde se observa que no estado havia 1.857 classes, sendo 513 delas em quatro cidades, ou seja, 28% das classes funcionavam na capital (239 classes) e nas cidades de Campo Grande (120 classes), Santo Antonio de Leverger (83 classes) e Rosário Oéste (71 classes). Nas outras 31 cidades do estado funcionavam as outras 1.344 classes, pouco mais de 72%. (MATO GROSSO, 1952. p. 27,28). Esses números analisados pelo próprio Fernando Corrêa da Costa, comparados ao número da população em idade escolar de cada cidade, mostram um déficit de salas escolares na maioria das cidades mato-grossenses e, segundo o governador, a necessidade de um melhor planejamento da distribuição das escolas em função dessa população.

Neste cenário, Coxim tinha uma população de 8.613 habitantes e uma população em idade escolar de 1.077 alunos (MATO GROSSO, 1952). No Quadro 15 abaixo estão os detalhes estatísticos desse estudo:

Quadro 15

Confronto entre a população em idade escolar primária e o número de matrículas em 1951 nas escolas estaduais no Mato Grosso

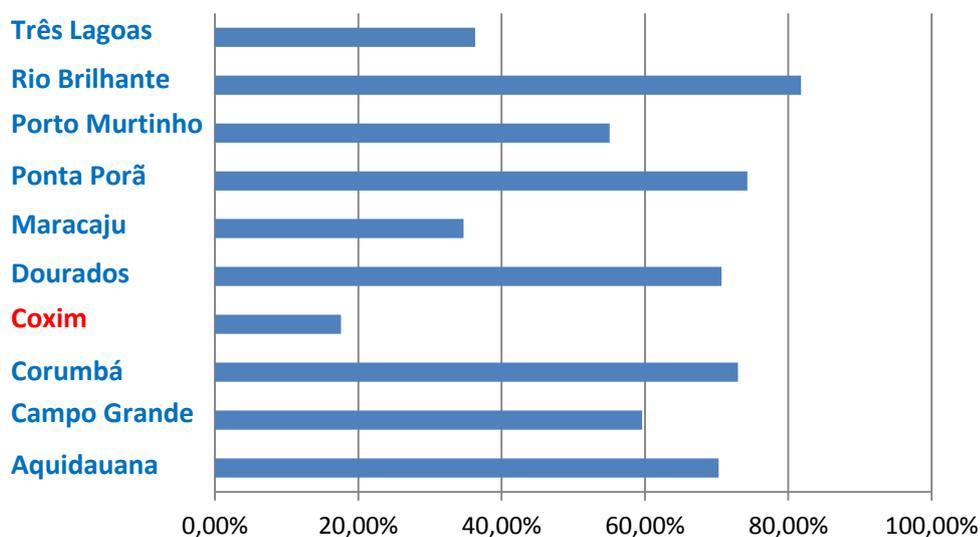
Município	População em idade escolar primária	Número de matrícula	Déficit	Percentual do déficit
Aparecida do Taboado	430	316	114	26,5%
Alto Araguaia	1.396	603	793	56,8%
Aquidauana	2.691	796	1.885	70,3%
Amambaí	2.048	562	1.486	72,5%
Barra dos Bugres	401	310	91	22,6%
Barra do Garças	854	432	422	39,4%
Bela Vista	2.073	685	1.388	66,8%
Bonito	568	321	247	43,4%
Cáceres	2.441	733	1.708	69,8%
Camapuã	1.195	328	867	73,1%
Campo Grande	7.288	2.940	4.348	59,6%
Corumbá	4.989	1.345	3.641	73%
Coxim	1.077	887	190	17,6%
Cuiabá	7.108	6.982	126	1,7%
Diamantino	786	561	225	28,6%
Dourados	2.877	842	2.035	79,7%
Guiratinga	2.397	730	1.667	69,5%
Maracaju	726	474	252	34,7%
Mato Grosso	363	169	194	53,4%
Miranda	961	563	398	41,4%
Nioaque	853	397	436	53,4%
N. S. do Livramento	1.483	1.103	380	26,2%
Paranaíba	2.839	473	2.366	83,3%
Poconé	1.687	1.132	555	32,8%
Ponta Porã	2.578	662	1.916	74,3%
Porto Murtinho	1.055	473	382	55,1%
Poxoreu	2.760	1.243	1.517	54,9%
Ribas do Rio pardo	542	251	291	53,6%
Rio Brillhante	1.012	189	823	81,8%
Rochedo	1.160	217	943	81,2%

Rosário Oeste	2.041	1.929	112	5,4%
Sto Antonio do Leverger	2.238	1.886	352	15,7%
Três Lagoas	2.376	1.452	924	36,3%
Várzea Grande	665	1.021	-	- %
MATO GROSSO	66.218	33.007	32.211	50%%

Fonte: MATO GROSSO, 1952.

A partir das informações trazidas nesse documento, podemos depreender que no ano de 1951, em Coxim, o déficit de vagas no ensino primário nas escolas estaduais era de 17,6%, portanto, um dos menores do estado, ou seja, o número de matriculados em relação ao número total de alunos em idade escolar primária era inferior a 18%. Mesmo que a análise não contemple os alunos matriculados nas escolas municipais (em 1949, os alunos matriculados nas escolas municipais era 4.076 alunos em todo o estado de Mato Grosso), esse percentual assinala uma característica relevante na educação primária em Coxim. O Gráfico 10 traduz essa informação de forma imagética e deixa perceber a situação privilegiada da escola primária no município de Coxim em relação às outras cidades do SMT.

Gráfico 10
Dados comparativos do déficit escolar entre Coxim e outras
cidades do Sul de Mato Grosso em 1951



No Quadro 16 temos os números desta estatística referente ao ano de 1951 para mostrar a população em idade escolar primária, o número de crianças matriculadas, o déficit escolar e seu percentual nas escolas estaduais de algumas das principais cidades do Sul de Mato Grosso, com o objetivo de mostrar a diferença da realidade escolar com relação à taxa de alunos em idade escolar primária fora da escola.

Quadro 16
Quadro comparativo de referências escolares
entre Coxim e os principais municípios do Sul de Mato Grosso em 1951

Município	População em idade escolar	Número de matriculados	Déficit	Percentual do déficit
Aquidauana	2.691	796	1.885	70,3%
Campo Grande	7.288	2.940	4.348	59,6%
Corumbá	4.989	1.345	3.641	73%
Coxim	1.077	887	190	17,6%
Dourados	2.877	842	2.035	70,7%
Maracaju	726	474	252	34,7%
Pontaporã	2.578	662	1.916	74,3%
Porto Murtinho	1.055	473	582	55,1%
Rio Brilhante	1.012	189	823	81,8%
Três Lagoas	2.376	1.452	924	36,3%

Se for feita a mesma análise comparando os números com todas as 34 cidades que aparecem na mensagem do governador, somente Cuiabá (1,7%), Rosário Oeste (5,4%) e Santo Antônio do Leverger (15,7%) tinham um déficit escolar matematicamente inferior ao de Coxim (17,6%). (Ver Quadro 17).

Quadro 17

Cidades do estado de Mato Grosso com déficit em matrículas inferiores aos do município de Coxim

Município	População em idade escolar	Número de matriculados	Déficit	Percentual do déficit
Cuiabá	7.108	6.982	126	1,7%
Rosário oeste	2.041	1.929	112	5,4%
Sto Antônio do Leverger	2.238	1.886	352	15,7%

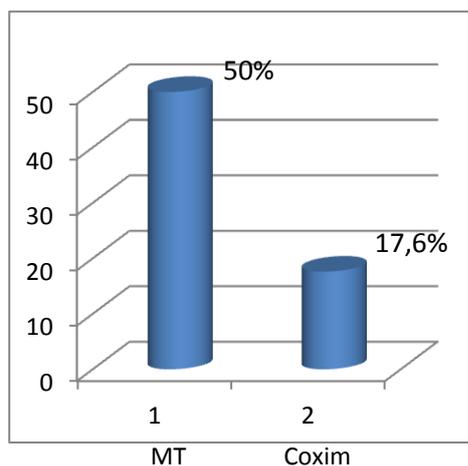
MATO GROSSO 1952

Se fizermos uma terceira comparação dessa realidade estatística do ensino primário em Coxim nesse início da década de 1950 com as cidades de Rio Brillhante, Ponta Porã, Dourados e Aquidauana, todas no Sul de Mato Grosso a diferença ainda era mais eloquente: esses municípios apresentaram um quadro de alunos fora da escola com déficit até quatro vezes superior aos números apresentados para a população de alunos da escola primária em Coxim.

Outra comparação mostrada no Gráfico 11 torna possível perceber que no estado de Mato Grosso a média da população infantil matriculada nas escolas primárias era de 50% da população infantil em idade escolar, ou seja, metade do contingente das crianças não estava matriculada nas escolas primárias, enquanto em Coxim os alunos fora da escola perfaziam um total de apenas 17,6%.

Gráfico 11

Percentual de alunos não matriculados em 1951 no estado do Mato Grosso e no município de Coxim



Fonte: MATO GROSSO, 1952

O estudo dos quadros estatísticos nesta pesquisa, ao tratar de diferentes aspectos da organização da escola primária no estado de Mato Grosso, oferece nuances comparativas que permitem vislumbrar a escola primária no município de Coxim em diferentes variáveis: no Quadro 18 se constata que o Mato Grosso tinha, em 1951, uma população de 528.451 habitantes, Coxim tinha uma população de 8.613 habitantes. Essa população representava 1,6% da população geral do estado. O município tinha uma população escolar primária de 1077 alunos, um total de 1,6% dos alunos do estado. Destas crianças, 887 estavam na escola e perfaziam um total de 1,3% da população em idade escolar primária no estado (MATO GROSSO, 1952).

Nessa organização escolar, em Coxim funcionava o número de 22 escolas primárias: uma escola urbana, uma distrital, nove escolas rurais, dois grupos escolares: O Coronel Ponce em Coxim e o Coronel Galvão no Distrito do mesmo nome e nove escolas isoladas ou singulares. Essas escolas coxinenses se organizavam em 34 salas de aula no ano de 1951. Coxim era o 21º município do estado em população e o vigésimo município em número de escolas primárias e tinha um total de 2,7% dos alunos do estado matriculados em sua escola primária. (ver Quadro 18).

Quadro 18

Cálculo da população em idade escolar primária existente nos municípios mato-grossense, nº de escolas e nº de classes em 1951

Município	População total	População em idade Escolar primária e %		Número de Escolas	Número de classes
Aparecida do Taboado	3.443	430	0,6%	3	7
Alto Araguaia	11.175	1.396	2,1%	14	24
Aquidauana	21.450	2.681	4,6%	13	25
Amambaí	16.389	2.048	3,1%	9	10
Barra dos Bugres	3.212	401	0,6%	6	13
Barra do Garças	6.833	854	1,3%	11	20
Bela Vista	16.585	2073	3,1%	26	39
Bonito	4.551	568	0,8%	8	9
Cáceres	19.527	2.441	3,7%	40	49
Camapuã	9.556	1196	1,8%	5	11
Campo Grande	58.305	7.288	11%	59	120
Corumbá	39.913	4.989	7,5%	28	67
Coxim	8.613	1.077	1,6%	22	34
Cuiabá	56.867	7.108	10,7%	115	239

Diamantino	6.286	785	1,2%	10	21
Dourados	23.019	2.877	4,3%	28	51
Guiratinga	19.176	2.397	3,6%	19	35
Mato Grosso	5.804	726	1,1%	9	27
Maracaju	2.905	363	0,5%	10	10
Miranda	7.688	961	1,4%	15	24
Nioaque	6.822	853	1,3%	7	17
N. S. do Livramento	11.503	1.438	2,2%	34	42
Paranaíba	22.711	2.839	4,3%	13	23
Poconé	13.495	1.687	2,5%	39	48
Ponta Porã	20.627	2.578	3,9%	35	56
Porto Murtinho	8.441	1.055	1,6%	12	20
Poxoreu	22.074	2.760	4,1%	22	28
Ribas do Rio pardo	3.620	452	0,8%	3	8
Rio Brillhante	8.895	1012	1,5%	18	27
Rochedo	9.366	1.160	1,7%	7	10
Rosário Oeste	17.131	2.041	3,1%	60	71
Sto Antonio do Leverger	17.901	2.238	3,3%	61	78
Três Lagoas	19.005	2.376	3,6%	22	43
Várzea Grande	5.563	665	1,0%	14	30
MATO GROSSO	528.451	66.218	100%	797	1.316

MATO GROSSO, 1952.

Se considerarmos os dados estatísticos apresentados nesse documento que mostram o município de Coxim com 1,6% da população escolar primária do Mato Grosso e tendo naquele ano uma parcela de 2,7% do número total de matriculados no estado se verifica uma escola primária que alcançava um número maior de alunos, comparada ao número de matriculados em outros 16 municípios mato-grossenses, a saber: Alto Araguaia, Aquidauana, Amambaí, Cáceres, Camapuã, Campo Grande, Corumbá, Dourados, Guiratinga, Nioaque, Paranaíba, Ponta porá, Porto Murtinho, Poxoréu, Rio Brillhante e Rochedo.

Coxim era, em 1951, o 23º município do estado em número de alunos em idade escolar primária (1077 alunos), mas, era o 11º município em número de alunos matriculados (887 alunos). Isso significa que somente dez municípios mato-grossenses – Campo Grande, Corumbá, Cuiabá, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Poxoréu, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger, Três Lagoas e Várzea Grande - tinham uma

taxa de alunos matriculados na escola primária maior que o município de Coxim (MATO GROSSO, 1952).

Esses dados servem para se conhecer os números da organização escolar e como se desenvolvia a escola primária dentro do período estudado. Os números gerais do estado em 1953, apresentados no Relatório do governador Fernando Corrêa da Costa, afirmava que:

Há 108 unidades escolares primárias na capital do estado e 608 nos demais municípios, perfazendo um total de 716 (setecentos e dezesseis) unidades escolares em todo o estado. No ano findo foram matriculados 7.133 alunos na capital e 31.166 nos municípios, num total de 38.299 alunos, o que revela elevado índice de matrícula (MATO GROSSO 1953. P. 41).

Esses números auxiliam no entendimento da organização dessa escola no âmbito regional. A estatística oficial comprova a assimetria na distribuição dos estabelecimentos escolares quando são comparados os números de escolas da capital e do interior e no número de alunos matriculados.

3.3 DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DO QUADRO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1950

A administração geral do ensino mato-grossense no ano de 1953 era de responsabilidade do Departamento de Educação e Cultura (DEC) do estado, órgão criado em 1946, oriundo da antiga Diretoria Geral de Instrução Pública. O DEC estava encarregado de dirigir e inspecionar o ensino público e particular de qualquer grau em todo o estado e estava subordinado à Secretaria do Interior, Justiça e Finanças (MATO GROSSO, 1953. p.39,40).

A estrutura organizacional do ensino primário no estado de Mato Grosso naquele ano separava os estabelecimentos escolares em Escolas Isoladas Urbanas, Escolas Isoladas Rurais, Escolas Isoladas Noturnas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares. Funcionavam, em 1953, trinta e oito Grupos Escolares e quatro Escolas Reunidas. Ainda prevalecia a duração do período escolar de quatro anos para os Grupos Escolares e as Escolas Reunidas e com exceção do Grupo Escolar Joaquim Murtinho em Campo Grande os outros estabelecimentos escolares do estado funcionavam nos turnos matutino e vespertino (MATO GROSSO, 1953. p. 38,39).

A formação de professores para atuar nestes estabelecimentos escolares, a partir de 1948, era oferecida em sete cidades do estado:

[...] As Escolas Normais Pedro Celestino em Cuiabá, Joaquim Murtinho em Campo Grande, Dom Aquino Corrêa em Três Lagoas e Jango de Castro em Aquidauana, bem como outras de iniciativa particular, em Cuiabá, Campo Grande e Corumbá, devidamente fiscalizadas (MATO GROSSO, 1953. p. 39).

A distribuição dos professores nas cidades mato-grossenses, no ano de 1951, pode ser verificada no quadro 19, com informações da Mensagem do governador Fernando Corrêa da Costa na abertura da sessão legislativa de 1953. Os dados revelam que o corpo docente do estado estava distribuído de forma bem heterogênea, espalhado em pequenos grupos pelos 35 municípios. Coxim está no grupo das dezessete cidades com menos de 2% desse professorado, Somente Cuiabá e Campo Grande tinha um grupo maior de professores. Oito cidades tinham menos de 1% do corpo docente do estado.

Essa realidade mostra as dificuldades com a formação, fiscalização e acompanhamento desses profissionais, ao mesmo tempo deixa entrever a situação de penúria de professores e alunos espalhados pelos rincões do território mato-grossense com péssimas vias de comunicação e longas distâncias.

Quadro 19
Professores no ensino primário em Mato Grosso no ano de 1951

Município	Corpo docente	%
1. Cuiabá	273	24,3%
2. Alto Araguaia	27	1,8%
3. Amambaí	31	2,0%
4. Aparecida do Taboado	11	0,7%
5. Aquidauana	56	3,6%
6. Aripuanã	-	-%
7. Barra dos Bugres	11	0,7%
8. Barra do Garças	15	1,0%
9. Bela Vista	51	3,3%
10. Bonito	9	0,6%
11. Cáceres	35	2,3%
12. Camapuã	8	0,5%
13. Campo Grande	223	14,5%
14. Corumbá	97	6,3%
15. Coxim	23	1,5%
16. Diamantino	20	1,3%
17. Dourados	44	2,8%
18. Guiratinga	46	3,0%

19. Maracaju	24	1,5%
20. Mato Grosso	8	0,5%
21. Miranda	22	1,4%
22. Nioaque	13	0,8%
23. N. S. do Livramento	37	2,4%
24. Paranaíba	17	1,1%
25. Poconé	55	3,5%
26. Ponta Porã	68	4,4%
27. Porto Murtinho	24	1,5%
28. Poxoreu	49	3,2%
29. Rio Brilhante	21	1,3%
30. Ribas do Rio pardo	6	0,4%
31. Rochedo	8	0,5%
32. Rosário Oeste	64	4,2%
33. Sto Antonio do Leverger	56	3,6%
34. Três Lagoas	51	3,3%
35. Várzea Grande	31	2,0%
MATO GROSSO	1534	100%

MATO GROSSO, 1953. p.41

Essa realidade do professorado e das escolas mato-grossenses sofreu mudanças com a chegada dos anos 1950. As modificações políticas no país geradas com o fim da II guerra mundial e do governo Vargas e a ascensão dos movimentos trabalhistas trouxeram ao mercado de trabalho novas oportunidades de emprego que concorriam com as péssimas condições de trabalho dos professores. No início da década de 1950 não se verificava motivação dos jovens para iniciar a carreira profissional no magistério:

Forçoso é confessar que o magistério não está exercendo atração no meio da mocidade. Dele deserta o elemento masculino, tornando-se exceção rara a sua presença nas Escolas Normais. Por sua vez, com a penetração feminina em vários campos de atividade, retrai-se o número das jovens que se destinam às lides do ensino (MATO GROSSO, 1954. p. 51).

O próprio estado reconhecia essa dificuldade de inserção dos jovens no campo da educação, reconhecendo que na educação rural os problemas eram agravados pelos péssimos salários, pelas condições de adaptação desses professores ao modo de vida simples do campo e pelos contrastes campo-cidade:

Concorreram para agravar essa situação o padrão de vencimentos do professor primário e a sua colocação no meio

rural, referto de desconforto e ao qual só se ajustam os portadores de real dedicação. O urbanismo com centripetismo propiciado pelo bem estar, pelas diversões e, mesmo, prazeres que lhe são peculiares, exerce, especialmente sobre os moços, uma poderosa fascinação, prendendo-os vigorosamente à vida citadina (MATO GROSSO, 1954. p. 51).

É possível que essa situação tivesse mais um agravante: havia uma determinação para que a carreira no magistério fosse iniciada pela escola rural. Os professores chegariam às escolas urbanas distribuídas na conformidade da categoria de cidades, Vilas e povoações somente pela promoção (MATO GROSSO, 1954. p. 51) A professora Maria Rosa Grisi, oriunda do magistério rural, apresentou uma tese no 8º Congresso de Educação em Goiânia no ano de 1942 onde retratou essa situação:

O diploma, já disse alguém, que o professor normalista recebe com tanta gala e discursos, tem cheiro de terra. Equivale a uma ordem de degredo para o campo, ordem que se cumprirá no dia em que se apresentar candidato ao ingresso no magistério. Nesse dia, o jovem ou a jovem, estudante de seus 18 anos, com a alma citadina, cheia de esperanças, sonhos, anseios citadinos, dirá adeus à família, aos colegas, à cidade (GRISI, 1942, p.2)

As fontes revelam que essas dificuldades para equilibrar o magistério rural e o urbano, dar efetividade as normalistas e as leigas e dar qualidade à educação primária prevaleceram durante toda a década de 1940. A informação da Mensagem do Governador, em 1948, mostra essa evolução lenta no sistema educacional mato-grossense. Ocorre nesse período uma acentuada preocupação do estado com a fiscalização do ensino como solução para os problemas educacionais relacionados ao funcionamento das escolas. Por um lado, se percebe a retórica da apologia política:

[...] Visando uma perfeita fiscalização do ensino primário o Decreto n. 273 permitiu a criação de tantas inspetorias do ensino primário quantas se fizerem necessárias, de acordo com o número de zonas em que for dividido o aparelho fiscalizador do estado, inicialmente a divisão, para o efeito dessa fiscalização ficou sendo de seis (6) zonas assim localizadas: Cuiabá, Corumbá, Campo Grande, Ponta Porã, Cáceres, Guiratinga (MATO GROSSO, 1948. p. 53)

Do outro lado, a realidade da inspeção da educação primária: o Governador Figueiredo na sequência do documento afirmou que tendo em vista as condições financeiras do erário público só estava funcionando duas inspetorias, uma com sede em Cuiabá, tendo como titular Augusto Moreira da Silva Filho, e outra em Campo Grande, sob os cuidados de João de Almeida Serra. Figueiredo acena com a possibilidade de mais duas inspetorias, mas se desculpa ao afirmar que o estado ainda ficaria se ressentindo de uma assistência mais eficiente e controladora, dada a vasta área territorial do estado e os deficientes meios de comunicação (MATO GROSSO, 1948. p. 54).

A fiscalização do ensino nesse período era feita pelos inspetores gerais do ensino, inspetores distritais, personalidades da elite local e os diretores dos Grupos Escolares, mas era considerado oficialmente como um sistema deficiente e falho. O documento abaixo mostra essa estrutura de fiscalização:

[...] O aparelho fiscalizador das escolas primárias é constituído de inspetores distritais, cuja função é honorífica; dos prefeitos municipais, promotores de justiça e seus adjuntos, delegados e sub-delegados de polícia(...)são também auxiliares da inspeção primária os diretores de Grupos Escolares e de Escolas Reunidas (MATO GROSSO, 1953. p. 39,40).

Como se pode observar o aparato de acompanhamento do ensino primário no estado demonstra um sistema confuso: os inspetores locais não eram assalariados, prefeitos, promotores de justiça e delegados de polícia podiam fiscalizar o funcionamento escolar. Nessa hierarquia ambígua os diretores de Grupos Escolares e escolas reunidas se juntavam a estes para fiscalizar os estabelecimentos de ensino.

Outra dificuldade sinalizada por Corrêa da Costa sobre o aparelho fiscalizador da educação primária em Mato Grosso era a grande extensão territorial e as dificuldades de comunicação, segundo o governador. Mesmo sendo criados os quatro cargos de orientadores do ensino e um cargo de Assistente da Administração Funcional por força da Lei 388 de 29 de janeiro de 1951 e do decreto estadual n. 1.151 de 8 agosto de 1951, esses profissionais não tinham condições de atender o estado, pois estavam situados em Cuiabá, Corumbá, Campo Grande e Ponta Porã. Portanto,

[...] As atividades dos orientadores de ensino se limitam às sedes das localidades determinadas, como se depreende do Regulamento a que se refere o decreto n. 1.151 citado. Desta forma concluímos que a quase totalidade das escolas primárias isoladas do estado não percebe assistência real de inspeção, ficando sua situação disciplinar e pedagógica a critério exclusivo dos professores (MATO GROSSO, 1953. p. 40).

A fiscalização do ensino era apontada nos documentos oficiais da época como um dos grandes problemas do Departamento de Educação e Cultura e essa deficiência supostamente provocava o relaxamento por parte dos ocupantes dos cargos públicos, “principalmente os da zona rural, onde em alguns casos há uma requintada má fé” (MATO GROSSO, 1953. p. 30). O mesmo documento chega a afirmar que havia denúncias do não funcionamento de algumas escolas rurais.

O teor dos documentos oficiais, como se percebe ao longo das Mensagens dos Governadores, quase sempre transfere a responsabilidade do estado, seja para as distâncias, para a falta de comunicação, para incapacidade ou irresponsabilidade dos

professores, ou para os governos anteriores. A transferência da culpabilidade pelos problemas educacionais era uma prática dos discursos dos governantes. Não se pode descartar a coparticipação de todos nos sucessos e fracassos da escola primária, é possível que houvesse má fé de alguns professores, mas, a reflexão do discurso remete às muitas dificuldades enfrentadas pelos professores e pelos alunos da escola mato-grossense no período estudado.

Vale acrescentar as denúncias de falta de responsabilidade dos administradores públicos, quase sempre atribuídas aos antecessores políticos com denúncias de confiar a execução de obras a empresas e profissionais sem escrúpulos ligados a correligionários políticos que se preocupavam apenas com os lucros financeiros das obras recebendo do encarregado da fiscalização o atestado dos serviços não feitos ou construindo prédios que mal acabadas as obras já precisavam de reparos (MATO GROSSO, 1952. p. 31).

Em 1954, Corrêa da Costa chega a enumerar 32 obras em que o estado entregou a verba para os prefeitos e estes sequer iniciaram as obras e outros casos em que foi pago aos construtores parte das prestações e estes não cumpriram as obrigações contratuais: uns deixaram a obra nos alicerces, outros não fizeram sequer os alicerces. Em quase todas as cidades do estado havia obras paradas ou inacabadas, “construídas sem alicerce e com material ordinário à escolha dos contratantes que vêm nesse serviço de tão alta relevância, um meio fácil de adquirir fortuna” (MATO GROSSO, 1955. p. 45) Em Coxim, no distrito de Coronel Galvão, a construção do Grupo Escolar, contratada por Cr\$ 166.666,00, chegou a cair três vezes antes de iniciar a fase de recebimento do telhado (MATO GROSSO, 1954. p. 21).

Outro caso ilustra essa questão da corrupção política na construção de prédios escolares: uma investigação do Secretário das Finanças no Governo Corrêa da Costa localizou a quantia de Cr\$ 160.000,00 depositada no Banco do Brasil em Campo Grande em nome do falecido diretor do Departamento de Educação e Cultura Sr. Ulisses Cuiabano. Feito o levantamento judicial a referida quantia foi recuperada, acrescida de juros no valor de Cr\$ 8.717,02 (MATO GROSSO, 1952. 32). É possível supor que nem todos os desvios financeiros tenham tido o mesmo desfecho e embora o objeto desta pesquisa não esteja voltado para a administração e as políticas públicas da educação não se pode negar que estas se coadunam com todas as facetas da organização escolar culminando com o conjunto do sucesso ou fracasso da empreitada educacional.

A análise do teor do documento mostra nos meandros do campo político as dificuldades de gestão pública, a descontinuidade administrativa, o desvio de verbas da

educação para outros fins e a falácia na justificativa da não realização de obras na escola pública do Mato Grosso. Essas circunstâncias têm pertinência com o objeto de pesquisa deste trabalho pela sua interferência no funcionamento das instituições escolares e no trabalho professoral

Outra situação ligada às estratégias governamentais, como já afirmamos, eram os problemas com o acompanhamento e a fiscalização do ensino primário de Mato Grosso. No início do terceiro quartel do século XX o governo admitia que seis inspetores de ensino fosse um número insuficiente para alcançar o interior:

[...] Com semelhante número de inspetores não poderão ser inspecionadas as escolas distritais e rurais de muitos municípios, porque cada um desses funcionários tem a seu cargo zonas extensas, abrangendo vários municípios (MATO GROSSO, 1955. p. 45).

Além de poucos inspetores, que deveriam, eles mesmos custearem parte das despesas de locomoção para as cidades interioranas (MATO GROSSO, 1955. p. 45), também havia denúncias de irresponsabilidade no cumprimento das funções desses profissionais. O governador afirmou, peremptoriamente, que

Ninguém desconhece a atitude de alguns desses funcionários, entre os 6 existentes que nunca tiveram a oportunidade de apresentar um único relatório de suas atividades, e, no entanto, percebem os seus vencimentos pontualmente nas coletorias respectivas (MATO GROSSO, 1955. p. 46).

A solução era apontada na proposta de criação de uma inspetoria geral do ensino primário que fiscalizasse os inspetores e pela criação de quinze inspetorias regionais de ensino. Coxim aparece como a última cidade da lista dessas inspetorias regionais o que deixa transparecer o conceito de ser região periférica para a atenção do estado naquele momento.

Em cada município o preenchimento dos cargos de inspetor era destinado preferencialmente para professores que trabalhassem no magistério primário. Essa figura do inspetor local, como já vimos, oriundo da própria comunidade, era um cargo entregue como uma posição social honorífica, sem remuneração. No entender das autoridades educacionais:

[...] Não só como prêmio aos que mais se salientarem no cumprimento de suas obrigações funcionais e profissionais, mas também como um estímulo a todos os componentes do corpo docente de nosso ensino preliminar (MATO GROSSO, 1948. p. 55).

Essas indicações nem sempre tinham a lisura proposta no discurso oficial e os documentos apontam inspetores sem interesse ou condições de trabalho para exercer plenamente a efetividade do cargo. Também havia escolas fechadas por falta de alunos ou para atender aos interesses políticos das oligarquias locais e professores que não cumpriam com suas obrigações docentes “contando com a falta de inspeção e com a conivência de elementos políticos” (MATO GROSSO, 1955. p. 46)

Em Coxim, a importância da indicação de membros da elite municipal para esses cargos escolares pode ser vista na seção de telegramas sociais publicados no dia 12 de maio de 1910 pelo Jornal Correio do Estado. A matéria jornalística dá indícios da nomeação dos “figurões decorativos” de Coxim ao noticiar que “foi nomeado o Sr. José da Cruz Bandeira para o cargo de suplente de inspetor escolar de Coxim” (Correio do Estado, 1910, capa). Se o cargo de suplente de inspetor ganha à relevância da publicação em um jornal de grande circulação não é difícil imaginar a concorrência para cargos mais graduados e os critérios eventualmente espúrios dessas escolhas (Idem).

Aparentemente esses cargos não perdem o seu prestígio ao longo das décadas e a imprensa reforça esse *status quo*. Em 1951, o Jornal O Progresso noticia em reportagem de capa a nomeação feita pelo Governador do estado Fernando Corrêa da Costa do novo inspetor escolar, o advogado Weimar Gonçalves, também diretor daquele jornal para o cargo de inspetor escolar em Dourados (O PROGRESSO, 1951. p. 1).

O documento do Diretor Geral da Instrução Pública ao analisar a questão da fiscalização feita pelas inspetorias ainda insinua que a frequência e idoneidade das escolas mato-grossenses somente existiam nos mapas subsidiários e atestados de exercício passados pelos inspetores escolares por medo de, ao afirmar os números reais, a escola sofrer mais prejuízos. (APMT – LIVRO 71, MATO GROSSO. p 17, 18).

As críticas oficiais se referem inclusive ao ensino dos preceitos de higiene nas escolas e ao acompanhamento médico. O referido memorial afirma que os sistemas educacionais não ofereciam sequer noções rudimentares, o que deixaria as crianças sem defesa contra as epidemias e suscetíveis às enfermidades. O documento afirma categoricamente:

Urge, pois, a montagem do consultório médico escolar sob a direção do Dr. Diretor da Saúde Pública, iniciando-se dessa forma o serviço de proteção à infância e sanando, dessa maneira umas das mais sensíveis lacunas existentes no ensino primário e secundário do Estado (Idem, p. 19).

Percebe-se na organização do ensino primário, em suas relações com a saúde pública e nas lacunas para o cumprimento dos ditames higienistas, que o estado orientava as escolas a disponibilizarem instalações com espaço físico e materiais higienicamente concebidos para beneficiar a saúde e o aprendizado dos alunos, mas era um projeto utópico na maioria dos estabelecimentos escolares (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

3.4. A ESCOLA PRIMÁRIA MATO-GROSSENSE RUMO À MODERNIDADE

A organização da escola primária em Mato Grosso na primeira metade do século XX tinha relações intrínsecas com as diretrizes organizacionais da educação no estado de São Paulo (REIS, 2003). As autoridades educacionais procuravam enquadrar os parâmetros locais com a legislação do país, os discursos insistiam na regularidade legal, para que “...obedecendo em tudo às leis e regulamentos vigentes e realizando, dentro dos moldes pedagógicos, o objetivo visado” o estado se integrasse aos parâmetros nacionais para a escola primária (APMT Relatório Livro n 73/fl.13. 1942) O Interventor do Estado de Mato Grosso, Júlio Strubing Müller, é uma dessas vozes, em sua leitura da realidade defendia a ideia de que “continua o ensino sendo ministrado neste Estado com perfeita regularidade e eficácia, e cada vez mais se integrando na orientação sábia e modelar estabelecida no País” (idem).

Ainda que os discursos oficiais afirmassem que as políticas públicas matogrossenses estavam direcionadas para o seu enquadramento à legislação do país, a estrutura educacional e as leis vigentes para a organização do ensino primário no estado, no ano de 1941 ainda se parecia com a mesma do início do século: o ensino primário era ministrado pelos Grupos Escolares, Escolas Reunidas, Escolas Urbanas, Rurais, Noturnas e Regimentais.

Nessas escolas prevalecia a presença feminina no magistério. Quase uma década depois, em 1952, o governador afirmou que as Escolas Normais praticamente não tinham alunos do sexo masculino matriculados:

[...] Cumpre observar que, por força desses pressupostos, as Escolas Normais apresentam frequência mínima em relação a outros estabelecimentos. O elemento masculino, aqui no Estado, desertou completamente dessa disciplina (MATO GROSSO, 1952).

Ainda que as estruturas educacionais e a legislação não fossem as mais modernas não se pode negar que os discursos oficiais criavam representações positivas do governo que estava falando e criava negatividades em políticas públicas dos governos anteriores. Nesse intuito, Corrêa da Costa afirmava em seu relatório que, em 1953, havia sido construído 19 prédios escolares na zona rural em sete municípios do estado: Campo Grande, Aquidauana, Dourados, Cuiabá, Nioaque, alto Araguaia, Guiratinga, N. S. do Livramento e Aparecida do Taboado. (MATO GROSSO, 1954. p. 50). Note-se a ausência do município de Coxim nessa lista de novos prédios para a escola rural, contudo, nessa perspectiva discursiva se deixa transparecer que os prédios foram construídos e estavam devidamente supridos de móveis, carteiras escolares e todo o material necessário ao bom andamento dos trabalhos escolares. Segundo o governador,

[...]além das carteiras escolares doadas pelo I.N.E.P. foram adquiridas outras para os grupos escolares e escolas rurais, dispendendo-se com a sua aquisição Cr\$ 556.216,00. Com essas distribuições de equipamento folgamos em registrar que quase todos os estabelecimentos de ensino sacham convenientemente mobilizados. Com material de consumo, livros, cadernos, giz, lápis, etc. a despesa foi de Cr\$ 401.177,70 (MATO GROSSO, 1954. p. 51,52).

A análise mais detalhada dessa apologia nos rastros deixados pelas mensagens oficiais denuncia as contradições do discurso oficial sobre o funcionamento das escolas primárias no Mato Grosso. Enquanto interessa ao governo, faz-se defesa do alcance do estado com a educação de qualidade até as comunidades mais distantes dos principais centros urbanos, mas, na mesma mensagem, o discurso deixa entrever e ineficácia das instituições públicas nos suprimentos para um bom funcionamento da educação. Embora Corrêa da Costa tenha afirmado antes que todas as escolas funcionavam com as suas necessidades supridas pelo seu governo, quando se trata de pedir recursos ele afirma:

[...]Apesar das aquisições já feitas de móveis escolares, o Estado necessita adquirir anualmente 2.000 carteiras escolares para o suprimento das escolas já criadas e que se criarem. Além de carteiras precisam também as escolas públicas, de mesas para professores, cadeiras, quadro-negro, etc. material indispensável ao regular funcionamento da escola (MATO GROSSO, 1955. p. 43).

As contradições no discurso político revelam que as estratégias de instalação e funcionamento da escola primária, sobretudo, nas regiões mais afastadas dos centros urbanos do estado de Mato Grosso nos meados da década de 1950, a aquisição do

mobiliário e material didático não destoava muito da maneira como essas escolas eram organizadas nas primeiras décadas do século XX.

A situação se repetia: quando uma comunidade se formava ela reivindicava escolas e o estado, nos limites do seu planejamento, atendia a população. Mesmo o estado tendo no período 1940/1950 a menor taxa de crescimento da região 0,96% ao ano, índice bastante inferior ao do país, 2,4% e aos índices da região centro-oeste, 3,3% ao ano (GOMES, 2000. p. 7), os governos reafirmavam um suposto “crescimento vertiginoso” da população (MATO GROSSO, 1948). Também relacionavam o crescimento populacional com a criação de escolas como um difícil problema escolar. Essa situação foi sintetizada por Corrêa da Costa:

[...] formado um agrupamento humano, surge logo, a necessidade de ensino, principalmente o primário. Dois fatores agravam a situação: a falta de professores e a instalação para o funcionamento da escola. Para acudir essa contingência lança-se mão do elemento alfabetizado que no meio se encontra para exercer o cargo de professor e de um prédio qualquer, ou melhor, de um abrigo, para a instalação do curso, monta-se destarte, uma escola (MATO GROSSO, 1954. p. 23).

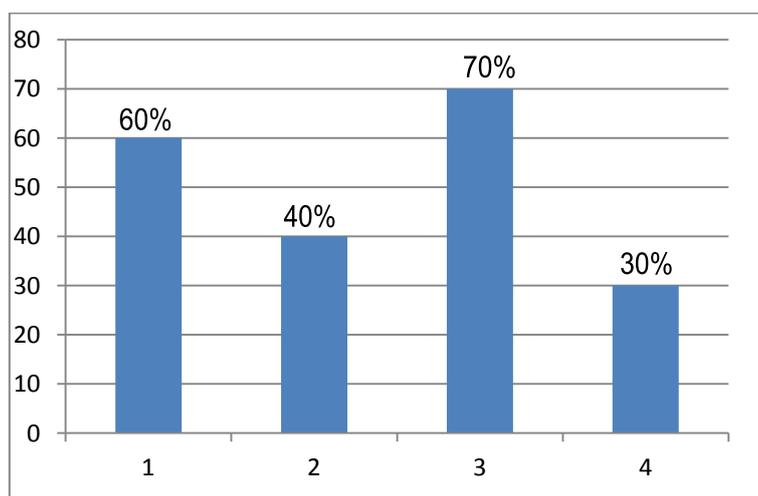
O documento deixa claro que a instalação da escola era feita em um prédio comum, quando situado nas áreas urbanas, geralmente uma casa construída originalmente para ser ocupada por uma família, com salas, quartos, cozinha, na maioria das ocasiões, alugada ou cedida por algum morador. No discurso oficial o entendimento era de que:

[...] ainda não possui o Estado um serviço especializado de construção de prédios destinados aos seus estabelecimentos de ensino. Por essa razão tais serviços quando devem ser executados, o são por meio de concorrência pública. Pelo número de escolas que possuímos, o número de prédios do estado é ínfimo. De um modo geral essas escolas funcionam em prédio alugado, mediante contrato do Departamento de Educação pelo prazo de dois anos. São prédios impróprios para o fim, porém, não existindo outros, os que são contratados vão servindo precariamente, até quando o Estado atender aos reclamos das respectivas populações (MATO GROSSO, 1955. p. 51).

No Mato Grosso, em 1953, havia 607 prédios escolares, sendo 240 prédios de propriedade do estado, 157 edifícios alugados e 210 cedidos gratuitamente para serem utilizados como estabelecimentos educacionais (Ver Gráfico 12). Isso significa que naquele ano 60% dos prédios escolares não pertenciam ao governo do estado. Em Coxim, os 1.102 meninos e meninas da escola primária frequentavam 20 escolas, das

quais quatorze estava em prédios alugados ou cedidos por personalidades do município (MATO GROSSO, 1954. p. 28,29).

Gráfico 12
Prédios onde funcionavam as escolas urbanas no estado do Mato Grosso e no município de Coxim (1953)



1. Prédios alugados ou cedidos no estado de Mato Grosso.
2. Prédios próprios no estado de Mato Grosso.
3. Prédios alugados ou cedidos em Coxim.
4. Prédios próprios no município de Coxim

Na zona rural, as construções eram ainda mais simples e toscas, algumas vezes fincadas as estacas no chão, eram cobertas com palha para servir de abrigo aos alunos e sua professora, que em virtude das circunstâncias, tinha uma autonomia pedagógica marcada pela falta de orientação e fiscalização que mais se configurava como um abandono. No discurso do estado:

[...]as distâncias em que esses estabelecimentos se situam e a carência de vias de comunicação tornam-no ilhado do contacto, da orientação e da fiscalização dos inspetores de ensino (MATO GROSSO, 1954. p.23).

Na mensagem de Corrêa da Costa no ano de 1954 à Assembleia Legislativa do estado aparecia um novo retrato dos municípios mato-grossenses com o número das escolas rurais em cada um deles:

As escolas rurais são em número de 68 no município de Cuiabá, 23 do município de Amambaí, 24 no município de Acorizal, 2 no município de Alto Garças, 2 no município de Arenópolis, 13 no município de Alto Araguaia, 17 no município de Alto Paraguai, 20 no município de Aquidauana, 4 no município de Aparecida do Taboado, 9 no município de Bataguassú, 11 no município de Barão de Melgaço, 17 no município de Barra do Garças, 12 no município de Bonito, 5 no município de Barra dos Bugres, 22 no município de Bela Vista, 38 no município de Chapada dos Guimarães, 2 no município de Corguinho, 25 no município de Coxim, 6 no

município de Camapuan, 38 no município de Cáceres, 59 no município de Campo Grande, 33 no município de Corumbá, 16 no município de Diamantino, 65 no município de Dourados, 3 no município de Itaporã, 1 no município de Itiquira, 7 no município de Jaraguari, 3 no município de Jardim, 1 no município de Ladário, 8 no município de Mato Grosso, 4 no município de Maracaju, 14 no município de Miranda, 6 no município de Nioaque, 2 do Nortelândia, 43 no município de Nossa Senhora do Livramento, 2 no município de Ponta Branca, 11 no município de Porto Murtinho, 35 no município de Ponta Porã, 33 no município de Poxoréu, 58 no município de Poconé, 26 no município de Paranaíba, 8 no município de Rochedo, 6 no município de Rondonópolis, 3 no município de Ribas do rio Pardo, 17 no município de rio Brilhante, 73 no município de rosário Oeste, 3 no município de rio Verde de Mato Grosso, 60 no município de Santo Antônio do Leverger, 3 no município de Sidrolândia, 1 no município de Poxoréu, 2 no município de Tesouro, 2 no município de Terenos, 26 no município de três Lagoas e 18 no município de Várzea Grande (MATO GROSSO, 1955. p. 42).

A longa citação se justifica por trazer um retrato do ensino primário em todos os municípios do estado e por posicionar Coxim na contingência do sul do estado como um município de quase 3% das escolas rurais, portanto, com uma população escolar expressiva nessa região. Os números também revelam a dimensão das escolas rurais no universo da escola primária urbana: no ano de 1954, havia 42 Grupos Escolares e 35 Escolas Reunidas para mais de 1.000 escolas rurais (MATO GROSSO, 1955. p. 39-42).

Sobre as estruturas educacionais em Coxim, Fernando Corrêa da Costa em Mensagem à Assembleia Legislativa, afirmou que no ano de 1954 havia dois grupos escolares em funcionamento: o Grupo Escolar Dr. João Ponce ou Coronel Ponce e o Grupo Escolar Porfírio Gonçalves, também conhecido como Grupo Escolar Coronel Galvão. Nesse mesmo ano, havia em Coxim 23 escolas rurais em funcionamento nas localidades de Água Santa, Anhumas, Baía das Pedras, Fazenda Porteira, Baguassiú, Campina Invernada, Falha do Padre, Descanso, Fazenda Morrinhos, Fazenda da Boa Vista, Furnas, Jaurú, Morros, Retiro, Monte Alto, Pedro Gomes, Morrinho, Pólvora, Piquiri, Pimenteira, Roncador, Recreio e Rio Negro (APMT. MATO GROSSO, 1954. p. 36). Permanece a prevalência das escolas rurais.

Figura 6



Coronel João Ponce – patrono do primeiro Grupo Escolar de Coxim MT
Fonte: Museu Histórico e Arqueológico de Coxim MAHC

A organização e funcionamento da escola primária em Coxim conviviam com uma conjuntura política dominada pelas oligarquias políticas (Figura 6) em que as estratégias de dominação adentravam as escolas. É possível verificar nos documentos coevos a ocupação dos cargos escolares, tais como, diretor escolar e inspetor escolar serem assumidos por diferentes membros das oligarquias locais. Também havia uma rotatividade nesses cargos. Os documentos mostram também um trânsito de professores com pedidos de exonerações, efetivações e contratações denotando um movimento migratório dentro da própria região Sul de Mato Grosso ou para outras regiões do estado, o que assinala insatisfação ou inadaptação aos desafios de uma profissão mal remunerada e desassistida pelos órgãos oficiais. (Relatório da Instrução Pública, 1954).

João Ponce de Arruda (União Democrática Nacional - UDN), patrono do Grupo Escolar de Coxim, foi um dos representantes dessas oligarquias com livre trânsito no município de Coxim. Ponce iniciou o seu governo (1956) com o mesmo discurso de seus antecessores. Suas falas continha críticas duras ao governo de Fernando Corrêa da Costa (Partido Social Democrático - PSD), seu antecessor. O posicionamento político e as afirmações desses governadores mostram que eles ocupavam lugar entre as principais personalidades políticas representantes das oligarquias do estado nas décadas de 1950-1960.

João Ponce, em seu discurso de posse, ao descrever o “ambiente inóspito” do Departamento de Educação e Cultura como uma peça atrelada à máquina burocrática do estado, declara as condições precárias de funcionamento, conceitua o D.E.C. como um

órgão desorganizado, funcionando mediante ordens e entendimentos verbais. Quanto à responsabilidade do governo, novamente se evoca o argumento da vastidão territorial e das dificuldades de comunicação e a falta de inspeção escolar é atribuída a quase inexistência de inspetores.

Ponce afirma que o estado dispunha de 06 (seis) inspetores para fiscalizar mais de mil escolas, por isso eles não teriam outra coisa a fazer do que apenas ver as escolas e apresentar, quando muito, um relatório por ano. Esse detalhe do discurso do governador traz indícios de defesa dos inspetores, adjetivados no discurso de Corrêa da Costa de incompetentes. Mesmo sem fazer um juízo de valor da arenga política entre os mandatários estaduais, essa pesquisa usa tanto uma fala quanto a outra para confirmar a fragilidade da máquina administrativa e sua ineficácia para acompanhar o funcionamento das escolas, o trabalho dos professores, a manutenção dos estabelecimentos escolares do interior e a criação de novas unidades escolares e, sobretudo, entender como se dava o andamento do ensino nas localidades mais afastadas da capital (MATO GROSSO, 1956. p. 85).

Na construção desse mosaico de retratos da educação primária no estado de Mato Grosso, conforme demonstrado do Quadro 20, constatamos nesse relatório da Mensagem do Governador, em 1956, a existência de 1.190 estabelecimentos de ensino:

Quadro 20

Numero de estabelecimentos de ensino no Mato Grosso em 1956

Grupos escolares	49
Escolas Reunidas	36
Escolas Rurais	1.085
Escolas Urbanas	9
Escolas Noturnas	1
Escolas Regimentais	10
Total de escolas	1.190

MATO GROSSO 1956. p. 86

Conforme se observa no quadro 20, o número das escolas rurais, em 1956, ainda era muito superior às demais categorias escolares no estado de Mato Grosso e representava cerca de 91% do total de escolas deste estado. Esses estabelecimentos de ensino, na visão oficial de João Ponce, foram distribuídos sem uma planificação adequada “resultando verificar-se carência de escolas em regiões densamente povoadas

e excesso das mesmas onde escasseiam os estudantes” (MATO GROSSO, 1956. p. 87) Quanto ao número de professores para atender essas escolas, o estado contava com 1835 profissionais. Deste número de professores, a Lei 760, de 5 de julho de 1955, elevou de 1.035 para 1.350 o total de professores que ministravam aulas para o ensino primário.

No discurso do governador, a situação do ensino primário era retratada como “lastimável”. Ponce ainda critica o padrão intelectual dos professores, a falta de conhecimentos pedagógicos e, ressalta o “semianalfabetismo dominante, especialmente no magistério rural, não obstante raras exceções” (MATO GROSSO, 1956. p. 86). Embora seja necessário ponderar que a sua fala esteja situada no início do seu mandato e por isso sua análise podia ter a intenção de denegrir o mandato do seu antecessor, ela serve de parâmetro para entendermos as condições da escola mato-grossense na década de 1950.

Nos anos seguintes houve um aumento do número de professores primários, elevando-se o seu número de 1.350 para 2.200 docentes, o que, segundo a voz oficial, regularizou a situação, inclusive atendendo as regiões mais distantes. O número das inspetorias também foi elevado para 15. Segundo João Ponce, essa estruturação da inspetoria do ensino no estado resolveria alguns dos mais graves problemas na organização do ensino primário, problemas relacionados à frequência regulamentar do professor e a redistribuição das escolas em regiões onde realmente houvesse a necessidade do seu funcionamento (MATO GROSSO, 1957. p.16).

Entretanto, o aumento do quadro de professores e de inspetorias se defrontava com uma das questões que se mostrava relevante na organização do ensino e no estabelecimento da profissão no estado nesse período: os baixos salários dos servidores, condição extensiva à maioria dos funcionários do estado (MATO GROSSO, 1957. p. 48). Mas, não parece estar nas prioridades dos governos melhorarem a baixa remuneração de professores, sendo um tema praticamente ausente nas discussões sobre a organização escolar no estado. Contudo, vale acrescentar que o governo afirmava que 54,7% da receita do estado foram gastas com o funcionalismo público em 1957: com a educação pública foi gasto Cr\$ 105.522.687,70 contra Cr\$ 32.045.696,00 em 1955, “significando um aumento percentual de 220,96% em relação ao exercício daquele ano e de 23% em relação anual” (MATO GROSSO, 1957. p. 5,6).

Por intermédio do cumprimento da Lei n. 866 de 22 de outubro de 1956 foi feita uma revisão do quadro de unidades escolares. Escolas sem frequência regular foram fechadas ou transferidas para outros lugares onde houvesse necessidade de ensino.

Foram criadas novas unidades escolares e algumas escolas mudaram de categoria em virtude do número de alunos. Com essa reorganização o governo afirmava ter conhecimento da necessidade de conserto e ampliação de inúmeros prédios escolares e construção de novos em todas as regiões do estado. Também foi previsto para o final de 1956 um Curso de Férias para os professores leigos

O Departamento de Educação e Cultura publicou no ano de 1958 os relatórios do “Movimento Geral do Ensino Primário em Mato Grosso”, período 1945-1946 e o número de 2.078 escolas nos 60 municípios do estado no ano de 1958, conforme Quadro 21 abaixo:

Quadro 21
Quadro demonstrativo do movimento das escolas primárias no
Mato Grosso em 1958

Localização	Nº de Escolas	%
Acorizal	67	3,2
Itiquira	2	0,1
Jaraguari	19	1
Jardim	1	0,05
Ladário	4	0,2
Maracaju	15	0,7
Mato Grosso	15	0,7
Miranda	23	1,1
Nioaque	8	0,4
Nortelândia	7	0,3
N. S. do Livramento	70	3,3
Paranaíba	48	2,3
Poconé	103	4,9
Ponta Porã	86	4,1
Ponte Branca	8	0,4
Porto Murtinho	17	0,8
Poxoréu	60	2,9
Ribas do Rio Pardo	10	0,5
Rio Brillhante	21	1,0
Rio Verde de Mato Grosso	23	1,1
Rochedo	16	0,7
Rondonópolis	42	2,0
Rosário Oeste	70	3,3
Santo Antonio do Leverger	46	2,2

Sidrolândia	16	0,7
Terenos	17	0,8
Água Clara	4	0,2
Alto Araguaia	15	0,7
Alto Garças	13	0,6
Alto Paraguai	41	1,9
Amambaí	65	3,1
Aparecida do Taboado	16	0,7
Aquidauana	49	2,3
Arenópolis	12	0,6
Aripuanã	-	-
Barão de Melgaço	55	2,6
Barra dos Bugres	15	0,7
Barra do Garças	31	1,5
Bataguassu	30	1,4
Bela Vista	44	2,1
Bonito	20	0,9
Cáceres	62	3,0
Camapuã	24	1,1
Campo Grande	120	5,7
Cassilândia	3	0,1
Chapada dos Guimarães	69	3,3
Corguinho	16	0,7
Corumbá	62	3,0
Coxim	41	1,9
Cuiabá	117	5,6
Diamantino	14	0,6
Dourados	141	6,7
Guia Lopes da Laguna	8	0,4
Guia Lopes da Laguna	8	0,4
Guiratinga	31	1,5
Itaporã	27	1,3
Tesouro	21	1,0
Torixoreu	12	0,6
Três Lagoas	31	1,5
Várzea Grande	42	2,0
Total	2.078	100%

MATO GROSSO, 1959. p. 51,52

Nesse universo de 60 municípios, Coxim tinha 41 estabelecimentos de ensino primário no ano de 1959, o que significa 1,9% das escolas do estado e coloca o município entre as primeiras 19 cidades em número de escolas primárias.

O tom do discurso de João Ponce no final do seu mandato é de grandiloquência para os feitos educacionais do seu governo. Chega a afirmar que

[...] Em 1958 atingiu o Departamento de Educação e Cultura pleno funcionamento de todos os seus setores, segundo a estrutura estabelecida na lei 888 de 24 de outubro de 1956, exercendo perfeito controle das unidades escolares situadas nas sedes municipais e distritais, através das suas Inspetorias Regionais (MATO GROSSO, 1959. p. 21).

Mesmo entendendo a perspectiva apologética e a tonalidade eloquente da introdução do discurso oficial diametralmente oposto àquele no início do mandato que visava macular a administração de Fernando Corrêa da Costa, o teor do documento, além de servir para mostrar a impudência presente nas falas oficiais, serve também para introduzir os números da organização escolar no Mato Grosso no ano de 1959. No relatório de Ponce consta que foram criadas:

125 novas escolas rurais mistas, 3 escolas reunidas e 5 cursos de admissão, elevamos 14 escolas rurais mistas à categoria de Escolas reunidas e à categoria de grupos escolares 3 escolas reunidas. Desdobramos 6 escolas rurais, transferimos 19, extinguímos uma (MATO GROSSO, 1959. p. 21).

Quanto ao quadro oficial de professores, o documento afirma que, em 1956, portanto, no início do mandato do governador João Ponce, havia 1.300 professores, esse número foi elevado para 2.200 pela lei 866 de 22 de outubro de 1956 e, em 1959, havia sido elevado para 5.000 docentes para os cargos de professor primário e 3.562 dessas vagas já haviam sido preenchidas naquele ano letivo (MATO GROSSO, 1959. p. 21).

Nessa prestação de contas do fim do mandato de João Ponce, foi relatada a inauguração de prédios para três grupos escolares em Cuiabá, Três Lagoas e Campo Grande e mais duas escolas reunidas em Cuiabá e Jaraguari. Em fase de conclusão foram apontadas as obras em Várzea Grande e Dourados e reformas de prédios em Dourados e Ponta Porã. Nessa relação de novos prédios escolares e reformas o município de Coxim esteve ausente.

Segundo o mesmo documento, foram criados cursos de alfabetização: 11 cursos nos municípios de Cuiabá, Campo Grande, Corumbá e Dourados; 5 para Aquidauana e 5 para Três lagoas; 2 para cada um dos municípios de Alto Paraguai, Cáceres, Guiratinga, Itaporã e Rondonópolis; 1 para Jardim, Ladário, Nortelândia, Terenos e

Várzea Grande. Como se observa, o município de Coxim também estava excluído desse grupo de municípios que receberam o curso de alfabetização (MATO GROSSO, 1959. p. 23).

Ponce apresentou nesse relatório um aumento progressivo na receita do estado de 9,4% em 1956; 39,7% em 1957 e 22,6% em 1958. Um aumento na arrecadação que foi de Cr\$ 224.815.033,30, em 1955, para Cr\$ 420.719.620,60 no ano de 1958. Esses números, segundo o governador, deu condições ao estado de ampliar os investimentos na educação pública do patamar de Cr\$ 32.045.695,00 para um teto de 105.522.667,70, em 1959. Um aumento, segundo o relatório, de 220,96% de 1955 para 1958 (MATO GROSSO, 1959. p. 86).

Marcílio (1963. p. 183-185) corrobora esse progresso do Departamento de Educação ao afirmar que Ponce era um político experiente afeito aos problemas administrativos e por isso na sua gestão se organizou um vasto programa de governo realizado no setor do ensino executado a partir de um levantamento geral da situação dos prédios e seus utensílios. Também foi feito um recadastramento do professorado para reaproveitamento nas diversas escolas do estado e na sequência se realizou a construção de novos prédios escolares e aumento do corpo docente no estado e, mais especificamente, “no setor do Ensino Primário que se fazia mais intensa a ação do Governo, especialmente nos dois primeiros anos desse fecundo quinquênio administrativo” (MARCÍLIO, 1963. p. 185).

Marcílio ainda faz referência ao novo plano de fiscalização das escolas e da criação de um estatuto especial que pautaria as ações e atribuições dos inspetores regionais. Mudanças foram propostas a partir de um simpósio, em 1958, com duração de mais de uma semana que reuniu todos os inspetores regionais de ensino em debates diários e permanentes presididos pelo Diretor do departamento de educação, com vistas a discutir e equacionar problemas diversos do ensino (MARCÍLIO, 1963. p.186). Esse autor reforça, em tom exacerbado, que:

[...] É digno de encômios realmente o interesse voltado pelo governador Ponce de Arruda aos problemas essenciais da Instrução Pública, em cuja estrutura perdurará para sempre a marca da sua administração(...)testemunha que somos do intenso trabalho executado na Secretaria de Educação, nesse quinquênio governamental, sentimo-nos autorizados a julgá-lo dos mais eficientes de quantos se processaram na história administrativa de Mato Grosso (MARCÍLIO, 1963. p.187, 189).

Dentro do governo de João Ponce, a Secretaria de Educação, por intermédio do artigo 12 da Lei 866 de 22 de outubro de 1956, criou 15 inspetorias para controlar o ensino primário com sede nas seguintes cidades: Cuiabá, Poconé, Cáceres, Rosário Oeste, Rondonópolis, Guiratinga, Alto Araguaia, Corumbá, Aquidauana, Campo Grande, Três Lagoas, Bela Vista, Ponta Porã, Dourados e Paranaíba (MATO GROSSO, 1957. p. 91).

Cada inspetoria tinha a função de atender a um grupo de municípios, convergindo para a sede todo o movimento escolar da sua zona de atuação. Dessas inspetorias deveriam partir as orientações técnicas e a assistência material para cada escola de sua área (Ver Quadro 22). Em seu discurso, o governo argumenta que essa organização tinha o objetivo de fazer um levantamento do ensino primário com respeito ao pessoal, material didático e frequência dos professores para dar melhores condições a este ensino como também trazer economia para o erário público, pois se considerava que existiam escolas imaginárias ou sem funcionamento regular (MATO GROSSO, 1957. p. 92).

Quadro 22
Alunos matriculados e aprovados nas Escolas Modelo, Grupos Escolares e Escolas Reunidas no estado de Mato Grosso - Relatório do Ano 1959

Inspetoria	Município sede	Escolas	Matriculados	Aprovados	% aprovados
1ª	Cuiabá	23	6.785	5.965	87,9
2ª	Poconé	02	437	394	90,1
3ª	Cáceres	03	769	654	85,0
4ª	Rosário Oeste	07	1.664	1.593	95,7
5ª	Rondonópolis	05	961	843	87,7
6ª	Guiratinga	07	1.521	1.436	94,4
7ª	Alto Araguaia	06	794	726	91,4
8ª	Corumbá	05	1.872	1.759	93,9
9ª	Aquidauana	12	2.420	2.171	89,7
10ª	Campo Grande	18	5.312	4.545	85,5
11ª	Três Lagoas	03	935	673	72,0
12ª	Bela Vista	05	939	829	88,2
13ª	Ponta Porã	06	963	908	94,3
14ª	Dourados	17	2.273	2.000	88,0
15ª	Paranaíba	03	1.053	917	87,0
-	Mato Grosso	122	28.718	25.613	88,7

MATO GROSSO, 1959. p. 100,101

Conforme se pode observar no quadro 22, o Relatório do Ano 1959 informa que as 15 inspetorias com sede nos principais municípios constataram a existência de quase

30.000 alunos matriculados nas Escolas Modelo, Grupos Escolares e Escolas Reunidas no estado de Mato Grosso. Com uma média de aprovação nos exames finais de 88,7% dos alunos.

Nem sempre os números puros, isolados de outras variáveis denotam retrocessos ou avanços no processo educacional, contudo, os índices de aprovação acenam para uma situação de progresso no sistema educacional do estado nessa década dos anos 1950.

Fernando Corrêa da Costa voltou ao Poder Executivo estadual em 1961. Em sua mensagem à Assembleia Legislativa, em 13 de junho de 1962, ainda traz queixas relativas ao Departamento de Educação, mas o tom dos discursos no seu mandato vai se tornando mais ameno. Fala-se de uma dinamização burocrática com reuniões regulares e conjuntas das diversas divisões do Departamento de Educação e a elaboração de programas de trabalho que entusiasmava o governo.

Questões relacionadas aos portadores de necessidades especiais timidamente veem à pauta, como é o caso da criação da primeira escola do estado, em Várzea Grande, regida por professoras especializadas para trabalhar com o ensino de crianças com surdez e mudez. (MATO GROSSO, 1962. p. 68). Infelizmente, ainda era longo o caminho a ser percorrido para atender os 60 municípios do estado com uma educação inclusiva.

3.5 TREINAMENTO PROFESSORAL E EMBATES NA ESCOLA PRIMÁRIA DO MATO GROSSO (1950-1960)

No ano de 1954, uma das exigências regulamentada pelo governo para a nomeação de professores para o ensino primário era contratar inicialmente normalistas, depois os professores que tivesse feito pelo menos uma parte do Curso Normal, vindo em seguida os que tivessem o Curso Ginásial, depois os que, pelo menos tivesse o Curso Ginásial incompleto e somente depois de contratados estes se poderia contratar professores que tivesse apenas o curso Primário. Mas, na prática essa advertência regulamentar não era cumprida e eram feitas nomeações de “pessoas não indicadas para o exercício do magistério por indicação política” (MATO GROSSO, 1955. p. 43). São indícios dos embates entre os grupos que detinham maior capital intelectual e os que dispunham do capital político.

Em 1954, tramitava na Assembleia Legislativa do estado a proposta de um regulamento da instrução primária determinando que a escolha dos candidatos para o magistério primário, quando não possuísem o diploma de normalista, fosse feita mediante um exame de provas. Nas palavras do governador, “com essa medida educadora, os políticos de pouca compreensão deixarão de agir impensadamente na escolha dos candidatos ao cargo de professor primário” (MATO GROSSO, 1955. p. 43).

A análise dessa situação mostra que nem sempre os professores eram escolhidos por sua capacidade ou formação pedagógica. A escola ficava a mercê das forças políticas locais e recebia profissionais nem sempre comprometidos com o processo educativo e com a profissão docente. Humberto Marcílio, em 1963, fez menção da mensagem do presidente General Caetano de Albuquerque, em 1916, que retrata em um tom literário esse contágio dos interesses escusos na formação do quadro de professores:

[...] O que faz mal ao ensino público não é essa dependência em que ele está do governo, o que, todavia, lhe faz um mal grandíssimo dano é o contato da politicagem, fazendo do professor público o servidor de um partido, o galopim eleitoral, que escreve a ata e é o agente da cabala eleitoral. O que faz mal ao ensino é essa intromissão malsã do patronato nos cursos para provimento dos lugares do magistério; o que faz mal à instrução popular é essa ausência de dedicação e de vocação sincera para a profissão eminente, de tão alta dignidade. Ausência que transforma o magistério em um meio de vida, tirando-lhe essa finalidade tão digna e alevantada que interessa à grandeza da Pátria, por dizer de perto com o seu futuro político-econômico (MARCÍLIO, 1963. P. 144).

Marcílio apenas transcreve o discurso sobre a perniciosa influência política no campo da educação, mas afirma que era uma situação atual para a época em que estava escrevendo, mesmo já tendo se passado quase 50 anos.

O retrato dessas lutas sociais na arena da educação pode ser percebido quando Fernando Corrêa da Costa realizou um concurso com exames escritos para conhecer o grau de capacidade dos professores em exercício, “quer diplomados, quer leigos” (MATO GROSSO, 1952 p. 28). As provas foram elaboradas em conformidade com os modelos usados pelo Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP nos concursos federais. Conforme demonstrado no Quadro 23 Participaram desse exame 643 candidatos; 489 foram aprovados e 154 reprovados (MATO GROSSO, 1952 p. 28).

Quadro 23

Resultado do Concurso de professores no Mato Grosso em 1951

A	Candidatos examinados	643
B	Aprovados	489
C	Reprovados	154

MATO GROSSO, 1952

Pelo menos dois resultados dessa avaliação devem ter surpreendido às autoridades educacionais: foram avaliados 119 professores de Cuiabá: 74 foram aprovados e 45 reprovados, ou seja, o número de professores cuiabanos reprovados foi de 37,8% enquanto no interior, dos 524 professores que participaram do concurso, 415 foram aprovados e 109 reprovados, percentualmente, apenas 20,8% dos professores foram reprovados. Outra surpresa foi “a maior nota do concurso ter sido conquistada pela professora leiga Joana Nepomuceno Couto Fontes, de Campo Grande, com 99 pontos” (MATO GROSSO, 1952. P. 28). A professora leiga praticamente “gabaritou” a prova enquanto um número relevante de suas colegas normalistas, inclusive da capital, devem ter enfrentado dificuldades para obter boas notas.

Não cabe a esta pesquisa analisar as causas das melhores notas terem sido conquistadas pelos candidatos oriundos do interior, mas o caso mostra as distorções na formação professoral, o nível de capacitação e, por conseguinte, a qualidade das estratégias escolares e do aproveitamento dos alunos nos diferentes espaços territoriais do Mato Grosso nos anos 1950.

Naquele ano (1951) seria promulgada a Lei nº 452 de 24 de novembro que reorganizava o ensino primário no estado; em 29 de outubro do mesmo ano, a Lei nº 388 criou o Serviço de Orientação do Ensino Primário e Assistência Educacional. Essa nova Lei foi regulamentada pelo decreto nº. 1.152, de 08 de agosto de 1951. No bojo do decreto estavam os pressupostos que norteariam os trabalhos do núcleo técnico orientador do ensino organizado por professores-orientadores que se habilitaram para esse fim no Rio de Janeiro. O objetivo era criar um grupo de capacitação para dar uma formação aos professores nos parâmetros dos “métodos pedagógicos modernos”. (MATO GROSSO, 1952. p. 29).

O movimento de mudanças na educação mato-grossense contemplou a escola primária na zona rural nesse início da década de 1950 com a criação dos Clubes Agrícolas que deveriam funcionar em zonas reconhecidamente agrícolas em 15

municípios, inclusive no distrito de Coronel Galvão em Coxim (MATO GROSSO, 1952. p. 29).

Figura 7



Alunos em atividade na Escola Rural Miguel Couto. Fotografia Não identificado. Campo Grande, Mato Grosso Atual MS, Brasil, 05.1948. BR MT APMT COL 342-0004

Para Ademilson Paes (2011), o grande objetivo dos Clubes agrícolas se voltava para o desenvolvimento das atividades agrícolas no ambiente escolar e para subliminarmente mostrar os perigos do urbanismo e do abandono do campo. Os Clubes Agrícolas tinha a função de desenvolver nos alunos a familiaridade com o trato da terra para despertar o amor à vida no campo:

[...] Embora os Clubes Agrícolas tivessem grande ênfase em sua difusão a partir da década de 1940, por todo o país, sua criação em Mato Grosso, no entanto, ocorreu de forma tardia. Na verdade, os Clubes foram regulamentados em 1951 e 1952, após uma década de serem recomendados no evento de Goiânia (PAES, 2011)

Na mensagem de Corrêa da Costa, além da formação dos Clubes Agrícolas com a proposta de entrosamento da comunidade com as instituições escolares usando como instrumento atividades práticas para criar hábitos de trabalho pela aprendizagem de

técnicas agrícolas (Figura 7), também se constata a aquisição de cartilhas e livros da Livraria AGIR Editora que direcionava o trabalho professoral para atender os objetivos governamentais da educação ainda eivados pelos princípios do Ruralismo Pedagógico e retrata as mudanças na educação primária em 1951. Para Nagle, o ruralismo presente nessas políticas públicas era uma questão antiga, mas, ainda não superada:

Em defesa da ‘natural’ civilização agrária, os interesses nela implicados se metamorfoseiam em diferentes formas de atuação e de pensamento, desde as de natureza técnico-cambismo, por exemplo – até os de natureza ideológica – por exemplo, a ideia de que a felicidade do homem brasileiro esteve ligada e está ligada ao meio rural, fonte de energia, de saúde, de pureza de costumes. (NAGLE, 1976, p.15).

No quadro 24 se verifica que o governo mostrou a diferença entre o material distribuído anteriormente e a distribuição no período do seu governo nas escolas rurais. O leitor deve observar, na última coluna, que as compras anteriores representam um percentual muito pequeno da compra atual (1951-1952) divulgada pelo governador.

Quadro 24

Cartilhas e livros distribuídos no governo Corrêa da Costa (1951-1952)

Cartilha/Livro	Aquisição atual	Aquisição anterior	% da compra anterior
Cartilhas	8.000	200	2,5
Livros do 1º Ano	8.500	500	5,9
Livros do 2º Ano	5.500	500	9,0
Livros do 3º Ano	3.500	200	5,7
Livros do 4º Ano	1.500	100	6,7
Livros de Admissão	500	-	-
Total	27.500	1.500	5,4

MATO GROSSO, 1952, p. 30

Nessa Mensagem, o governador afirmou que embora os números atuais da distribuição do livro didático parecessem eloquentes, se fosse considerada a necessidade real, a distribuição deveria ser quintuplicada. Percebe-se, portanto, no comentário desses dados as dificuldades enfrentadas pela escola primária com a falta do livro didático que, segundo a legislação, deveria propiciar os rudimentos da gramática, história e geografia do Brasil, Ciências naturais, higiene e matemática. A falta desse material dificultava ainda mais o trabalho do professor, sobretudo o professor leigo da zona rural.

Apesar dessas limitações, os avanços nas estruturas organizacionais e na metodologia utilizada por professores no início da década de 1960 podem ser observadas nas mudanças pedagógicas com a introdução de novos métodos de ensino trazidos por técnicos do ministério da Educação em cursos e reuniões promovidas pelo estado. Os programas de ensino foram atualizados em conformidade com o decreto nº 319, de 4 de maio de 1962, inclusive com novas orientações metodológicas e instruções gerais que estabelecem as obrigações de mestres e alunos (MARCÍLIO, 1963. p. 211). O estado realizou cursos intensivos de férias para professores e encontros de orientação para inspetores escolares, além de um novo levantamento do quadro de professores do estado.

Ocorreu nesse período um debate sobre os rumos da educação no estado culminando com o 1º Congresso Matogrossense de Educação e Saúde, realizado nos dias 13,14 e 15 de janeiro de 1963. A grandiosidade do evento, segundo Marcílio (1963. p. 212, 213), se comprovou com a presença de 59 prefeitos, 21 médicos, centenas de professores e com todos os 15 inspetores regionais do ensino primário e personalidades políticas. Como síntese dos trabalhos apresentados no Congresso uma Comissão apresentou recomendações para a educação. Entre elas, se pode citar:

- A) A valorização do elemento humano no sentido do seu bem estar físico, social e mental;
- B) O desenvolvimento do sistema educacional, procurando dar uma efetiva assistência as comunas observando-se os preceitos legais, e fiel ao princípio da descentralização do ensino, já consagrado pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- C) O afastamento das interferências político-partidárias nos setores do ensino e saúde;
- D) A substituição da improvisação administrativa pelo planejamento racional no setor da educação;
- E) A obtenção da própria comunidade, das soluções para os problemas educacionais, procurando auscultá-las através de simpósios, e mesas redondas e prestigiando as recomendações que das mesmas resultarem (MARCÍLIO, 1963. p. 213,214).

O Congresso demonstrou uma tendência na organização educacional do estado. Ideias de uma educação que transcendesse os limites do “aprender a ler e escrever”, de valorização do indivíduo como um todo; uma educação que se processasse dentro de um sistema educacional que não trabalhasse no improvisado e atendesse os diferentes lugarejos, mas ao mesmo tempo estivesse em sincronia com as propostas da Lei de Diretrizes e Bases - LDB Nacional, ainda que antigas, nos debates educacionais ganharam relevância. Essas propostas tinham eco nas diferentes instâncias do estado. E

se alinhavam aos ideais nacionais de uma educação com métodos considerados modernos.

Essas medidas, segundo os documentos oficiais, foram acompanhadas pelo governo utilizando como instrumento uma fiscalização rigorosa, por isso foi regulamentada às atribuições dos inspetores regionais do Ensino Primário pelo Decreto nº. 458, de 15 de março de 1963 conferindo autoridade para acompanhar o movimento escolar. No centro do trabalho dos inspetores parecia estar à preocupação do governo com os “professores fantasmas” e, por isso, as mensagens sempre estão eivadas de ameaças de punição aos profissionais irresponsáveis (MATO GROSSO, 1962; 1963). Nesses anos, uma nova legislação estadual impõe novos limites e exigências para o professorado leigo:

Destaca-se a que estabelece a obrigatoriedade de certificado de habilitação, passado por uma comissão especial, para que possa o leigo exercer funções de magistério, contida no decreto nº 391, de 4 de setembro de 1962 e a que determina o aproveitamento sistemático de professores primários diplomados por escolas normais oficiais conforme preceitua a lei nº 815 de 7 de fevereiro de 1963 (MARCÍLIO, 1963. p. 211).

Junto a essas exigências burocráticas feitas à base do corpo docente o governo buscava solução para o aperfeiçoamento do quadro de professores por meio de convênios com instituições de São Paulo e Rio de Janeiro. No entanto, esses esforços de capacitação e mais rigor para a entrada no magistério não parecia entusiasmar o professorado. Em 1962, um levantamento feito pelo Departamento de Educação mostrou que um grupo de 58 professores, mesmo depois de participar de um curso de especialização, logo após concluir o curso, 22 deles abandonaram o magistério. O próprio governo reconhecia que “tal evasão se deve principalmente a uma remuneração não condizente com os cargos de carreira de professor do estado” (MATO GROSSO 1963. p. 159).

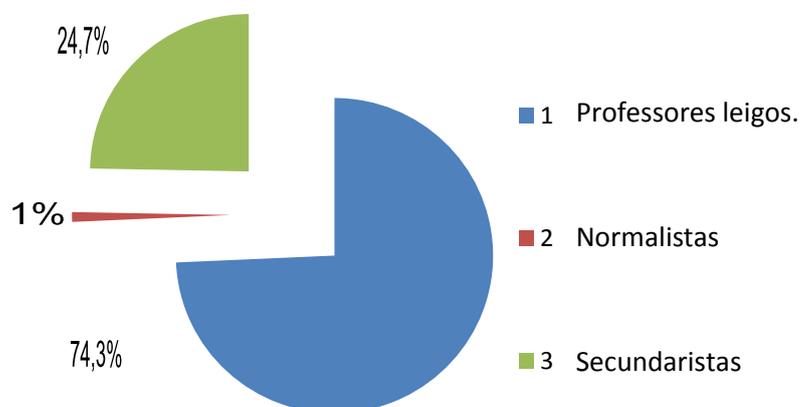
Os professores leigos que permaneciam no magistério tinham como alternativa de capacitação os Cursos Intensivos de Treinamento ou Cursos de Férias. No quadro 25 se pode verificar que, em 1962, um grupo de 97 professores participou desses Cursos, em Três lagoas e Várzea Grande. Outros Cursos de Férias alcançaram vários municípios no interior do estado:

Quadro 25**Quadro dos professores-alunos que participaram do Curso de Treinamento para professores leigos em 1963**

Município	Nº de professores	Grau de instrução		
		Primária	Secundária	Normal
Aquidauana	68	42	24	02
Cáceres	64	47	17	-
Campo Grande	73	62	11	-
Corumbá	70	38	32	-
Cuiabá	95	65	30	-
Dourados	68	60	05	03
Guiratinga	47	34	13	-
Três Lagoas	47	48	20	-
Total	532	396	152	05

MATO GROSSO, 1963. p. 160

Conforme disposto no quadro 25, mais de 500 professores participaram do Curso de Férias em janeiro de 1963. O Curso organizado pela Secretaria da Educação Cultura e Saúde tinha convênio com a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. O Gráfico 13, com base nas informações da Mensagem de 1963 mostra que a maioria absoluta de 74,3% dos professores que participaram desse treinamento tinha apenas o Curso Primário e menos de 1% dos participantes eram Normalistas, enquanto três de cada dez professores primários tinham o curso secundário.

Gráfico 13**Nível de formação dos participantes do Curso de Férias em 1963**

MATO GROSSO, 1963. p. 160

Esse esforço de formação para o professorado e as diferenças de titulação desse quadro conviviam com a evolução populacional. A projeção apontada desde o Censo de 1950 mostrava profundas diferenças e desigualdades entre a educação urbana e a rural no Mato Grosso onde a população rural era duas vezes maior que a urbana com quase 70% de analfabetos. Segundo o censo de 1950 o Mato Grosso tinha um contingente populacional de 528.451 habitantes, sendo que dessa população 182.060 se encontravam nas cidades e vilas e 346.391 na zona rural, ou seja, 65,54% dos habitantes se encontravam no campo (MATO GROSSO, 1952. P. 25).

A tabela abaixo (Quadro 26) mostra os dados censitários de 1900 a 1960 e permite entender esse crescimento populacional do estado para estudar as variáveis relacionadas à população escolar no período estudado nessa pesquisa.

Quadro 26
População de Mato Grosso 1900-1950

1900	118.025
1920	246.612
1940	432.265
1950	528.451
1960	892.233

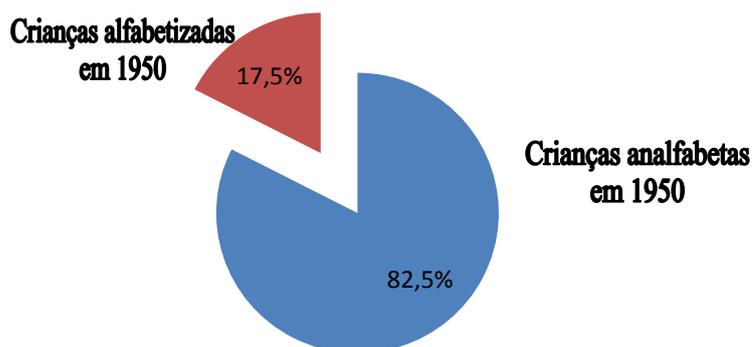
Fonte: FIBGE. Censos 1900;1920;1940;1950;1960

Esse crescimento populacional do Mato Grosso nos anos 1950 se deu, em parte, como consequência das políticas de povoamento do governo Vargas voltadas para a expansão agrícola tendo como instrumento a colonização do interior do Brasil e para a ocupação das fronteiras do país tendo em vista à segurança nacional. A instalação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados - CAND implantada no ano de 1943 e a Colônia Taquari fundada em 1959 em Coxim, esta última como um desdobramento da ocupação rural do sul do estado mostram o aumento populacional relacionado às correntes migratórias (OLIVEIRA, 2015). Cerca de 150.000 pessoas, sobretudo, nordestinos se estabeleceram na zona rural do estado oriundos dessas migrações (NAGLIS, 2007).

Segundo o IBGE, o crescimento populacional do estado na década de 1960 impulsionado pelas correntes migratórias e pelo desenvolvimento da agricultura foi superior ao crescimento populacional dos 50 anos anteriores, contudo, não houve diferenças relevantes na distribuição populacional entre o rural e o urbano, nem de escolarização (BRASIL, 1970). Conforme se observa no Gráfico 14 somente na zona

rural, das 95.588 crianças, em idade escolar, entre cinco e quatorze anos, 78.765 não sabiam ler nem escrever, ou seja, 82,5% da população em idade escolar era analfabeta (IBGE. Censo 1950).

Gráfico 14
Crianças em idade escolar alfabetizada e analfabeta na zona rural do Mato Grosso em 1950



Fonte: MATO GROSSO 1950

Os dados estatísticos apontam um grande contingente de crianças que necessitavam de programas educacionais, escolas, professores e material didático. Neste último quesito eram usadas no ensino primário Cartilhas de autores paulistas. Para algumas autoridades políticas educacionais, esse material didático não apresentava aspectos da cultura e dos modos de vida específicos do estado (MATO GROSSO, 1943, p. 4).

A análise da organização da educação primária no município de Coxim nos anos 1940-1960 nessa conjuntura histórica permite perceber que mesmo sofrendo as vicissitudes da apatia política e dos interesses oligárquicos das elites locais demonstrado nas atas da Câmara Municipal (SILVEIRA, 1996) o município tinha disponível a seguinte organização escolar: na zona urbana funcionava o Grupo Escolar Dr. João Ponce, na zona rural se destacavam a escola do Patrimônio do Descanso e três escolas no Distrito de Rio Verde, no patrimônio do Jauru, Piquiri e Retiro, e as escolas do Distrito de Camapuã e do patrimônio de Pedro Gomes.

Esses dados da organização escolar coxinense e as estratégias de escolarização estão ampliados nesta pesquisa no capítulo 5 com o teor dos depoimentos dos professores e alunos que frequentavam a escola primária no final dos anos 1950 e início

dos anos 1960. Nesse cenário as Escolas Rurais e os seus dois Grupos Escolares sofriam as vicissitudes do sistema escolar com os desafios de viverem longe dos centros de desenvolvimento agrícola do estado e dos centros gestores da educação.

Esta tese, portanto, em seu esforço de pesquisa para entender o movimento da escola primária e a trajetória de mudanças, avanços e retrocessos na história da educação mato-grossense até o advento dos grupos escolares, vê nesse capítulo uma contribuição importante que vai além da análise feita no próprio texto, embasa as discussões do capítulo 4 e do capítulo 5 e se constitui numa fonte de pesquisa para análises ulteriores.

Parte 2

Preâmbulo

A escrita dos capítulos 4 e 5 é uma proposta de biografia coletiva, na busca de evidenciar as relações entre o autobiográfico e o histórico, as relações entre as memórias individuais e as memórias coletivas, por isso sem a preocupação de obter perfis individuais, nem de encontrar sujeitos históricos com capacidade excepcional para desenvolver por si mesmo um projeto recriador da sociedade: o conjunto dos acontecimentos individuais constrói uma história que se movimenta em muitas outras histórias individuais para formar a teia da história de um grupo social, de uma comunidade e da sociedade em que se vive.

Nesses capítulos as trajetórias individuais são analisadas como partes que dão sentido a um todo coletivo, resultam de relações sociais e interpessoais que envolve e penetra cada ser humano, ao mesmo tempo em que dá forma a memória coletiva, ao cotidiano. Memórias que estão cifradas no relato biográfico em quadros contínuos e densos dispostos nas narrativas dos professores ouvidos nesta pesquisa

Entendemos a partir da contribuição de Halbwachs (1990) que os mecanismos individuais de formação da memória autobiográfica se apoiam na memória social, na interiorização das memórias coletivas pelos processos de socialização. São as memórias individuais de inúmeros indivíduos, os fragmentos de lembranças pessoais mescladas por outras memórias individuais que se sobrepõe fluidamente na formação de quadros de memória coletiva sedimentando-se em camadas sobrepostas que se transformam em outras memórias asseguradas pelas estruturas sociais por meio de ritos, comemorações, práticas e tradições.

Desenvolvemos nestes dois últimos capítulos uma proposta de trabalho com conjuntos de trajetórias para traçar uma biografia coletiva, um desenho que revelasse a característica dos professores e da escola primária no Sul de Mato Grosso e no município de Coxim desvelando as estratégias de escolarização usadas por esses docentes, seus habitus professorais e as diferentes táticas que permitiram o exercício profissional nesses estabelecimentos educacionais. O mosaico das narrativas possibilitou a configuração de uma biografia coletiva para “substituir a poeira das histórias individuais por famílias de trajetórias intrageracionais no seio do campo da produção cultural” (BOURDIEU, 1996, p. 292).

Os elementos autobiográficos revelaram a possibilidade do movimento na superfície social que levou os sujeitos da pesquisa à mudança de uma posição à outra

com relativa plasticidade: em dado momento o docente, o diretor, o inspetor, o governante, enfim, o agente social no sistema escolar participava do aparato organizador representado nas estratégias do estado, mas eventualmente se deslocava no espaço social ao utilizar as diferentes espécies de capital disponível.

Ao estudar esses deslocamentos que permitem ao sujeito ocupar simultaneamente posições diferentes e intervir como agente eficiente em diferentes campos foi percebida as estratégias e táticas professorais. Nas palavras de Bourdieu essa circulação “conduz à construção da noção de trajetória como série de posições ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1996. p. 189).

Outra peça acadêmica desta parte da tese é o “Álbum de Retratos”. Conforme já nos referimos na introdução ele é formado por um conjunto de imagens fotográficas com eventos e personalidades da Escola Primária e da Escola Normal no Sul de Mato Grosso e no município de Coxim objetivando criar um diálogo com o texto escrito e possibilitar ao leitor uma representação imagética desses espaços e dos agentes sociais envolvidos nas diferentes escolas estudadas.

Enfim, os capítulos finais se conjugam com a análise dos documentos oficiais dos primeiros capítulos em uma relação dialética de fontes que se igualam em importância na construção da tese e permitem ver as consonâncias e antagonismos entre diferentes sujeitos sociais, as estratégias e táticas reverberadas em situações do cotidiano.

CAPÍTULO 4

MEMÓRIA DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO NO SUL DE MATO GROSSO: HISTÓRIAS DE VIDAS DE PROFESSORES

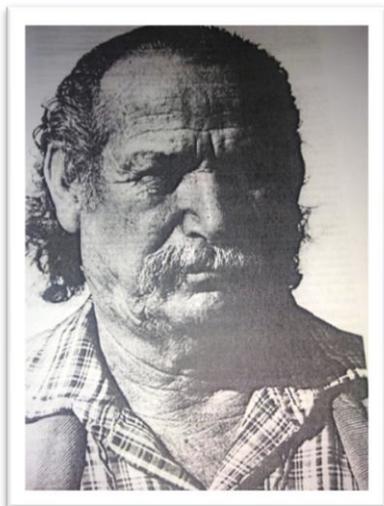


Figura 8

“A Escola era o monumento integrado de toda a sabedoria e comunicação da época, onde pontificava o professor primário, convicto de sua missão. Era ele o Senhor da sala de aula, das festanças comemorativas da comunidade”.

Professor Isaac Borges Capilé (Aquidauana)

Fui professora durante vinte anos, mas só me formei anos mais tarde (...) lecionei sem ter Normal, apenas com o primário, pois para fazer o Ginásio, era preciso ir para Campo Grande, o que era inviável em minha situação (...) fui professora, secretária, diretora (...) trabalhava em dois horários e recebia um ordenado que hoje equivale ao valor de uma caneta Parker 51

Professora Lauriana Roberto Fernandes
(Ponta Porã)

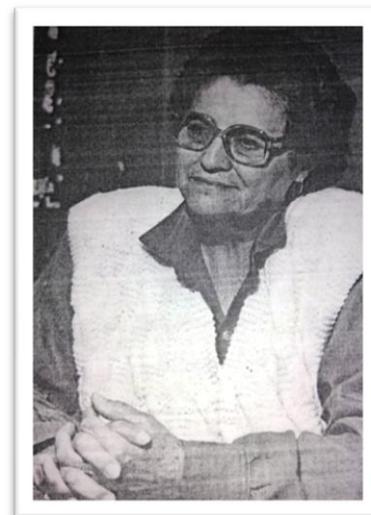


Figura 9

“...Aprendi a falar inglês (...) tive ocasião de viajar diversas vezes ao exterior (...) tive que fazer vários cursos para ficar dentro da pedagogia dos americanos em que a alfabetização se faz de modo muito rápido pelo método Loback (...) em 1938 vim para Dourados (...) adaptei-me completamente ao novo tipo de vida. era gorda, forte com duas tranças grossas. Parecia uma índia (...) de uma coisa sempre fizemos questão: de ensinar o índio a falar e escrever em português”.

Professora Loide Bonfim Andrade (Dourados)

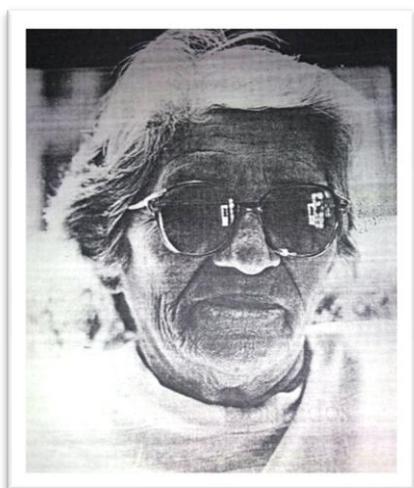


Figura 10

Emprestei parte do título deste capítulo da Professora Maria da Glória Sá Rosa e da obra que se constitui uma das fontes para discutir nesta pesquisa a institucionalização¹⁵ da escola primária no Sul de Mato Grosso e as estratégias escolares.

A obra-fonte principal desse capítulo é fruto de uma pesquisa feita por Sá Rosa e chancelada pelo professor Gilberto Luiz Alves, ambos personagens ícones do estado com pesquisas acadêmicas importantes na área da educação. O trabalho se constitui em um acervo riquíssimo de entrevistas contendo dezenas de histórias de vidas de professores e suas trajetórias profissionais em escolas de diferentes cidades do Sul de Mato Grosso. Aparentemente, é uma obra subutilizada em pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação.

As entrevistas com cerca de 40 professores foram feitas pela autora nos anos de 1986 a 1988 em onze cidades diferentes. Os entrevistados tinham entre sessenta e noventa e oito anos de idade e trabalharam na educação do Mato Grosso no período compreendido entre 1910 e 1970.

O objetivo deste capítulo a partir desta fonte é estabelecer um debate de professoras e professores que estiveram presentes na condição de alunos e, depois, como professores na escola primária que existiu na primeira metade do século XX. Uma convenção de pessoas comuns, *ordinárias*, no sentido usado por Certeau (1994b) ou *extraordinárias*, na metáfora usada por Thompson (2002).

Os entrevistados são, na maioria, professores anônimos que revelam sentimentos e emoções assinaladas pela pluralidade que surge dos diferentes lugares sociais dos sujeitos para juntamente *re-compor* a história da escola primária no Sul Mato Grosso. Na heterogeneidade das trajetórias de cada docente emergem as representações de uma época a partir da incrustação de pequenas peças achadas na memória de cada um.

Escolhemos 16 professoras e 04 professores que trabalharam em treze cidades mato-grossenses. Eles falaram sobre sua formação na escola primária no início do século e nuances da escola onde ministraram aulas até a década de 1960. No quadro 27 estão relacionados os nomes dos docentes, sua naturalidade e as principais cidades onde eles desenvolveram o seu magistério. É possível perceber a presença de professores mato-grossenses, mineiros, baianos, gaúchos, paulistas e italianos, numa amostra da

¹⁵ Utilizamos o conceito de institucionalização em um sentido mais amplo, o termo refere-se ao processo de cristalização de procedimentos, de comportamentos, quer tenham ou não importância social relevante. O conceito vai além das normas e abrange significados, valores e conhecimentos que se estabeleceram no processo de criação e desenvolvimento das escolas primárias estudadas.

importância dos movimentos migratórios e da hibridação cultural na escola primária do Sul de Mato Grosso (SANTOS, 2018).

Quadro 27

Relação de professores entrevistados			
Nome do professor (a)	Naturalidade	Data de Nascimento	Principais cidades onde trabalhou
Luís Alexandre de Oliveira	Viçosa MG	1903	Aquidauana e Campo Grande
Ayd Camargo César	Campo Grande MT	1918	Campo Grande
Múcio Teixeira Júnior	Porto Alegre RS	1892	Campo Grande
Luísa Vidal Borges Daniel	Corumbá MT	1918	Campo Grande
Maria Constança de Barros	Cuiabá MT	1899	Campo Grande
Adélia Leite Krawiec	Corumbá MT	1915	Campo Grande
Bartira Constança Gardês	Cuiabá MT	1908	Corumbá, Campo Grande
Esmeraldina Malhado	Cuiabá MT	1896	Cáceres e Aquidauana
Antônio Salústio Areias	Cachoeiras de Minas MG	1912.	Aquidauana
Magali de Souza Baruki	Corumbá MT	1931.	Três lagoas e Corumbá
A irmã Ângela Vitale	Vitale Itália	1898	Corumbá e Campo Grande
Flora Thomé	Três Lagoas MT	1930	Três Lagoas
Joana Evangelina de Mattos Martins	Rosário Oeste -MT	1917	Porto Esperança, Ladário e Corumbá
Loide Bonfim Andrade.	Catité BA	1917	Dourados
Sylvia Araújo	Dourados MT	1914	Dourados
Celso Muller	Rio Grande do Sul	1920	Dourados
Lauriana Palermo	Campanário MT	1927	Ponta Porã
Dora Landolfi	Ponta Porã MT	1935	Campanário e Ponta Porã
Dora Alves Collaço (Irmã Angelina)	Tietê SP	1908	Bela Vista
Clarice Rondon dos Santos	Cuiabá MT	1918	Coxim

Fonte SÁ ROSA, 1990

Para Halbwachs, ouvir pessoas pode conduzir o pesquisador a “redescobrir e atualizar certa quantidade de fatos grandes e fatos pequenos, que se acreditava perdidos para sempre, especialmente quando têm a sorte de encontrar memórias inéditas” (HALBWACHS, 1990, p. 101). Neste capítulo, as memórias formam uma gradiente das imagens mentais dos professores e professoras por meio das narrativas de suas trajetórias sociais e profissionais.

Dubar, ao analisar a construção das identidades sociais e profissionais, dialoga com o conceito bourdesiano de *habitus* e mostra que as imagens identitárias se convertem em um jogo de espelhos que opera uma *reflexividade social* onde o sujeito vê a si mesmo contemplando também o outro (DUBAR, 2000), ou seja, nos depoimentos usados nesta pesquisa o professor, ao narrar suas estórias, se vê no próprio

enredo e no enredo traçado pelos governos, pelos seus pares, pelas contingências sociais e nessas narrativas aparecem as diferentes formas de como as determinações e estratégias do estado foram apropriadas por eles em diferentes ambientes institucionais.

Essa *reflexividade social*, para Dubar, permite um desvio pela exterioridade da representação simbólica de si pelo qual o sujeito não vê a si próprio, só vê a sua imagem construída pelo olhar do outro e as imbricações do que pensa de si é correlata ao outro. Na dualidade dessas comunicações é construída a “identidade para si próprio no tempo” (DUBAR, 2005. p. 137). No diálogo entre Dubar e Bourdieu,

Essa identidade prática somente se entrega à intuição na inesgotável série de suas manifestações sucessivas, de modo que a única maneira de apreendê-la como tal consiste talvez em tentar recuperá-la na unidade de um relato totalizante (como autorizam a fazê-lo as diferentes formas mais ou menos institucionalizadas do “falar de si”, confiança, etc.) (BOURDIEU, 1996. p.186).

A identidade professoral aparece no relato das histórias de vida e das trajetórias profissionais de professores, revela na prática de narrar suas identidades pessoais e sociais. Nas palavras do antropólogo Jorge Velho, os projetos individuais desses professores “sempre interagem com outros dentro de um *campo de possibilidades*. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos” (VELHO, 1999. p. 46).

Projetos diferentes e até contraditórios aparecem nos discursos e fazem emergir os agentes sociais, seus desejos, suas crenças cuja relevância é definida contextualmente na formação da escola primária. São histórias que não devem ser entendidas apenas como ações sociais situadas no interior da sala de aula, elas revelam o docente que mesmo integrado e subalterno às normas e regulamentações legais foi remodelando, recriando e adaptando as estratégias governamentais às condições impostas pelo meio em que trabalhavam e, em sua trajetória profissional, ele mesmo foi se recriando e reinventando a própria instituição escolar do ensino primário no Mato Grosso. Para Dubar, esse é um processo contínuo de construção da identidade:

[...] Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2006. p. 136).

Mesmo sem ter a pretensão de tratar a identidade professoral de forma mais densa, a discussão permite uma reordenação das dimensões da escola primária, de pontos de vista sobre a sua organização, de novas tramas causais e a possibilidade de adentrar em contextos concretos a partir de uma chave plural capaz de produzir imagens e novos quadros interpretativos. Na perspectiva bourdesiana:

[...] Estruturas, instituições, grupos, habitus, práticas, papéis, identidade, podem se amalgamar em uma afirmativa que parece unir a todos: o social é uma construção. O cenário é de lusco-fusco: pode-se afirmar que enxergamos a realidade social, pois ainda não está escuro, mas a imagem que se oferece à retina é fosca (LIMA e CAMPOS, 2015).

Entre esses quadros interpretativos, amálgamas do pessoal e do coletivo vão emergindo das estórias, eventualmente dissonantes do discurso oficial, pois, nem sempre as narrativas das memórias coincidem com a voz dos governantes, no entanto, elas se complementam, dão lume a questões mais implícitas ao fazer emergir os *habitus* que resultam das “percepções passivas, da união das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1996. p. 186).

São histórias de vida dos sujeitos que construíram as instituições escolares, com os seus medos, seus sonhos e as diferentes formas de reação ao *produto cultural* imposto pelos regulamentos, pelas Leis, pelo sistema oligárquico, pelas possibilidades e limitações, do meio e do próprio docente (CERTEAU, 1994.b).

4.1. A HISTÓRIA AO RÉS-DO-CHÃO: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA PRIMÁRIA NO MATO GROSSO (1930-1963)

A partir deste parágrafo, o presente capítulo é um convite ao leitor para conhecer nuances da organização da escola primária do Mato Grosso em uma história ao rés-do-chão, uma experiência de leitura que permite um prazer intelectual raro de conhecer o ínfimo, a minudência, os costumes, os hábitos dos mais humildes.

Esse privilégio exige um esforço do leitor para entender que a condição social da professorinha ou de seus cúmplices não lhes imputa posição menos importante na reconstituição, ou melhor, na construção das representações do passado histórico. Eles são tão importantes quanto os ilustres personagens da passarela da Macro-história.

Nessa análise, consideramos que os professores primários fazem parte de um grupo de indivíduos comumente afastados para as sombras da narrativa histórica e embora não cabe neste trabalho a intenção de retirá-los do esquecimento pretendemos

volvê-los coletivamente à ribalta para que “falem” sobre o que realizaram, sobre o que pensam desse passado, sobre a sua racionalidade e suas táticas para darem conta de exercer a profissão de professor no período varguista até os anos 1960.

Concordamos com Hobsbawm (2005) que as professoras e os professores que viveram o anonimato do magistério nesses sertões foram pessoas extraordinárias, pelo esforço, pelo talento e pelas resistências.

Espero que o leitor ao “ouvi-los” leve em conta a característica do leitor chartierniano e consiga “traduzi-los” na sublimaridade de suas falas e quando houver a reincidência de fatos e opiniões entre os diferentes interlocutores, ao invés de sentir-se constrangido com a repetição, entenda que o seu objetivo no texto desta tese é revelar as contingências das representações na escola primária mato-grossense. Com a permissão da tropologia, iniciamos esse colóquio com o mineiro Luis Alexandre.

4.1.1. Luís Alexandre de Oliveira um migrante mineiro em Aquidauana

Dormia em cima de uma porta que achei caída no chão, transformando meu paletó em travesseiro. Durante um ano e meio lecionei na escola de Dona Ana de Barros, vivendo nesse desconforto.

Luís Alexandre de Oliveira

Professor Luís Alexandre de Oliveira nasceu em 1903, em Viçosa MG, sua família veio para Aquidauana em 1913. Na sua primeira infância, ele estudou na Escola do professor Jorge Bodstein e sua esposa Dona Corina. Ele lembra que as aulas eram dadas em um prédio sem condições de iluminação nem de ventilação e no seu tempo de aluno alcançou a palmatória (OLIVEIRA in SÁ ROSA, 1990. p. 30,31), O professor Oliveira ministrou aulas, fundou escolas e, em 1947, foi eleito deputado estadual. Quanto ao ingresso profissional na escola pública, afirmou que os concursos eram feitos com grande parcialidade (OLIVEIRA in SÁ ROSA, 1990. p. 36,37).

Seu discurso reconhece a pluralidade social do estado caracterizado por contrastes na “heterogeneidade dos elementos que o povoaram, vindos para cá, principalmente depois da inauguração da Estrada de Ferro” (OLIVEIRA in SÁ ROSA, 1990. p. 37). Sua fala apresenta o perfil dos que vieram de fora e do seu lugar social narra, em tom bem humorado, às condições do professor nas primeiras décadas do século XX:

Há muitos anos atrás, a vida do professor era bem mais difícil. Não se podia reclamar de nada, não havia greve, quem não estivesse satisfeito caísse fora (...) o professor nunca teve posição social condizente com a atividade exercida, a não ser que se casasse com a filha do Presidente da República, como o Raja Gabaglia, que se casou com a filha de Eptácio Pessoa (OLIVEIRA in SÁ ROSA, 1990. p. 35).

Sobre as mudanças na década de 1930, afirma que a grande vantagem da revolução de 30 foi tornar Campo Grande uma cidade tão forte quanto Cuiabá. Afirmou que o norte passou a reconhecer a hegemonia do sul e isso, em sua visão, repercutia na vida política de todo estado (OLIVEIRA in SÁ ROSA, 1990. p. 36), mas, reafirma as condições impostas pelas oligarquias coronelistas:

UDN e PSD sempre se revezavam. Mas quando o PSD subia, Dr. Fernando fazia uma reunião a portas fechadas com o João Ponce e dava a ele a lista dos protegidos da UDN, que ele não queria ver demitidos. Se a UDN ganhava João Ponce fazia o mesmo com o Fernando. Quer dizer cada um deles tinha sua corriola, que nunca saía do governo. Os protegidos dos governadores nunca eram demitidos (OLIVEIRA in SÁ ROSA, 1990. p. 36).

A fala de Oliveira sobre a forma como os governantes tratavam os professores corrobora outros depoimentos contidos nesta pesquisa e revela o aspecto de familismo e compadrio entre os dois partidos que dominavam a política no estado. O coronelismo se atrelava ao clientelismo onde a intermediação estabelecia a relação partidária entre o estado e o município com base nas vitórias eleitorais para determinar quem seria demitido e quem permaneceria no cargo, à revelia da competência pessoal.

4.1.2. Ayd Camargo César, uma solteirona a serviço da alfabetização

Não me casei, passei toda a minha vida auxiliando meus pais e trabalhando entre as quatro paredes e os pátios das escolas. Acabei me casando com o ensino.

Professora Ayd Camargo Cesar

Outra trajetória profissional reveladora nesta pesquisa é a da professora Ayd Camargo César. Ela nasceu em Campo Grande, em 1918. Parte da sua infância morou com a avó em Aquidauana e começou a frequentar o instituto Pestalozzi com oito anos de idade. Foi alfabetizada por Dona Hermínia Belliard uma professora leiga: “com ela aprendi a ler sem decorar o alfabeto” (CÉSAR in SÁ ROSA, 1990. p. 40). Fez a seguinte avaliação da Escola Normal Joaquim Murinho:

Se a Escola Normal de Cuiabá era modelo a nossa deixava a desejar. Tanto o aprendizado quanto o material didático eram

extremamente deficientes. Havia professores esforçados e outros que estavam ali só porque tinham influência política. Tive um professor de didática que costumava dizer: sou farmacêutico formado, de Didática não entendo nada (CÉSAR in SÁ ROSA, 1990. p. 40).

O contraste de competências é bem evidente nessa fala: temos a Dona Hermínia uma professora leiga que ensinava com uma didática diferenciada e um professor leigo que, embora “farmacêutico formado”, admitia sua incompetência didática. Ambos no mesmo sistema escolar com graves assimetrias em seu funcionamento.

A jovem Ayd se formou em 1934, mas só conseguiu ser nomeada em 1938, enquanto esperava de aulas particulares em sua casa. Iniciou a carreira no Grupo Escolar Joaquim Murinho onde afirmou viveu uma época de ouro:

Nosso salário (em 1938) era de cento e sessenta mil réis por mês. As professoras andavam bem vestidas: iam à aula de sapato de salto, vestido de seda. Dona Elisa usava roupas de opala, blusas de cambraia-de-linho finíssimas. Anos depois, vi professoras, dando aulas de chinelo de borracha, com o declínio do nosso padrão orçamentário (CÉSAR in SÁ ROSA, 1990. p. 40).

A professora Ayd, além do “declínio salarial”, falou das relações da escola com a comunidade externa, de como a sociedade e a escola se encontravam apenas nas festas religiosas, paradas e jogos esportivos. Segundo ela, nas atividades ditas culturais não comparecia quase ninguém, por maior propaganda que se fizesse. Aposentou-se como professora em 1968. Sobre a falta de motivação dos jovens para seguir carreira no magistério, sua casa foi um exemplo: dos seis irmãos que teve, Aldax, Cleonice, Rosálida, Joaquim e João, nenhum seguiu a carreira do magistério (CÉSAR in SÁ ROSA, 1990. p. 40). Sobre a assistência e apoio educacional afirmou que:

Cuiabá não cobrava nada de nós, mas também não fornecia qualquer tipo de ajuda. Se a gente escrevia, pedindo orientação, ou qualquer opinião, recebia o silêncio em troca. Uma vez, soube que meus relatórios foram vistos intactos numa sala de Delegacia de Ensino de lá (CÉSAR in SÁ ROSA, 1990. p. 42).

A ausência do estado na orientação do professor e apoio às atividades escolares, segundo a professora Ayd, sofreram mudanças mais significativas no ano de 1957, quando o governo de Fernando Corrêa da Costa deu apoio para que fosse criada uma equipe de professores com a finalidade de introduzir novos métodos no ensino estadual.

4.1.3. Múcio Teixeira Júnior um professor engenheiro

Em meus longos anos de educador e cidadão neste Estado, passei por alegrias e decepções algumas dessas

últimas deslizaram por mim sem deixar vestígios. Outras me deixaram marcas profundas como, por exemplo, a derrubada do prédio do Grupo Escolar Joaquim Murtinho.

Múcio Teixeira Júnior

Na sequência da análise das trajetórias profissionais de professores, damos voz a Múcio Teixeira Júnior, filho do escritor e diplomata Múcio Sévola Lopes Teixeira Junior. Múcio nasceu em 1892, em Porto Alegre. Morou no Rio de Janeiro de 1899 até 1926 onde estudou desde a alfabetização ao Curso de Agrimensor. Não parece ter conhecido maiores dificuldades financeiras. Veio para o Mato Grosso em 1913 (TEIXEIRA JÚNIOR in SÁ ROSA, 1990. p. 46). Sua visão de migrante sobre a cidade de Campo Grande deixa entrever as dificuldades do forasteiro em entender a cultura, os costumes e os problemas sociais da região:

A cidade era um verdadeiro faroeste. Minha primeira impressão foi a de estar diante de uma morena bonita, mas muito mal vestida, descalça, cabelos desgrenhados. No tempo das águas a lama era demais, se fazia calor, ventava uma poeira vermelha cobria tudo. Bandidos não faltavam. Durante a noite acontecia crimes pavorosos no Cascudo (Bairro São Francisco) (TEIXEIRA JÚNIOR in SÁ ROSA, 1990. p. 47).

O professor Múcio foi proprietário de uma escola particular, o Ateneu Rui Barbosa, onde sua esposa era professora. A escola manteve os cursos primário e secundário até 1952. Foi diretor da Escola Normal Modelo anexa em Campo Grande, de 1930 a 1932; foi comandante-chefe das forças revolucionárias de Campo Grande e lutou na Revolução constitucionalista contra as forças getulistas: “saímos para o combate. Lutamos em Coxim, às margens do rio, combatendo as tropas do governo federal que vinha de Cuiabá” (TEIXEIRA JÚNIOR in SÁ ROSA, 1990. p. 48). Afirmou que por causa do seu posicionamento político foi exonerado do cargo; voltou à direção da escola em 1935 até o seu fechamento em 1940. A Lei 834 de 31 de janeiro de 1947 criou a Escola Normal Joaquim Murtinho em Campo Grande que foi inaugurada em 04 de abril de 1948. Na ocasião, o professor Múcio foi nomeado diretor, onde permaneceu até 1951.

Afirmou que “ninguém tinha coragem de tirar-me da direção da Escola Normal” (TEIXEIRA JÚNIOR in SÁ ROSA, 1990. p. 50), por isso foi convidado para jantar no Hotel Americano por Itrio Corrêa da Costa, “encarregado do Governo de resolver esses casos políticos de substituição e nomeação que exigiam jogo de cintura” (TEIXEIRA

JÚNIOR in SÁ ROSA, 1990. p. 50). Durante o jantar recebeu a proposta de deixar a direção da escola para ganhar o dobro do salário que recebia como diretor.

Como se percebe a sua trajetória se deu em espaços sociais privilegiados, ele teve influência política e seu depoimento corrobora situações analisadas por outros professores em seus depoimentos. Entre outras questões, a interferência dos partidos políticos na nomeação de professores, segundo ele, “quando era para nomear um professor, eu lutava com o Diretório que queria impor professores sem competência ligados ao partido da época” (TEIXEIRA JÚNIOR in SÁ ROSA, 1990. p. 50).

O professor Múcio falou da influência dos imigrantes na formação da cultura mato-grossense, da presença majoritária de professoras cuiabanas nas escolas primárias, do esforço dos professores leigos e elencou características da escola primária nos anos 1940-1950 lembrando-se de uma escola tradicional que existiu antes da Lei 5.692 com “segunda época”, exames regulares, tarefas e disciplina sagradas e, em suas palavras, “um constante processo de avaliação” (TEIXEIRA JÚNIOR in SÁ ROSA, 1990. p. 51).

De todos os entrevistados foi o que falou mais claramente sobre a ideologia do Estado Novo e o medo imposto contra as ideias comunistas: “na década de 40 lembro-me do medo que todo mundo tinha do comunismo. Verdadeiro bicho de sete cabeças. Também estávamos na ditadura Vargas, que trazia o povo debaixo de um controle terrível” (TEIXEIRA JÚNIOR in SÁ ROSA, 1990. p. 51).

4.1.4 Luísa Vidal e as seis irmãs professoras

Sempre tive um grande orgulho de minha profissão, tanto que encorajei minhas irmãs a enveredar pelo magistério.

Professora Luísa Vidal

A professora Luísa Vidal Borges Daniel nasceu em 1918 em Corumbá. Teve quinze irmãos, dos quais seis eram mulheres. “todas as minhas irmãs: Maria Roma, Terezinha, Isabel, Neuza, Dea Ruth e Shirley foram professoras como eu, prestaram longos serviços à educação”. Afirmou que desde o quarto ano primário foi influenciada para se tornar professora. Formou-se na Escola Normal em dezembro de 1934, mas já trabalhava na escola substituindo a professora Ismênia Gomes Monteiro.

Em sua narrativa, lembrou que na escola Normal havia forte influência de professores integralistas e da inclusão do dístico “Deus, Pátria, Família” no diploma de

Normalista. Reconheceu que as alunas eram muito influenciáveis e os professores que ganhavam a confiança da classe ganhavam com facilidade a opinião das alunas.

Em 1935, Luísa teve o seu nome como o mais votado para ocupar o cargo de professora na Escola Joaquim Murtinho. Ao perguntar ao seu pai se deveria aceitar teve a seguinte resposta: “olhe minha filha, acho que você deve aceitar, porque seu pai nunca lidou com política, não tem pistolão, se você não pegar essa vaga, pode ficar sem emprego” (VIDAL in SÁ ROSA, 1990. p. 57).

A professora Luísa lecionou até 1952. Seu depoimento autentica a feminização do magistério: todas as suas seis irmãs se tornaram professoras, o que não aconteceu com nenhum de seus irmãos; também revela a presença ideológica do estado na formação da professora primária e as “indicações” na nomeação de professores; sua entrada no magistério antes da formação de normalista reitera a presença efetiva de professoras leigas no ensino primário. A professora Luísa descreveu com essas palavras seus hábitos de trabalho professoral, sua didática e imposições disciplinares:

Geralmente eu preparava as aulas à noite. Metade do dia eu dedicava a casa, à família. A outra metade eu passava no colégio com os alunos. Sempre tive um relacionamento bom com os alunos. Nunca utilizei nenhum tipo de castigo corporal, nem mandei escrever a mesma frase cinquenta ou cem vezes, esse exercício não leva a lugar nenhum (VIDAL in SÁ ROSA, 1990. p. 57).

Uma leitura a contrapelo da negação de determinadas práticas na fala da professora Luísa, deixa entrever a afirmação da existência das mesmas práticas na escola primária que ela conhecia em sua contemporaneidade. Outros aspectos da sua trajetória profissional mostram a rotina da escola como, por exemplo, a forma enérgica dos diretores ao repreender os professores que faltavam as aulas sendo os dias de ausência sumariamente descontados. Ela teve dezessete filhos em um tempo onde não havia sequer licença maternidade e só lembra que foi substituída pela diretora quando uma de suas filhas “ficou muito mal de saúde”. Sobre outros direitos trabalhistas, afirmou que as nomeações eram quase todas de caráter político, não havia incentivos financeiros nem apoio institucional. Ela fez uma breve síntese da sua carreira no magistério e da situação socioeconômica dos professores nas décadas de 1940 a 1950:

[...] Hoje continuo pobre como no início da carreira, não havia associações de classe, as nomeações eram quase todas de caráter político. Passávamos meses sem receber. Alguns professores ficavam até seis meses sem ver a cor do salário, deviam o aluguel, o hospital, o armazém, alimentavam-se de esperanças (VIDAL in SÁ ROSA, 1990. p. 58).

Quanto às relações institucionais no período varguista, seu depoimento mostra a alienação da escola ao despotismo político do estado brasileiro. Resistir à imposição política representava ser advertida e correr riscos de demissão. Asseverou que as relações do trabalho do professor com a sociedade se dava unicamente por intermédio das festas de caráter cívico. Disse que ficou tão marcada pelas paradas, pelos hinos que ainda sabia de cor muitos deles. Lembrou-se que, ao receberem uma visita política, as professoras, ainda que insatisfeitas ou em discordância secreta com a autoridade, orientavam os alunos a cantarem o “Hino à visita”:

Recebamos por entre alegrias
Tão honrosa e tão grata visita
Ele vem nos trazer incentivo
Animar nossa luta bendita
Legionários da luz contra as trevas
Saberemos na memória para sempre reter

O depoimento da professora Luíza é riquíssimo para demonstrar as estratégias escolares. Segundo ela, as matérias eram ministradas, segundo princípios estabelecidos pelo estado e nenhum professor podia contestar. Quem tivesse espírito crítico, devia guardar em segredo suas leituras, suas dúvidas, suas descrenças. Esse argumento fica bem esclarecido quando a professora dá o exemplo da Guerra do Paraguai. Segundo ela, um fato que aparecia nos livros didáticos sempre do ponto de vista da coragem, da vitória dos brasileiros. Todos os motivos do conflito, todos os erros, eram atribuídos a Solano Lopes:

Sempre ensinávamos às crianças a mesma coisa sobre a Guerra do Paraguai: invasão do solo de Mato Grosso, aprisionamento do presidente da província, sem qualquer modificação ou aprofundamento dos textos escolares (VIDAL in SÁ ROSA, 1990. p. 58).

Na análise da professora, a escola, seus professores e os alunos viviam alienados, à margem dos fatos políticos, se limitando a tomar parte nos desfiles, nas paradas, nas festas, sem discutir, sem comentar o que estava se passando na esfera social:

Só com o passar dos anos é que passamos a analisar os bastidores da história, a perder a ingenuidade que nos fazia aceitar, como certo tudo o que os livros didáticos traziam (...) na época da Revolução Constitucionalista, participávamos de todas as festas, desfiles alusivos ao fato, mas nunca pensamos no que ela significou (...) era algo de aparências, não tocava nosso íntimo, nem o dos alunos, porque nos faltava senso crítico para analisar os fatos (VIDAL in SÁ ROSA, 1990. p. 58).

O depoimento da professora Luísa Vidal é dramático ao apresentar a consciência ingênua como uma condição de muitas professoras, sua alienação aos ditames governamentais, o nível de afastamento político das práticas professorais, a reprodução irreflexiva da aparência dos fatos impostos pelo livro didático, os desfiles de exaltação ao governo e às personalidades políticas.

Sua fala corrobora a discussão feita pela historiografia de que o teatro do poder implícito nas festas cívicas e nas apresentações teatrais são características marcantes das instituições escolares que formavam as crianças, sobretudo, nos anos 1937-1945, período áureo da ditadura varguista.

Quanto às relações institucionais com os órgãos da educação no estado, a professora denuncia a falta de orientação educacional ou supervisão, ficando o professor restrito às ordens da diretora da escola. Ao tratar desse tema disse lembrar-se apenas de uma turma do Ministério da Agricultura que esteve em Campo Grande, ministrando aulas na Escola Miguel Couto sobre conhecimento relacionado à agricultura para orientar os professores, caso eles fossem transferidos para a zona rural (VIDAL in SÁ ROSA, 1990. p. 59).

Na ênfase que a professora Luísa dá, a única lembrança de estímulo educacional do governo varguista e sua relação com a orientação dos professores para educação do campo, se infere os desígnios do ruralismo pedagógico como proposta do governo Vargas para criar condições favoráveis à vida rural, incentivar as populações a ocuparem o interior e favorecer a permanência do trabalhador rural no campo.

4.1.5. Maria Constança de Barros Machado, magistério e atuação política em Campo Grande

Sempre tive fama de ser rigorosa. Quando algum professor reprovava mais da metade da classe, eu sempre achava que a culpa era dele, então chamava-os e incentivava-os a mudar os seus métodos.

Professora Maria Constança

O diálogo com os professores através dos seus depoimentos entra novamente para espaços sociais mais elevados na trajetória profissional de Maria Constança de Barros Machado. Ela Nasceu em Cuiabá, em 1899. De família remediada estudou na Escola Barão de Melgaço e na Escola Normal Pedro Celestino. Começou a lecionar em Campo Grande no ano de 1918. É reconhecida como uma professora com notória participação política no estado de Mato Grosso (PESSANHA, 2013). Contudo, a sua

trajetória profissional enfatiza que o campo da educação na época em que foi professora apresentava inúmeras dificuldades profissionais, pouca participação política e muita insegurança aos docentes:

Os professores daquelas longínquas décadas de 30, 40, 50 participavam pouco ou nada de política. Os movimentos de 30, 32 passaram por nós sem deixar marcas em nossa lembrança. Também a vida do professor era feita de insegurança: financeira, política e emocional. Entrava-se no magistério através da influência de algum pistolão, mais tarde se mudava o governo, quem era contra, lia no jornal sua exoneração. Todo mundo era interino - não se falava em concurso de efetivação, nem tampouco de aumento (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 66)

Apesar das dificuldades e inseguranças profissionais, a professora Maria Constança afirmou que não havia greves, nem revolta dos professores. Um episódio de tentativa de negociação com o governo de Fernando Corrêa da Costa em 1954 feita por um grupo de professores, formado por Luíz Cavalon, Virgílio Alves Campos, Maria da Glória Sá Rosa, Hermínia Grisi e outros, onde solicitavam mediante um abaixo-assinado a efetivação nos seus cargos, mostra, de um lado, a ousadia da tentativa de um diálogo direto com o governador, por outro lado, o silêncio como resposta e a devolução do documento à direção da escola sem dar nenhuma satisfação aos professores, comprova a forma política do estado oligárquico com o magistério (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 66).

Na sequência da sua fala, se percebe que não se pode descartar as consequências sociais da “rebeldia” dos professores. No ano seguinte, o governador “sabendo que o PSD ia entrar no governo de foice na mão, começando pelos professores, que não tinham nenhuma segurança e seriam cortados de seus empregos” (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 67) realizou um concurso para preencher as vagas no Colégio Estadual e na Escola Normal Joaquim Murinho.

Em 1956, depois de ganhar as eleições, assumiu o governo do Estado João Ponce de Arruda e uma de suas primeiras providências foi anular o concurso e as costumeiras represálias aos professores que não pertenciam ao partido. (Anulou o concurso e as represálias? Ou anulou o concurso e “voltaram” as represálias?) A “quebra de braço” com o governo levou um grupo de professores a entrar com um mandato de segurança contra a ação do governo. Eles perderam em Cuiabá porque, segundo a professora Maria Constança, o tribunal de lá obedecia às ordens do governo estadual, mas ganharam no Supremo Tribunal Federal e reconquistaram o direito ao cargo (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 66,67).

Sobre a sua formação ela traça nuances das estratégias escolares usadas por professores no início do século ao afirmar que aprendeu a ler pelo método moderno introduzido pelo governador Pedro Celestino e contrapôs essa prática ao método sintético. Afirmou que em sua escola:

A professora começava por frases decompostas em palavras, escritas no quadro negro. Quando recebíamos o livro já conhecíamos uma parte dele. Antes as crianças aprendiam a ler pelo método sintético, de soletração, decorando letras, repetindo sílabas (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 62).

Quanto ao ensino da matemática, a professora Maria Constança afirmou que a tabuada era cantada: “três vezes um três, três vezes dois seis, três vez três nove, noves fora nada. A classe inteira repetia a cantinela, sob a regência da professora” (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 62). Sobre o sistema disciplinar rememorou que

Quando o aluno errava, não queria estudar, não fazia tarefas, ou rasgava cadernos, a professora apelava à palmatória: um círculo de madeira cheio de furinhos, mais ou menos do tamanho da mão da criança, com um cabo que era segurado com raiva (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 62).

Segundo a professora, na escola onde estudou os quatro anos do primário, não somente os professores manejavam a palmatória, mas, os alunos que acertavam melhor as respostas tinham o direito de bater nos colegas, “o que faziam com competência” (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 62).

A professora Maria Constança mostra em seu depoimento quatro mudanças importantes nas estruturas educacionais do estado de Mato Grosso no período estudado: as inovações pedagógicas trazidas pelos intelectuais de São Paulo; a adoção de cartilhas que interferiu no sistema de alfabetização desde o início da república; a fundação da escola Normal de Cuiabá e a expansão dos grupos escolares. Mas, confirma a resistência da imprensa cuiabana às mudanças.

Sobre a formação intelectual das professoras no início do século XX, afirmou que havia muito preconceito contra leituras mais críticas e o conhecimento se limitava quase exclusivamente ao conteúdo do livro didático e de algumas obras literárias. “não me lembro de ter lido um livro de filosofia ou qualquer ensaio de sociologia (...) vivíamos em nosso pequeno grupo alheias ao que se passava no Brasil e no mundo” (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 62).

Formada em 1917, não encontrou vagas no norte do estado e por isso migrou para Campo Grande, mas, como era a prática de sua época já veio nomeada, trazendo carta de apresentação do deputado Aníbal Toledo a Humberto Coutinho que era o chefe

político de Campo Grande. Começou a lecionar no ano de 1918 na primeira escola pública isolada do sexo feminino de Campo Grande, substituindo a professora leiga Henriqueta da Silva:

Ali funcionei como diretora, secretária, professora. Passei quatro anos nessa luta (...) meu dia inteiro era ocupado pelo trabalho. Levantava-me cedo, tomava café e saía para a escola. À tarde preparava as aulas, corrigia os trabalhos dos alunos (...) trabalhava muito e ganhava pouco. O professorado daqueles anos 30 era de uma abnegação fora do comum (...) cada uma cumpria seu dever independente de solicitação de diretor, de variação de tempo, do baixo salário (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 63,64)

Sobre o cotidiano escolar, a professora Maria Constança tem na memória detalhes significativos. Em tom quase bucólico, falou que ao tocar a campainha, os alunos faziam fila, cantava o hino Nacional e de forma silenciosa se dirigiam a sala de aula, onde os professores já os aguardavam.

O uniforme era obrigatório: saia azul-marinho, blusa branca e gravatinha para as meninas. Para os meninos calça e jaquetão cáqui. Este último era pesado, mangas compridas, todo abotoado. Por baixo do jaquetão vinha uma camisa branca, de mangas compridas, abotoadas, acompanhadas de uma gravata. Esse jaquetão era exigido diariamente. O aluno não podia comparecer às aulas sem ele. O aluno carente recebia o uniforme da caixa escolar. Engraçado é que nunca aluno algum veio queixar-se do calor nem alegar desconforto, porque o uniforme era pesado (MACHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 65).

Observe-se a subserviência imposta ao alunado, à imposição de regras externas e a legitimação da autoridade escolar implícita nos uniformes escolares. A análise de Silva (2006), ao estudar a obrigatoriedade do uso de uniformes nas escolas de São Paulo a partir da década de 1950, serve de parâmetro para entender essa imposição revelada pela professora Maria Constança. Para Silva, o estado pretendia obrigar as famílias a enviar os seus filhos à escola com trajes “decentes”, “civilizados” em contraposição ao suposto estado de indolência, preguiça e falta de asseio em que vivia a sociedade paulistana e brasileira:

[...] A escola, através da organização estética de seus alunos, caminhava por firmar-se enquanto instituição disciplinar, assim como o exército legitima a sua autoridade (...) onde quer que se encontre, vestindo o traje escolar, as crianças estavam obrigadas a obedecer às regras e as autoridades escolares (SILVA, 2006, p.106).

A professora Maria Constança reafirma a rigidez disciplinar no período em que esteve exercendo o magistério (1939-1954). Em seu depoimento, disse que até o prédio da escola era construído em forma de U para abrigar de um lado as classes do sexo

masculino e do outro as classes do sexo feminino. Até o recreio dos meninos era de um lado e o das meninas do outro lado. Só eram admitidas classes mistas quando havia número insuficiente de alunos para separá-los e quando isso acontecia os meninos e meninas eram muito vigiados para não se comunicarem entre si (SÁ ROSA, 1990. p. 65,66). Quando tratou da questão das estruturas físicas da escola, afirmou que até 1954 as instalações eram péssimas:

Prédio velho, carteiras quebradas, banheiros precários, era um sacrifício ensinar tanto para os alunos, quanto para os professores passar longas horas naquelas salas velhas, com goteiras quando chovia, o sol batendo nas carteiras quando o tempo era bom (MACHADO in SÁ ROSA. p. 67).

Mesmo com essas condições de trabalho, a professora Maria Constança assumiu um discurso quase literário ao afirmar que ao receber os alunos os professores iniciavam a aula e a escola era envolvida pelo ritmo dos olhares, das palavras, que traduziam a emoção de ensinar e aprender.

4.1.6. Adélia Leite Krawiec - uma professora negra

Gente preta, assim como eu, pode estudar aí?

Adélia.

A Trajetória de vida da corumbaense Adélia Leite Krawiec, nascida em 1915 e criada por sua mãe às margens do Rio Paraguai com onze irmãos, mostra a eficácia da alfabetização nas aulas ministradas em casa particulares por professores leigos. Nas palavras da professora Adélia, temos a descrição dessa escola:

Minha primeira escola era particular, lá mesmo em Corumbá, na rua 15 de novembro, o número não lembro. Não tinha nome, era conhecida como a escola do prof. Flávio. Depois frequentei a escola da Dona Maria Henrique, até me alfabetizar. Quando fiz um teste para ingressar no Colégio das irmãs, o Colégio Imaculada Conceição de Corumbá comecei logo no 2º ano primário porque já sabia ler de modo fluente, correto. A irmã trouxe um livro e ficou admirada, porque minha leitura era perfeita, com entonação e tudo (KRAWIEC in SÁ ROSA, 1990. p. 80).

A Escola do professor Flávio e da Dona Maria Henrique tinham todas as características do estereótipo criado contra esse tipo de estabelecimento educacional: funcionava em uma das dependências da casa do professor, não tinha um currículo definido previamente por autoridades educacionais, não havia um plano de aula convencional, o período letivo e o horário das aulas eram determinados pelo professor

que também era responsável pela matrícula, pelo ensino e pela avaliação. Os documentos oficiais mostram que por suas peculiaridades elas eram objeto de críticas das autoridades que desconfiavam da idoneidade dos seus professores. No entanto, a escola corumbaense que acolheu a pequena Adélia foi eficaz e cumpriu plenamente o objetivo de alfabetizar. Certamente uma entre as centenas de escolas espalhadas nas áreas urbanas e rurais do estado que deram origem às escolas isoladas e, em geral, preservavam a maioria das características das pequenas escolas particulares.

Sua condição de criança negra aponta para as dificuldades de afirmação social de crianças descendentes de escravos e dos preconceitos raciais para ingressar na escola:

Sempre tive verdadeira loucura para estudar com as irmãs Salesianas, mas disseram a minha mãe que lá não me aceitariam, que o colégio era só de meninas brancas e ricas. Então minha mãe não teve coragem de ir lá fazer minha matrícula com medo de ser desfeitada (KRAWIEC in SÁ ROSA, 1990. p. 80,81)

A menina negra só conseguiu entrar no colégio porque teve coragem de perguntar a uma das irmãs salesianas na porta dos fundos da escola enquanto ela colocava as latas de lixo na calçada se a escola aceitaria a sua matrícula: “- gente preta, assim como eu, pode estudar aí?”. A resposta gentil e afirmativa de que ali não havia diferença de cor lhe deu coragem para ela ir sozinha na escola fazer a sua matrícula.

Do Colégio Imaculada Conceição de Corumbá Adélia foi, em 1933, para a Escola Normal em Campo Grande. Começou a lecionar em 1937, no Grupo Escolar General Malan por indicação da diretora da escola, a professora Umbelina Moraes, amiga de seu irmão. Ali trabalhou até 1945, ano em que se tornou vítima do jogo político:

Quando a política, a que essa professora pertencia mudou com a queda do governador em 1945 saímos ela e eu da escola. Fui exonerada, fui para a rua sem nenhuma explicação. A diretora que assumiu me mandou um recado: se eu tivesse a petulância de voltar à escola ela ia me bater (KRAWIEC in SÁ ROSA, 1990. p. 82).

O depoimento da professora Adélia, além de confirmar a forma que o estado tratava os professores, ressalta mais um aspecto nas discussões desta pesquisa: as dificuldades para as normalistas entrarem no mercado de trabalho nas principais cidades do estado. Segundo ela,

Naquele tempo [1945-1948] a coisa mais difícil era a gente conseguir vaga numa escola do governo. Era preciso que alguém morresse ou se aposentasse, assim mesmo precisava-se de um bom pistolão que intercedesse a nosso favor como, no

meu caso, o Dr. Ulisses Serra que era dono do cartório e muito respeitado entre os políticos (KRAWIEC in SÁ ROSA, 1990. p. 82).

Em 1948, a normalista Adélia Krawiec voltou a ser nomeada para a Escola Modelo Joaquim Murtinho para lecionar a turma do terceiro ano. Afirmou que durante três décadas trabalhou pela manhã, à tarde e à noite. Em sua prática pedagógica assegurou que sempre usou de psicologia com os seus alunos, mas não negou que, vez por outra, dava uns puxões de orelha nos mais indisciplinados. Lembrou-se do tratamento preconceituoso da escola mista no relacionamento entre meninos e meninas, mas considerou que não se lembrava de ter feito distinção entre eles (KRAWIEC in SÁ ROSA, 1990. p. 85). A sua trajetória profissional também confirma a política educacional do governo do estado:

Apesar de Cuiabá centralizar toda política educacional, nunca recebemos nenhuma orientação para melhorar as aulas, nenhum curso para dinamizar o ensino. O professor não podia falar de política com os colegas, muito menos com os alunos. Senão corria o risco de ser demitido. Até mesmo fora da escola, se soubessem que andava participando de atividades políticas poderia ser prejudicado (KRAWIEC in SÁ ROSA, p. 84)

Adélia utilizou como primeiro livro didático o “Vamos Estudar”, em sua avaliação, um material de grande auxílio para o professor contendo até vocabulário, citou também os livros da escritora Débora Pádua, informações que dão indícios sobre o material didático e sua utilização em sala de aula. Recebia um salário de 60 mil réis por mês e como tinha a tarde livre, depois de preparar aulas, corrigia cadernos e costurava para fora. Com esse salário baixo afirmou que nunca lhe faltou nada somente porque sua mãe ajudava nas despesas (KRAWIEC in SÁ ROSA, 1990. p. 82).

4.1.7. Bartira Constança Gardês – magistério e assistência social na fronteira

Rio quando alguém me pergunta se senti falta de conforto, de dinheiro. Fiz voto de pobreza, de castidade, de obediência, de modo que penso mais nos pobres que nada têm, do que no meu bem-estar pessoal.

Irmã Bartira.

Bartira Constança Gardês nasceu em Cuiabá, em 1908. Formou-se no Curso Normal em Cuiabá, tornou-se freira e passou a lecionar em Corumbá no ano de 1930. Em 1931, veio para Campo Grande onde lecionou até o ano de 1941: “lecionava o terceiro e o quarto ano primários. Saía de uma classe entrava noutra. Era uma luta

exigida pelas dificuldades da época” (GARDÊS in SÁ ROSA, 1990. p. 89). Nesse ano voltou para Corumbá, onde trabalhou até 1947. Mudou-se para Tupã em São Paulo, dois anos depois voltou para Corumbá onde lecionou até o ano de 1954. De lá, foi para Cuiabá onde cumpriu o magistério até 1957. Nesse ano, voltou para Campo Grande. Aposentou-se como professora em 1970 (GARDÊS in SÁ ROSA, 1990. p. 88-91).

As impressões da professora-religiosa sobre a cidade de Cuiabá e Campo Grande, traz um retrato das estruturas urbanas e aspectos sociais das duas principais cidades do estado que representavam o norte e o sul de Mato Grosso. Quando falou de Cuiabá no início do século XX, lembrou-se que ia para a escola em um bonde puxado a burro. Afirmou que a cidade era muito provinciana, isolada dos grandes centros. “Ia-se ao Rio de Janeiro pelo Paraguai, ou pela Argentina” (GARDÊS in SÁ ROSA, 1990. p. 89). Quando trabalhou em Campo Grande, conceituou a cidade como uma região abandonada pelo governo e invadida por migrantes:

[...] Vi levadas de migrantes chegar para construir a fisionomia da cidade. De todas as partes do país veio gente culta, generosa para ajudar nosso desenvolvimento. Apareceu também uma grande massa analfabeta, proveniente do nordeste, do interior de Minas, para constituir a população dos favelados. (GARDÊS in SÁ ROSA, 1990. p. 91)

Sua fala parece denotar a dualidade no tratamento do migrante que vinha se estabelecer em Mato Grosso. De um lado, o portador de capital intelectual, “gente culta” associada aos que detinham o capital econômico, uma gente “generosa”. Juntos esses grupos eram vistos como vetores do desenvolvimento. Do outro lado, a “massa de analfabetos” oriundos do nordeste e fadados a formar as favelas da cidade.

O discurso da irmã Bartira é corroborado por Oliveira (2015), ao analisar as migrações nordestinas em Mato Grosso e as disparidades na forma como esses sujeitos viveram o processo migratório. A autora faz menção da representação construída para eles:

[...] Elementos como a seca, o coronelismo, o cangaço, o messianismo e o fanatismo religioso passam a compor a imagem do que é ser nordestino. Imagens estereotipadas e marcadas pelo preconceito que remetem ao nordestino como sujeito de uma sociedade rural, retrógrada, marcada pela pobreza e pela violência (OLIVEIRA, 2015. p. 123).

O depoimento da irmã Bartira ratifica o preconceito com as famílias de migrantes e as representações relacionadas à seca, ao cangaço e a violência que sempre vitimaram o nordestino nas diferentes regiões brasileiras. No Mato Grosso, um agravante à xenofobia se dá em virtude de ser historicamente uma terra de migrantes,

inclusive dentro do próprio estado com grandes dimensões geográficas. Os contrastes entre o norte e o sul eram notórios, situação exacerbada pelos grupos políticos que se digladiavam constantemente. A própria Irma Bartira oriunda de Cuiabá percebe essas diferenças:

Quando aqui cheguei, apesar de cuiabana, nunca me senti hostilizada pelo povo de Campo Grande. Talvez isso tenha acontecido, porque não possuo o sotaque pesado do povo de Várzea Grande. Dr. Vespasiano Martins que era chefe político da época, costumava dizer: - detesto os cuiabanos e minhas filhas são doentes pela cuiabaninha do colégio que era eu (GARDÊS in SÁ ROSA. p. 91)

Irmã Bartira, em suas idas e vindas transitando entre Cuiabá, Campo Grande, Corumbá e outras plagas, apresenta uma trajetória profissional que transpirava os ideais da moralidade de sua época. Enquanto as normalistas se queixavam das proibições literárias e filosóficas, a professora-religiosa afirmou que aconselhava as alunas a ler apenas livros religiosos e históricos e proibia a leitura que em sua opinião prejudicasse a formação do caráter das moçoilas.

Segundo a irmã Bartira, até o contato das internas com as externas eram proibidos para evitar que levassem bilhetes para os namorados ou trouxessem assuntos inconvenientes ao ambiente escolar. A professora ressalta que “essas eram exigências dos pais que nos confiavam integralmente as filhas” (GARDÊS in SÁ ROSA, 1990. p. 90). Garantiu que no internato tudo se resolvia na base do diálogo e se referiu ao castigo dado a alunas indisciplinadas de ficar proibido à visita mensal à casa da família como algo banal, mero cumprimento do Regulamento escolar.

Seus relatos retratam as estratégias escolares que elucidam detalhes desse universo estudantil e dos costumes da sociedade brasileira nos meados do século XX, tempo em que, segundo ela, na cidade de Campo Grande “as crianças chegavam para as aulas com os sapatos pesados de barro, quando chovia, e com o uniforme branco manchado de pó no tempo do calor” (GARDÊS in SÁ ROSA, 1990. p. 91). A professora Bartira certamente pertencia ao grupo de docentes que tinham impregnados em seu subconsciente a ideologia do governo de educar as crianças para se tornarem cidadãos honestos, disciplinados e comprometidos com o progresso da nação, ideias que ainda apareceram nas últimas palavras da irmã Bartira: “deixo aos professores minha mensagem: procurem não apenas ensinar, mas educar, porque a educação é a mola mestra do progresso individual e social”.

4.1.8. Esmeraldina Malhado – via crucis no magistério alfabetizador

Não escolhi a profissão de professora: foram os outros que me empurraram para ela. Era criança tinha apenas quinze anos, decidiram que meu caminho era o da maioria das mulheres daquele tempo: dar aula a crianças, adultos, a quem precisasse de mim.

Professora Esmeraldina

Esmeraldina Malhado nasceu em Cuiabá, em 1896. Aprendeu a ler pelo método denominado tradicional em que o aluno decorava o alfabeto, depois soletrando vai chegando à formação de palavras e frases. Sua escola usava a palmatória: “tomei dúzias de bolos, o que só serviu para eu ficar com muita raiva da professora”. (MALHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 96). Ao terminar o curso primário fez um “concurso” para professora:

Naquele tempo não havia ainda Escola Normal, quem se julgava preparado fazia concurso, se passava era nomeado e começava a lecionar (...) Apesar de leiga, trabalhava tanto ou mais que uma normalista, mas meu salário era bem menor. Antes mesmo de sair à nomeação eu já estava trabalhando, embora sem nada receber no fim do mês. Era assim naqueles longínquos anos do começo do século (MALHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 96)

A trajetória profissional de Esmeraldina Malhado começou em 1912. Tendo apenas 16 anos de idade ministrou aulas em uma escola pública no município de Coxipó do Ouro, logo foi transferida para Cáceres, nomeada interinamente. Ao receber sua efetividade foi transferida para o município de Barra dos Bugres onde lecionou até 1919. Voltou a lecionar no município de Cáceres até 1920: “para onde me jogavam eu ia, de um lado pro outro, como objeto dos políticos, separada dos meus pais, vivendo em casa de parentes para poder sobreviver” (MALHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 96). Em 1925, pediu transferência de Cáceres para Aquidauana. Tinha se separado do marido e queria tentar a vida em outro lugar. A peregrinação da professora Esmeraldina ao chegar a Aquidauana não teve fim:

Lecionei primeiro na margem direita do rio. Depois a política me jogou pro lado esquerdo do rio que é Anastácio (...) na margem esquerda lecionei no Grupo Escolar Antonio Corrêa, na margem direita na Escola Pública Rural (MALHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 96).

A trajetória da professora Esmeraldina ilustra bem a história de muitas professoras no Mato Grosso nas décadas de 1930-1940. Uma situação que obrigava

muitas professoras a perambular em tantos lugares, em tantas escolas e, a exemplo do que ocorreu a nossa narradora, tiveram que se adaptar a situações tão difíceis que expunha suas vidas ao perigo e submetia a saúde física e emocional a um desgaste extremo. Essas circunstâncias não tinham vínculos diretos com regulamentos, Leis ou diretrizes educacionais. Era uma questão conjuntural ligada às oligarquias locais em um tempo em que a lei do mais forte era a que estava em vigência. Sobre questões políticas no governo Vargas, a professora Esmeraldina garantiu que sofreu diferentes formas de perseguição:

No tempo de Getúlio havia dois partidos, o azul e o vermelho. Como eu era mulher, achavam que eu era do partido contra o governo e viviam me perseguindo de um lado para outro. Com dois filhos para criar, sem marido me sentia revoltada com toda aquela pressão. Até o aluguel da casa que era pago pelo governo foi cortado. Ganhava na época 150 mil réis. Com isso tinha que pagar casa, comprar comida, roupa para mim, para as crianças o que me obrigava a andar mal vestida, contando moedas. Para melhorar o orçamento eu dava aulas particulares e fazia doces e biscoitos para vender (MALHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 96).

É interessante observar na fala da professora, que mesmo sofrendo perseguição política, sobreviver com um salário modesto, ser obrigada a complementar a renda da família com aulas particulares e com a fabricação caseira de doces e biscoitos, ela se sentia honrada em exercer o magistério. Mesmo em situação de vulnerabilidade socioeconômica tendo os filhos mal vestidos e ela mesma se sentindo insatisfeita com as roupas e calçados que possuía, quando a professora fala do trabalho em sala de aula, suas palavras não denotam revolta ou indignação.

Entendemos a ambiguidade das memórias: a reconstrução das reminiscências amplia emoções, exacerba posturas e sentimentos, mas, independente das incongruências das lembranças é inegável o sentido de realização profissional.

Nesse sentido, a professora Esmeraldina em seu depoimento mostra prazer em lecionar, declara o gozo de ter alfabetizado centenas de alunos, de ter visto alunos rebeldes e insubordinados serem educados e se tornarem homens de bem, fala da disposição de executar os programas que recebia das mãos do diretor e depois de cumprir todos os atos da sala de aula, desenvolver atividades complementares e acompanhar os alunos nas festas cívicas. A professora, entre outras memórias, lembra com emoção que:

[...]Durante cinco anos fui professora de canto. Por ocasião do centenário da cidade organizei um coral que fez sucesso na cidade. Aprendi sozinha as noções de canto, os rudimentos da

música. Tocava bandolim, cantava muito (MALHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 97).

A alegria da professora, contudo é atenuada pela rotina desgastante de um trabalho pedagógico sem acompanhamento, nem orientação precisa das autoridades educacionais:

Recebíamos todos os programas das mãos do Diretor, tínhamos que cumpri-los sem alterar nada (...) nunca tivemos um curso, uma orientação para melhorar nossos métodos de ensino. Só os pais é que apareciam para reclamar, quando os filhos eram reprovados (MALHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 97)

Em um tom mais melancólico, a professora Esmeraldina declarou que nunca pediu licença. Quando a diretora se ausentava ficava no lugar dela, sem receber gratificação alguma:

Vivi tempos difíceis, com coragem e energia que Deus me deu. Durante muito tempo aqui em Aquidauana, atravessava todos os dias o rio de Chalana, depois de balsa para ir dar aula em Anastácio(...) Gostava muito de cinema, nunca podia ir, primeiro por falta de tempo, segundo por falta de dinheiro (MALHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 97).

Mas, as lembranças da velha professora que se aposentou no dia 1º de agosto de 1950 têm um humor adocicado que volta, mesmo ao lembrar-se das dificuldades, que em sua memória ganha um sabor de aventuras para cumprir o magistério naqueles anos. Entre as suas estórias vale destacar essa breve odisseia:

Enfrentei pedaços difíceis de minha vida como professora. Certa vez fui a cavalo de Barra dos Bugres até Cáceres. Chovia muito, a lancha não podia passar porque os bancos de areia atrapalhavam. Então como as aulas começavam em fevereiro, resolvi enfrentar a viagem a cavalo. Quando cheguei ao meio da viagem, o rio encheu e não pudemos seguir em frente. Aí um bugre que vinha conosco perguntou:

- A senhora tem muita coragem?
- Tenho até demais.
- Pois saiba que não temos canoa para seguir em frente, porque a única que existia o rio levou.

Então ele arrumou um gamelão grande, desses de fazer rapadura, amarrou uma correia na asa da gamela tirou a camisa e se jogou na água. Foi nadando com a correia entre os dentes, aguentando a gamela comigo dentro. Assim pegamos a última balsa que ia passando em Barra dos Bugres, e eu não cheguei tarde a Cáceres para o início das aulas (MALHADO in SÁ ROSA, 1990. p. 97).

4.1.9. Antônio Salústio Areias o padre professor que virou prefeito

De todos esses anos no ensino, concluo que uma das coisas que mais prejudica a educação é a interferência dos políticos que nomeiam amigos, cabos eleitorais, sem competência para as funções.

Antônio Salústio Areias

Antônio Salústio Areias nasceu em Cachoeiras de Minas, em 1912. Ordenou-se padre em 1933 com 22 anos de idade. Ele mesmo resume sua entrada no magistério: “Depois de ordenado, tinha o meu salário de Diretor e também ganhava como professor”. Em 1941, já em São Paulo, deixou a batina. “Não foi fácil à ruptura da vida sacerdotal, porque saí sem profissão (...) resolvi lutar, lecionei no Colégio Batista Brasileiro. Lecionei ainda no Colégio Independência. Dava 12 aulas por dia, quatro de manhã, quatro à tarde e quatro à noite” (AREIAS in SÁ ROSA, 1990. p. 101).

Areias veio para o Mato Grosso em 1946. Tinha formação de Seminarista, mas era considerado leigo. Representava a parcela do professorado que ganhou evidência. Foi diretor escolar, Secretário de Educação no Governo João Ponce e chegou a ocupar o cargo de prefeito de Aquidauana, segundo ele, “mesmo com as responsabilidades de prefeito, continuei lecionando, porque a cidade continuava sem professor” (AREIAS in SÁ ROSA, 1990. p. 103).

Areias tem a visão do migrante, da “gente culta”, que tem os olhos no Mato Grosso, mas, na mente a imagem dos grandes centros urbanos, condição que se vê logo na descrição que ele faz da sua chegada ao estado:

Depois de uma interminável viagem de trem pela Noroeste, sufocados de pó, deparamos o calor e os mosquitos de Aquidauana, comprei uma caminhonete, uma chimbica, como se dizia naquela época. Se a gente não tomasse cuidado a caminhonete girava e afundava naquelas ruas repletas de areia. A luz era péssima, tanto que precisei comprar um lampião a gás para poder dar aulas no Cândido Mariano. A água vinha do córrego João Dias e era horrível (AREIAS in SÁ ROSA, 1990. p. 102)

Sua trajetória profissional elucida aspectos das lutas entre os atores sociais na arena escolar em um período marcado pelo autoritarismo político, refletido em muitos casos no habitus professoral arrogante reforçado por costumes rígidos. Esse ambiente social pode ser percebido em uma ocasião em que o professor mandou um aluno pastar quando ele perguntou a nota da sua prova. Areias diz que, por ser Aquidauana uma região de pecuaristas, era comum usar para pessoas expressões que se usavam para o

gado. O aluno revidou respondendo: “só se o senhor for pastar comigo”. Areias narra que na posição de Diretor foi procurado pelo professor que

[...] Indignado veio queixar-se do aluno querendo que eu o suspendesse das aulas. Depois que ouvi a versão do aluno, fiz ver ao professor que quem merecia castigo maior era ele, que tinha a obrigação de ser bem educado e dar bom exemplo. Terminei dizendo que quem diz o que quer ouve o que não quer (AREIAS in SÁ ROSA, 1990. p. 103).

Em seu depoimento, o professor Areias mostra aspectos da escola primária em Aquidauana no ano de 1946. A cidade tinha em seu sistema escolar o Grupo Escolar Antonio Corrêa, a escola das irmãs, o Ginásio Cândido Mariano e a da professora Nilzalina Pontes Lemos que servia também de internato. “Todos os professores eram leigos, inclusive eu, porque o curso de Seminário não era reconhecido pelo Governo” (AREIAS in SÁ ROSA, 1990. p. 103). Sobre a efetivação dos professores no Mato Grosso, o professor Antônio Areias lamentou a interferência política das oligarquias e ausência de seriedade nos concursos públicos:

[...] Os concursos eram feitos no apagar das luzes dos Governos. Em Mato Grosso não havia concurso pra nada, muito menos para professor. O governador quando queria deixar bem os amigos, estabelecia o concurso. O outro entrava e anulava. Era uma loucura (...) De todos esses anos no ensino, concluo que uma das coisas que mais prejudica a educação é a interferência dos políticos que nomeiam amigos, cabos eleitorais, sem competência para as funções. (AREIAS in SÁ ROSA, 1990. p. 106,107)

A sua condição de adventício lhe deu uma compreensão positiva dos fluxos migratórios no Mato Grosso. Ao analisar o perfil cultural do estado, declarou a importância das correntes migratórias. Ressaltou a importância dos professores que vieram de fora, trazendo ideias e métodos novos, potencializando os processos de modernização da educação (AREIAS in SÁ ROSA, 1990. p. 107). Entre os exemplos de mudanças trazidas por esses professores citou uma mudança relativamente radical nos costumes da escola onde foi diretor, quando mudou as regras europeizadas dos uniformes escolares:

Com aquele calor de quarenta e dois graus, os professores davam aula de paletó e gravata. O uniforme dos alunos era calça cáqui, túnica cáqui, gravata e quepe. A primeira coisa que fiz quando assumi a direção do colégio foi acabar com aquele uniforme: os meninos passaram a usar calça cáqui e uma camisa de manga curta e as meninas saia e blusa de manga curta (AREIAS in SÁ ROSA, 1990. p. 102)

4.1.10. Magali de Souza Baruki - a professorinha rebelde

Cada vez que o Dr. Fernando chegava a Corumbá o pessoal do Diretório da UDN me avisava que era preciso ir ao aeroporto recebê-lo, porém eu só comparecia quando era visita oficial do governador e não ia quando se tratava de atos referentes à política partidária.

Magali Baruki

Magali de Souza Baruki, corumbaense, nasceu em 1931. Seu depoimento deixa entrever uma espécie de “rebeldia” no sentido de não se conformar com o autoritarismo escolar no período de sua infância ou com o clientelismo predominante na sociedade mato-grossense no tempo em que exerceu o seu magistério.

Segundo ela, sua bisavó foi a primeira professora primária da sua cidade. Tinha uma visão bucólica de Corumbá apresentando-a como uma cidade pequena, urbanizada às margens do rio Paraguai onde todos se conheciam. Para ela, o cinema era a grande diversão “onde a gente ia ver filmes de Flash Gordon, Império Submarino e os jornais do Estado Novo em que Getúlio Vargas sempre aparecia de forma simpática: olhar altivo, charuto na boca, sorridente, a mesma figura que víamos em sala de aula, onde sua fotografia não podia faltar” (BARUKI in SÁ ROSA, 1990. p. 112). Para ela o cinema era a única forma de comunicação com o resto do Brasil e do mundo porque “o isolamento cultural em que Corumbá vivia era muito grande” (BARUKI in SÁ ROSA, 1990. p. 112).

Na condição de aluna, parecia se incomodar com métodos mais autoritários e lembrou-se da “palmatória que ficava pendurada perto da lousa, para ser usada nas competições entre meninos e meninas” (BARUKI in SÁ ROSA, 1990. p. 112). Filha de um comerciante atacadista de Corumbá estudou o Curso Normal em São Paulo morando no Hotel Central (BARUKI in SÁ ROSA, 1990. p. 113). Seu pai era amigo do governador Arnaldo Estevão de Figueiredo por isso, recém-formada em 1949, foi nomeada em Três Lagoas onde os seus pais moravam, mas, quando Fernando Corrêa da Costa se elegeu governador do estado foi demitida dos dois cargos que ocupava: o de professora do Ginásio e da Escola Primária.

No mesmo ano, por intervenção de um cunhado do PTB recebeu uma proposta de emprego com um salário de seis mil cruzeiros no Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Marítimos – IAPM e outra proposta para ser Diretora do Grupo Escolar Luis

de Albuquerque, em Corumbá, para receber um salário de apenas novecentos cruzeiros. Depois de uma conversa com o seu pai, recebeu a seguinte resposta: “enquanto eu viver, filha minha não vai trabalhar apenas pelo dinheiro. Se você tem pendor para o magistério deve decidir-se por ele.” (BARUKI in SÁ ROSA, 1990)

Voltou no mesmo ano a ser diretora de uma escola em Corumbá: “Tinha somente vinte anos e iria dirigir muitas de minhas ex-professoras”. Usava o seu salário para ajudar nas despesas da casa e para comprar livros de literatura. Além de ministrar aulas, escrevia crônicas para os jornais de Três Lagoas entre 1946 e 1950 e para Jornais de Corumbá (BARUKI in SÁ ROSA, 1990. p. 113).

Estudar a trajetória da professora Magali enriquece o conhecimento da organização e das estratégias escolares no estado de Mato Grosso pelo seu perfil social ligado às elites comerciais e urbanas do período varguista, destoante do estereótipo criado para a professorinha do grupo escolar. Dois retratos da escola desenhados por essa professora alumiam o tema deste trabalho. O primeiro é sobre a situação do Grupo Escolar de Corumbá que ela dirigiu a partir de 1951. Segundo a entrevistada, ela recebeu o Grupo Escolar: “em estado precário: classes lotadas, poucas carteiras, professores e alunos sentados em caixotes” (SÁ ROSA, 1990. p. 114). O segundo retrato trazido pela professora Magali é um testemunho sobre professoras leigas e normalistas:

Trabalhei no Grupo Escolar com antigas professoras formadas em Cuiabá, com as primeiras professoras normalistas formadas em Corumbá e com algumas professoras leigas que me deram substancial contribuição porque nelas a paixão pelo ensino era mais evidente que em muitas das recém-formadas. Na época as leigas é que alfabetizavam (BARUKI in SÁ ROSA, 1990. p. 114)

Embora o discurso da professora Magali mostre relações amistosas e reconhecimento entre professoras leigas e normalistas não se pode negar o embate velado ou renhido no campo da educação entre àquelas que detinham o capital simbólico e intelectual da condição de “formadas” e as outras que desprovidas desse título se viam vexadas na condição de uma segunda classe de profissionais da educação. Por isso não soa tão ingênua a insinuação da professora Magali ao afirmar que “numa época em que todos os professores eram leigos, não me foi difícil, como portadora de diploma obter uma vaga para lecionar” (BARUKI in SÁ ROSA, 1990. p. 113).

4.1.11. Irmã Ângela Vitale – uma estrangeira na Escola Primária.

Lecionava todas as matérias do primário, dava aulas na mesma turma, pela manhã e a tarde. Tinha folga as quinta-feiras, quando corrigia com prazer as tarefinhas das meninas.

Irmã Ângela Vitale

A irmã Ângela Vitale nasceu na Itália, em 1898. Fez todos os seus estudos em Milão. Entrou para a congregação salesiana em 1921. Chegou ao Brasil em 1923 e veio de trem de São Paulo a Corumbá. Iniciou a carreira no magistério no Colégio Imaculada Conceição em uma classe de trinta e nove meninas:

Lecionava todas as matérias do primário, dava aulas na mesma turma, pela manhã e a tarde. Tinha folga às quintas-feiras, quando corrigia com prazer as tarefinhas das meninas. Usava em minhas aplicações o método objetivo, ensinando-as a observar, a raciocinar, a criar histórias através de cartazes que recebia do consulado italiano nos quais figuravam a fazenda, o quarto de dormir, a cozinha, o galinheiro, componentes do cotidiano de cada uma (VITALE in SÁ ROSA, 1990. p.125).

A irmã Ângela é mais uma representante das professoras primárias do Sul de Mato Grosso que não se enquadram no estereótipo da professorinha do interior formada no lugar onde nasceu. Em sua fala se observa métodos importados e influência de uma pedagogia europeia na escola primária, mesmo que a professora não tivesse o Curso Normal, somente concluído em Minas Gerais no ano de 1927. Quando voltou, lecionou em Campo Grande até 1939 quando veio para Corumbá como vice-diretora e depois diretora do colégio Imaculada Conceição, mas continuou dando aulas:

Trazia sempre uma novidade para a sala de aula e fazia comparações para estimular o ensino. Por exemplo, comparava o quarto de dormir, bonitinho da gravura com o delas, que se localizava numa casa de tijolos, constando apenas de uma rede e de um baú (VITALE, in SÁ ROSA. p. 126,127).

Uma leitura em busca de indícios na fala da irmã Ângela pode revelar que mesmo sem aparentar a intenção de revelar desigualdades culturais e materiais, a professora usava métodos pedagógicos e material didático aparentemente estranhos à cultura regional, fazia comparações entre construções materiais e de mobiliário com potencial para induzir a autoconceitos negativos e uma relação de alteridade desigual, mesmo para uma clientela que, em sua maioria, não tinha origem nas classes da parte mais baixa da pirâmide social.

Nas atividades culturais se verifica também a visão cultural europeia na educação elementar, seja pela presença dos dramas históricos traduzidos de um álbum espanhol; nas peças teatrais traduzidas do italiano para o espanhol; nos cantos e nas

coreografias e diálogos, “como por exemplo: Uvas e Espigas, Rosas Brancas e Rosas Vermelhas, O Peregrino e vários dramas históricos como Maria Stuart, a Vestal, A Rainha Urraca” (VITALE in SÁ ROSA, 1990. p. 126). No entanto, em uma espécie de contrapartida, o relato da professora Ângela mostra que ela se reunia no dormitório com as alunas internas para ouvir estórias de brigas de caçadores, de confusões de fazenda que elas gostavam de contar, ela relata que:

Havia uma menina de Coxim, Eugênia Fontoura que tinha jeito para dramatizar os fatos. Foi então que me veio à ideia de transformar àquelas histórias em peças de teatro. Disse então a ela: - Nós temos um baú de vestidos com os quais vamos organizar um teatro. Você pega um lápis e escreve tudo o que acabou de me contar. Depois escolhe as meninas que irão fazer os papéis (VITALE in SÁ ROSA, 1990. p. 126).

A trajetória da professora-religiosa, imigrante que transitou em escolas de diferentes cidades do Mato Grosso acena para as possibilidades de hibridação cultural da escola primária no estado ao longo do século XX. A organização da escola, a prática laboral de seus professores, seus habitus e saberes mostram diferentes facetas da educação em Mato Grosso nesse processo de transição das escolas rurais para o estabelecimento dos Grupos Escolares em Mato Grosso.

4.1.12. Flora Thomé – cultura libanesa na escola primária?

O método de ensino dominante era o expositivo. O professor colocava no quadro-negro um esquema e através dele desenvolvia suas atividades pedagógicas. As avaliações eram feitas através de provas dissertativas ou de questionários.

Flora Thomé

Flora Thomé nasceu em Três Lagoas, em 1930. Filha de imigrantes libaneses cresceu nessa cidade educada pela mãe viúva enfrentando dificuldades econômicas. Foi alfabetizada por uma professora leiga, dona Lídia Venditti. Conceituou sua escola primária como “risonha e franca” (THOMÉ, in SÁ ROSA, 1990. p. 138). Sobre as estratégias de escolarização, destacou:

Havia os famosos pontos que copiávamos e que serviam entre outras coisas, para melhorar nossa grafia. A memorização funcionava em larga escala, mas com isso sabíamos na ponta da língua a famosa tabuada, as capitais do Brasil, dos principais países da América e da Europa (THOMÉ, in SÁ ROSA, 1990. p. 138).

Flora, como a maioria das meninas, ao terminar o primário não pôde continuar os estudos fora de Três Lagoas e só fez o exame de admissão para o Ginásial em 1945. Entre os seus professores afirma ser uma figura antológica a Dona Eufrosina:

Uma mulher simples, nascida no sertão, baixa, gorda, getulista apaixonada, inteligente, dona de uma vontade indômita. Essa mulher com os pés no chão era responsável entre outras coisas pelo bom andamento do internato (THOMÉ, in SÁ ROSA, 1990. p. 139)

Quanto ao método de ensino dominante em sua formação pedagógica nesses anos 1940, a professora Flora afirmou que era o expositivo. O professor colocava no quadro negro um esquema e utilizando-se dele desenvolvia as aulas. As avaliações eram feitas por meio de provas dissertativas ou de questionários sempre dentro de um sistema conservador:

Fui do tempo dos castigos físicos. Na Escola 2 de julho havia a famosa régua pau-brasil do professor Magiano Pinto, que como bom baiano orgulhava-se de usá-la nos alunos cujo comportamento não fosse dos mais exemplares, sempre com a autorização dos pais, é bom afirmar. Os pais diziam: a alma é minha, mas o corpo é seu. Às vezes o castigo dava certo, o aluno era colocado nos trilhos (THOMÉ, in SÁ ROSA, 1990. p. 140)

A professora Flora relembra em seu depoimento que a escola particular onde ela aprendeu a ler e escrever, lugar onde ela afirma que viveu os momentos mais ricos da sua infância, era uma escola que utilizava métodos de ensino e estratégias de escolarização que envolvia outros castigos físicos:

A Escola 2 de julho deixava as crianças presas, porque não faziam as tarefas ou porque eram malcriadas, ou esqueciam o material em casa ou não respeitavam o professor. Havia também a palmatória. E se o aluno ficava preso uma hora ou meia hora após o expediente escolar, o fato era aceito com muita naturalidade, ninguém achava que era agressão ou repressão (THOMÉ, in SÁ ROSA, 1990. p. 140).

A professora Flora iniciou sua carreira no magistério em 1949, lecionando para a primeira série na escola primária 2 de julho. Ficou no magistério até 1961. Sobre a situação funcional de insegurança e instabilidade do professor, seu discurso reforça a fala de outros docentes que participaram da pesquisa, confirma também que a situação era assimilada como natural. Quem fosse partidário da situação tinha o seu lugar assegurado, mas quando se aproximavam as eleições crescia a neurose da perda do emprego. Sua abordagem da ingerência do estado no trabalho do professor é enfática:

O professor era realmente um porta-voz do poder. Rezava a cartilha da situação. O governador era o senhor todo poderoso, o mandão cabendo ao professor cumprir à risca toda orientação

que vinha de Cuiabá. Até mesmo a liberdade de comentar qualquer coisa não existia porque o professor se sentia vigiado pelos próprios funcionários da escola. Havia uma eterna ameaça a todos aqueles que dependiam de um padrinho político, cujos sentimentos oscilavam entre a inquietação, o medo, a depressão na defesa de um governo que não correspondia às suas necessidades. Nesse regime totalmente arbitrário, fechado, autoritário, manifestações como greves, passeatas não eram sequer cogitadas. Vivia-se a lei do mais forte (THOMÉ, in SÁ ROSA, 1990. p. 139).

Sobre as diferenças entre o norte e o sul do estado, as dificuldades de comunicação e os embates no campo da política que alcançavam tanto a efetivação quanto o trabalho do professor, ela reafirma a quase inexistência de cursos de preparação e a distância dos centros de decisão do estado:

Cuiabá era um sonho longínquo, tanto na geografia física, quanto na geografia humana. Aliás nossos professores vieram de Cuiabá, já nomeados para seus cargos: Ester e Julio Viegas Muniz e Maria da Conceição Gonçalves. O que ficava para nós era muito pouco, porque Cuiabá reservava o melhor para si (THOMÉ, in SÁ ROSA, 1990. p. 139).

A trajetória profissional da professora Flora revela retratos da escola pública e primária particular no Mato Grosso nos anos 1940-1950. O capital intelectual das normalistas cuiabanas lhes permitia ocupar espaços privilegiados dentro da escola, escolher as classes que desejavam ensinar e tinham acesso aos espaços sociais privilegiados na comunidade local, pois representavam, de certo modo, o “doutor sabe tudo” (THOMÉ, in SÁ ROSA, 1990. p. 141), protegidas pelo sistema oligárquico-burocrático vigente. Essas representações culturais beneficiavam as normalistas, lhes dava uma relativa blindagem no exercício do magistério e acesso aos cargos políticos, como é o caso do cargo de Diretor dos estabelecimentos escolares.

4.1.13. Joana Evangelina de Mattos Martins - dedicação exclusiva ao magistério

Hoje, repenso a minha vida, o desprendimento com que me entreguei ao ensino e me pergunto: como pude educar seis filhos, todos formados, com aquele vencimento miserável, sem nunca fazer greve, sem nunca me revoltar. Não só eu, mas todos os meus colegas, aceitavam àquele dinheirinho contado, sem reclamação.

Professora Joana Martins

A professora Joana Evangelina de Mattos Martins nasceu em Rosário Oeste (MT), em 1917. Foi alfabetizada pelo pai com o auxílio da palmatória usada por ele mesmo para punir seus erros. Fez o curso primário em Santo Antônio do Leverger com

as professoras Porcina e Donana. Aos dez anos de idade foi estudar no internato Asilo Santa Rita em Cuiabá, onde estudou até os dezessete anos. Definiu assim a sua entrada para o magistério:

Nessa época o destino das moças era a Escola Normal, pois nenhuma mulher tinha o direito de ser médica, engenheira ou advogada. Os pais decidiam e pronto: minha filha vai ser professora. Apesar disso sempre tive inclinação para ensinar. Quando menina, brincava de escolinha, em que eu era a professora do grupo (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 144).

Ao falar sobre esse condicionamento das moças para ingressar no magistério ressalta o preconceito contra os homens entrarem na Escola Normal: “homem que se prezasse tinha que ser macho, não frequentava a escola normal, senão seria chamado de mariquinha” MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 144).

Sobre os costumes da época que pesavam sobre as moças e suas táticas para burlar a vigilância dos pais lembra que eram proibidas de sair sozinhas, de namorar, de contrariar os pais, o que não proibia os namoros no ambiente escolar,

[...] A gente namorava escondido, usava a linguagem das flores para se comunicar. Apesar da vigilância dos pais, que iam à escola levar e buscar as filhas. O professor Nilo Póvoas ia diariamente ao jardim, verificar se não havia normalista namorando ali (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 144).

A professora lembra que a formação moral da normalista na Escola Normal Pedro Celestino, em Cuiabá, era rigorosa e incluía outras proibições, como, por exemplo, ler as obras de Machado de Assis, Eça de Queiroz e outros autores, mas, segundo Joana, todas as normalistas liam muitas dessas obras que eram lidas escondido: “‘A carne’, de Júlio Ribeiro, foi lida por todas nós, no banheiro. O mesmo fizemos com ‘Amor de Perdição’, de Camilo Castelo Branco” (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 144).

Mas, essas e outras rebeldias podiam ser punidas com castigos físicos e psicológicos. Um exemplo disso era ter o nome escrito em um livro preto, o que significava primeiro, humilhação, depois suspensão. Para ela, as normalistas eram preparadas para a humildade, o acatamento e tinha uma figura social protegida por representações de pureza, candura e respeito. Ilustrou essas convenções, recordando-se de um fato em que Nilo Póvoas, diretor da Escola Normal, foi tomar satisfação com um dono de Jornal que publicou um anúncio dizendo: “Livraria Santa Terezinha, o ponto chique das normalistas”. (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 144). Ele achou um absurdo ver o nome das normalistas envolvido em um anúncio de jornal.

Joana lembrou-se da conclusão do Curso Normal com “uma formatura linda”, paraninfada por D. Aquino Corrêa, mas, terminada a festa, a professora recém-formada tinha que procurar uma escola rural mista em algum município, onde pudesse alfabetizar alunos (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 145).

Fui mandada para Porto Esperança, um lugar horrível, sem recursos (...) morava num rancho, na beira do rio, com minha mãe e seis irmãos que chamei para viverem comigo. Era vida de pobreza mesmo, tirando água do rio, para fazer comida, tomar banho, limpar o chão. Ganhava trinta mil réis por mês (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 145)

Logo em seguida, a professora Joana foi trabalhar na escola mista denominada “Escola Reunidos”, em Ladário, e passou a ganhar noventa mil réis. A mudança nos vencimentos confirma as distorções salariais entre as escolas rurais e escolas urbanas e a via crucis dos professores que precisavam ministrar aulas em lugares distantes ou inóspitos no início de carreira. Por outro lado, revela também as resistências culturais dos professores em relação ao interior do estado: quando a professora Joana veio morar em Corumbá no ano de 1936, nomeada para o Grupo Escolar Luis de Albuquerque, declara que mudou de vida, “estava num ambiente tão cultural quanto o de Cuiabá” (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 145).

Sobre o trabalho professoral e os conteúdos ministrados em sala de aula confirma a orientação dos programas vindos da Instrução Pública em Cuiabá. Embora houvesse uma recomendação expressa para que esses programas fossem seguidos à risca, a fala da professora deixa entrever que não havia mecanismos de fiscalização do professor para verificar o cumprimento:

Não havia coordenadores para orientar os professores. Quem fazia tudo era a diretora, que nos dizia: você é responsável por este programa e tem de desenvolvê-lo bem. No fim do ano a gente fazia um relatório de prestação de contas à diretoria, e os resultados do trabalho eram vistos através das notas dos alunos (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 146).

Certamente, cabia ao professor fazer as adequações necessárias do programa ao seu plano de aula, de acordo com suas possibilidades, compromisso e limitações pessoais sob o olhar do diretor e somente no final do ano se faria um relatório, sendo o trabalho do professor avaliado pelos índices de aprovação ou reprovação dos alunos.

Aos professores dos grupos escolares, além do trabalho rotineiro de preparar, ministrar as aulas e corrigir as atividades dos alunos cabia à obrigação de organizar as festas, os desfiles cívicos e, em muitos casos, até a limpeza da escola. A professora Joana afirmou que ao ocupar o cargo de diretora da Escola Fernando Corrêa da Costa,

De manhã bem cedo ia até lá para lavar os corredores, limpar as salas de aula. Éramos só eu, duas funcionárias e minhas professoras para cuidar de tudo, até dos serviços de limpeza (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 146).

Além das condições sofríveis para desenvolver o trabalho em sala de aula, a professora Joana ainda confirma em seu depoimento os baixos salários das professoras no período em que lecionou entre os anos de 1933 a 1969. Sobre a autonomia dos professores, liberdade de expressão e afirmação política afirmou que:

As discussões políticas eram proibidas nas escolas, todo mundo mantinha a boca fechada por medo de perder o ganha-pão. Vivíamos oprimidos com medo de perder o emprego. O governo nos trazia debaixo do medo e sempre nos tratou com a maior indiferença (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 147).

Mesmo com todas as “precauções” Joana afirmou que viu professores bons serem preteridos por cabos eleitorais, leigos que mal sabiam escrever. Diz que foi escorraçada da Escola João Ponce de Arruda porque acharam que ela pertencia à política contrária ao governo (MARTINS in SÁ ROSA, 1990. p. 146).

4.1.14. Loide Bonfim, 45 anos de magistério indigenista no Mato Grosso

Vivi quarenta e cinco anos entre os índios. Quarenta e três depois de casada dois enquanto solteira. Morei seis meses dentro da casa do capitão, dormindo em rede, comendo com eles, tomando banho no rio, sem roupa, como eles.

Loide Bonfim

A professora Loide Bonfim Andrade nasceu na cidade de Catité, na Bahia, na véspera do natal de 1917. Foi alfabetizada pela avó em sua própria Casa na Bahia. Fez até o terceiro ano em uma escola de fazenda na Bahia e o quarto ano em São Paulo, em uma escola no município de Suzano. Ainda criança perdeu os seus pais e foi criada por uma família de americanos diretores de um colégio Bilingue onde estudou até o Colegial. Aprendeu a falar inglês fluentemente. Em 1938, ao terminar o Curso de Pedagogia em Minas Gerais, veio para o estado de Mato Grosso para a zona rural de Taunay e passou a lecionar em uma escola mista de índios e filhos de fazendeiros, na Fazenda Chazinho.

Os alunos aprendiam a ler só com cartazes com figuras do meio indígena, que preparávamos. Desse tempo me veio uma grande facilidade de desenhar coisas indígenas; As índias, até mesmo as velhas, andavam nuas da cintura pra cima, todas de topless na maior inocência, as mães dando de mamar aos seus

filhos, de modo natural, lindo (BONFIM, in SÁ ROSA, 1990. p. 153).

O depoimento da professora Loide revela nuances de estratégias escolares quase invisíveis nos documentos oficiais. Diferente das estratégias salesianas de trazer cartazes europeus, sua fala remete para a construção de material didático criado pela própria professora, produção de desenhos com coisas do cotidiano indígena e uma liberdade relativa nos costumes sociais. Quando a professora Loide se mudou para Dourados, no ano de 1938 como integrante de iniciativa educacional da Igreja Presbiteriana do Brasil, ela afirmou que morava em um rancho de capim, de pau a pique, dormia em uma rede e tudo era bem primitivo. Durante 25 anos o seu meio de transporte foi o cavalo. Na escola não tinha livros, os alunos escreviam as lições em pequenas lousas, uma imagem que repousa nas memórias da professora Loide: “Nunca me esqueço daquelas crianças, lambendo as lousas para apagá-las” (BONFIM, in SÁ ROSA, 1990. p.154).

Segundo a professora Loide, o mobiliário escolar era incipiente e precário, as cadeiras eram tábuas colocadas sobre tocos feitas pelos próprios indígenas com o auxílio da professora. Quanto às práticas pedagógicas ela lembra que

[...] Ensina a ler com palavras e frases, mas os outros professores adotavam o método de soletração. Os índios aprendiam a ler em português, mas demoravam muito a pensar, a falar e a escrever em português (...) de uma coisa sempre fizemos questão: de ensinar o índio a falar e escrever em português, sem é claro esquecer a língua dele (...) os índios não queriam que se ensinasse na língua deles (BONFIM, in SÁ ROSA, 1990. p. 154).

Os uniformes das crianças nesse tipo de escola rural se diferenciavam de acordo com os costumes étnicos, o nível de integração e as práticas artesanais dos grupos indígenas:

Muitas não tinham roupa, andavam quase nuazinhas, de calção. Já os índios Caiuá, que são índios tecelões, nunca andaram nus. Vestiam até uma roupa em cima da outra. Teciam ponchos, saias que enrolavam no corpo. Faziam os fios na perna (BONFIM, in SÁ ROSA, 1990. p. 154).

O depoimento da professora Loide permite olhar para a escola rural e ver o ecletismo dessas instituições no Mato Grosso, suas origens e seu desenvolvimento são distintos. Uma escola pode ter características completamente diferentes da outra, ainda que esteja no mesmo recorte temporal e geograficamente próximos. O trabalho do professor no interior das escolas é plural, multiforme. Métodos diferentes se imbricam ou se retraem dentro da mesma escola em uma gradiente de saberes que se transfiguram

em formas pedagógicas distintas, pulverizadas em cada aula, em cada aluno, em cada rincão dos sertões mato-grossenses.

4.1.15. Sylvia Araújo de Moraes – um antítipo de professora leiga em Dourados

Eu não tinha coragem de enfrentar uma classe, mas, Dona Antônia Capilé insistiu comigo dizendo que eu era capaz: “Sylvia, você é inteligente, você estuda, você dá conta”. Assim comecei a lecionar, sem prática nenhuma, apenas com muita vontade de acertar.

Professora Sylvia Araújo de Moraes

A menina Sylvia Araújo nasceu em Dourados, em 1914. Foi alfabetizada quando tinha oito anos de idade. Frequentou por oito meses a escola do professor Amâncio Leopoldo de Campos e recebeu noções de Geometria, Desenho, História e Geografia. Adoeceu deixou a escola e nunca mais voltou a frequentar escola, mas em 1940, quando foi criada a primeira escola municipal de Dourados, começou a lecionar.

Nessa primeira escola em que lecionei nem carteira havia; a gente improvisava bancos e carteira com tijolos e tábuas arranjadas com os vizinhos, com os pais de alunos (...) havia a falta de tudo, a gente escrevia em cada caderno de aluno o que ele devia fazer, ler, porque livro não havia (MORAIS, in SÁ ROSA, 1990. p. 160).

Sobre o trabalho em sala de aula, ela ainda lembra que houve períodos em que as professoras não podiam sentar-se. Dava aula o tempo todo de pé, caminhando entre os alunos; sobre a disciplina em sala de aula ,notificou que havia professores que aplicavam castigos severos nos alunos. Trabalhou em escolas da Cabeceira Alegre, na Usina, na Picadinha e destaca sua nomeação na Escola Municipal Laucídio Paes de Barros. Queixou-se do mandonismo político e afirmou que os professores viviam sempre com medo de perder o emprego: “Certa vez, porque meu pai era do PTB, me transferiram para um lugar em que nem escola havia, retornei a Dourados e tive meus vencimentos cortados” (MORAIS, in SÁ ROSA, 1990. p. 161).

Uma contribuição importante na trajetória da professora Sylvia Araújo é a descrição da cidade de Dourados nos anos 1940-1950:

Dourados, desde sua formação, caracterizou-se pela violência, brigas de rua, mortes por vingança. Tudo isso afetava a vida das escolas, pois quando aconteciam brigas, tiros, a gente trancava a escola correndo, com medo de que algum aluno fosse atingido (...) vieram famílias de nordestinos que acamparam em frente à nossa casa, precisando de tudo (MORAIS, in SÁ ROSA, 1990. p. 161).

Em suas reminiscências, a professora associa a miséria com a violência urbana de Dourados, a hegemonia bipartidária das oligarquias políticas com a insegurança profissional dos professores e o descaso político com a causa de das maiores dificuldades para o funcionamento da escola. Ela se lembrou de uma ocorrência em que os meninos quebraram os vitrôs das salas de aula expondo os alunos ao sol e a chuva, mas quando a diretora Neusa Carvalho reclamou das vidraças ao governador João Ponce de Arruda ele mandou por nelas um remendo de papelão (MORAIS, in SÁ ROSA, 1990. p.161).

Para esta pesquisa que se debruçou sobre os habitus professorais diluídos nas situações do cotidiano, onde se perseguiu os indícios da cotidianidade exarados nas entrelinhas dos documentos oficiais e nas falas dos professores, é interessante destacar o detalhe da avaliação que a professora Sylvia fez da sua trajetória profissional: a exemplo dos outros professores depoentes, ela afirmou, com a serenidade dos velhos, que mesmo não tendo a profissão valorizada, se pudesse recomeçaria sua vida de professorinha primária.

4.1.16. Celso Muller do Amaral: uma voz externa sobre a escola primária

Dona Tonica, quando estava pra morrer, no Hospital, mandou me chamar e no delírio de quem estar prestes a deixar a terra, pediu que cobrasse do governo os alugúéis de uma casa de sua propriedade, que alugava ao estado para a Escola Urbana Oeste. Com esse dinheiro queria comprar uniformes e uns pés-de-anjo (tênis simples de hoje) para as crianças desfilarem no Dia Sete de Setembro.

Celso Muller do Amaral

O professor Celso Muller do Amaral foi um desses professores ilustres que seguiu carreira política em Dourados, foi vereador e deputado estadual, teve uma participação ativa nos segmentos sociais que estavam além dos muros escolares. Formado em Química em 1949, implantou e dirigiu ginásios, transitou nos espaços políticos e sua fala tem o “sotaque” das classes dirigentes. Nasceu em 1920, em Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

De suas memórias infantis lembrou-se que estudou com Manoel Santiago, um professor itinerante que dava aula na zona rural percorrendo as fazendas a cavalo para alfabetizar crianças. Sobre as estratégias pedagógicas de alfabetização, falou do método

visual-auditivo trazido para Dourados como uma técnica da escola moderna onde os alunos liam a tabuada ou a cartilha em voz alta:

Quem chegava de longe e ouvia a gritaria achava engraçado porque um dizia bê-a-bá e a outra um e dois. Era a chamada “escola ativa”, nos idos de 32 e 33, em que ainda se escrevia farmácia com Ph. Estive nessa escola dois anos (AMARAL in SÁ ROSA, 1990. p. 164).

Sobre as estratégias disciplinares na escola da sua infância, afirmou que foi do tempo da palmatória e dos castigos físicos. Sobre esse tema fez a seguinte narrativa:

O professor organizava desafios de tabuada e os que acertavam as respostas davam bolos nos que erravam. O professor colocava a palmatória em cima da mesa e, se a gente fazia qualquer arte levava uma dúzia de bolos, às vezes até duas dúzias. Mas não era o único castigo, havia outros, como por exemplo, ficar de pé atrás da porta, de joelhos em cima de grãos de milho, perder o recreio, ficar preso por três horas e ir para casas sem almoçar (AMARAL in SÁ ROSA, 1990. p. 164).

Ele completou que havia professores que tinham até um chicotezinho para castigar os alunos e que tudo era feito com a anuência dos pais que chegavam a recomendar se os seus filhos não se comportassem de acordo com as diretrizes da escola o professor podia “passar o laço”.

Sua visão da cidade é bem romântica. Em suas memórias, na década de 1930, Dourados era uma cidade pequena toda cercada de chácaras e fazendas onde as famílias não eram perturbadas por ladrões ou mendigos e a diversão dos meninos era jogar barra manteiga, futebol e “nos fins de semana pegar o cavalo, ir pescar no rio ou fazer rinha de galo” (AMARAL in SÁ ROSA, 1990. p. 164).

Na condição de professor corrobora a perseguição política por causa da dança dos partidos e também confirma a desatenção de Cuiabá com o sul do estado. Lembra que os currículos, os programas, as circulares do MEC eram repassadas pela Inspeção Seccional de Cuiabá em Campo Grande:

Era engraçado, os diretores faziam uma mesa redonda para entregar aos professores aquelas portarias, aquelas diretrizes, depois de uma conversa informal. Não havia orientador educacional, supervisor, ninguém para cobrar respostas, cada professor era responsável por sua cadeira (AMARAL in SÁ ROSA, 1990. p. 166).

A narrativa do professor Celso embora ele nunca tenha ocupado o cargo de professor na escola primária se torna relevante por conduzir a conclusão de que, se no curso ginásial o acompanhamento e a orientação tinha as características citadas por ele, não é difícil subentender a situação da escola primária. Em um tom bem humorado,

afirmou que, algumas vezes, as verbas repassadas eram tão pequenas que não dava nem pra comprar giz.

4.1.17.Dora Alves Collaço, Irmã Angelina: uma vida sacerdotal dedicada ao ensino

Digo sempre que nada que o professor ensina fica perdido, o trabalho do professor continua depois da morte, continua no aluno. Esse nosso trabalho, contínuo, diuturno vai se refletir na vida de nossos alunos como nossa recompensa maior.

Irmã Angelina

Angelina nasceu em Tietê São Paulo, no ano de 1908. Chegou a Bela Vista no ano de 1936, formada na Congregação das Vicentinas. A irmã Angelina lecionou de 1936 a 1980, para classes femininas, mistas e de meninos, sempre no Curso Primário. Seu depoimento traz a informação das “escolas-capela” uma modalidade de escolas pouco estudadas em trabalhos acadêmicos.

As primeiras escolas daqui foram construídas pelos padres redentoristas, escolas rurais com uma capela que funcionava como sala de aula, com bancos que serviam para rezar e tinham carteirinha pros alunos escreverem, coisa bem prática. Foram erguidas escolas-capela em várias localidades: Cancha, água doce, Nunca-te-vi. Quem for até lá vai encontrar esses bancos, servindo de carteiras (COLLAÇO, in SÁ ROSA, 1990. p. 200).

A irmã Angelina também falou sobre os programas escolares vindos todos de São Paulo, mas, segundo ela, se fazia as adaptações necessárias para a realidade de Bela Vista e aos interesses da população local. Sobre Cursos de orientação ressaltou suas ausências e como outros entrevistados apontou também a carga horária pesada dos trabalhos extraclases como uma tarefa obrigatória dos professores:

Durante todos esses quarenta anos de ensino, nunca tive a oportunidade de fazer cursos, aperfeiçoar-me. Aqui quem quer aprender algo mais, melhorar de nível, tem que fazê-lo às próprias custas (...) Recordo-me de como trabalhava, preparando aulas, corrigindo caderno de alunos, organizando festas e exposições (COLLAÇO, in SÁ ROSA, 1990. p. 201).

Outra característica mencionada pela irmã Angelina em escolas belavistenses onde trabalhou, foi a presença de estudantes que, segundo ela, eram oriundos de famílias paraguaias. Era uma mistura “de paraguaio com brasileiro” (COLLAÇO, in SÁ ROSA, 1990. p. 199). As crianças entendiam perfeitamente o idioma português, mas, em casa só falavam o idioma guarani com os seus pais e a questão linguística e cultural

trouxeram problemas de comunicação e acompanhamento escolar. O detalhe exposto no depoimento da freira-professora dá indícios de situações semelhantes e comuns em escolas de fronteiras, quase a um “ano-luz” de distância de Cuiabá onde estavam os centros decisórios da educação mato-grossense.

4.1.18. Lauriana Palermo e Dora Landolfi – táticas professorais de leigas

As duas trajetórias de professoras das cidades do Sul de Mato Grosso que faremos menção neste capítulo mostra a história de duas mulheres que durante anos ministraram aulas na condição de leigas. A primeira, Lauriana Palermo nasceu em 1927, em Campanário. Ministrou aulas vinte anos em Ponta Porã, na condição de professora leiga, quando então fez o Curso Normal. Foi professora, secretária e diretora até 1980; Dora Landolfi nasceu em 1935 também não fez o Curso Normal no início de carreira, declarou que se sentia humilhada diante das colegas normalistas e se esforçava muito para não passar vergonha diante delas. Desenvolveu o magistério também em Ponta Porã.

O depoimento das professoras, mesmo nesta rápida nota traduz o retrato de centenas de professorinhas anônimas que mesmo sentindo vergonha, medo e sofrendo o preconceito por não terem o título de normalista têm o perfil daquelas pessoas que na junção do pensamento de Certeau e Hobsbawm são chamadas de “extra-ordinárias” pela labuta anônima e renhida nas partes mais baixas do edifício educacional, as salas de aulas da alfabetização.

O mosaico das narrativas apresentadas neste capítulo, alumiadas pelas noções teóricas da história cultural, permitiu a esta pesquisa enxergar multifacetadas de uma mesma escola primária. Cumprimos o objetivo de retratar como estratégias educacionais foram traduzidas e reconduzidas pelos docentes por meio de diferentes estratégias escolares. Pessoas comuns que utilizaram o capital intelectual e social que possuíam: professoras e professores leigos ou normalistas, autóctones ou migrantes, oriundos do campo ou da cidade, lecionando em seu território social ou em espaços distantes, utilizaram técnicas tradicionais ou inovadoras, uns apoiados com material didático produzido no ambiente escolar outros com produtos culturais importados da Europa e dos Estados Unidos, para construir o conjunto da eclética escola primária no Mato Grosso na primeira metade do século XX.

CAPÍTULO 5

DE CLARICE À JULIETA - ESTRATÉGIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA TERRA DO PÉ-DE-CEDRO – COXIM MT (1940-1963)

Figura 11



Prof. Reinaldo Lopes
Escola Rural

Figura 12



Prof.ª Bernardina Soares de
Souza
Escola Rural

Figura 13



Prof.ª Clarice Rondon
Grupo Escolar

Figura 14



Prof.ª Julieta Mota dos Santos
Curso Ginásial

A fonte histórica deste capítulo foi constituída pelo conjunto de depoimentos sobre a escola primária em Coxim nas décadas de 1950 e início dos anos 1960 e da obra de SANTOS (2020), em uma operação historiográfica que analisou conjuntamente a formação e organização da escola rural e dos grupos escolares criados a partir dos anos 1940. A pesquisa comprovou nesse tempo (anos 1950-1960) uma sociedade e uma escola rural com características distintas da escola urbana. O registro histórico tem a finalidade de mostrar um ambiente escolar que existiu na zona rural, simultaneamente, aos dois grupos escolares do município de Coxim.

Mesmo dialogando institucionalmente com as escolas urbanas esse mundo rural revela outro tempo social e a heterogeneidade do processo histórico. A escola rural em Coxim, suas idiossincrasias e características peculiares revelam as incongruências e desproporcionalidades na organização do ensino primário no Mato Grosso e minudências que comprovam a contribuição dessa categoria escolar para a educação no estado nos anos 1950 e 1960, parte do período estudado nesta pesquisa.

Como já vimos, desde o ano de 1940 foi criado em Coxim o Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda, com uma estrutura relativamente condizente com a proposta de educação desenvolvida pelo governo estadual. No início dos anos 1950 estavam funcionando em Coxim dois grupos escolares e dezenas de escolas rurais espalhadas pelas fazendas e lugarejos do município (APMT. MATO GROSSO, 1954. p. 36). Havia também os professores ambulantes ou itinerantes. Segundo depoimento de Iraídes Aguiar (a Dona Lidinha), ela foi alfabetizada em Coxim por um professor que passou pela fazenda onde os seus pais moravam. O professor ficou no lugar por um período de dois ou três meses. Nesse tempo, ensinou as crianças o que era possível e depois foi embora. Como se percebe, existia um tipo de escolarização, sem escola. Em suma, havia um abismo estrutural que separava a escolarização urbana da escolarização rural.

Para mostrar as diferenças entre as escolas rurais e as escolas urbanas, entre os muitos espaços campestres do município de Coxim, escolhemos a Colônia Taquari para estudarmos as características das escolas rurais por ser esta Colônia uma das regiões rurais mais populosas durante décadas no município. Segundo Israel Freire,

[...] No caso da colônia Taquari o Doutor Fernando Correia da Costa que era o governador do Estado comprou a colônia Taquari uma área de cinco mil setecentos e oitenta e cinco hectares da Colônia São Romão. Ele comprou essa área e dividiu em cento e setenta e oito imóveis de doze alqueires que

seriam trinta hectares lá em Dourados. Lá em Dourados era alqueires aqui era hectares (FREIRE, 2019).

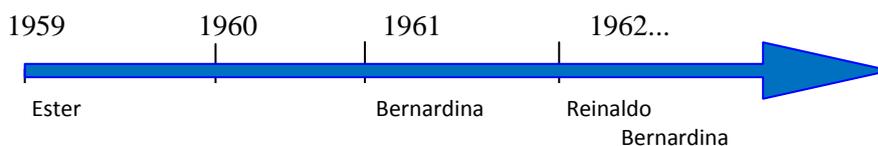
Sobre a Escola Rural na Colônia Taquari, o memorialista Epaminondas Santos corrobora os depoimentos registrados nesta pesquisa e as memórias coletivas da região ao justificar a sua criação reafirmando a parceria entre o estado e uma instituição religiosa para efetivar o ensino primário na região:

Diante da grande quantidade de crianças e adolescentes que estava na fase de frequentar Escola para serem alfabetizados, considerando ainda a distância do perímetro urbano e a dificuldade de locomoção até a escola, o Governo Estadual através da Prefeitura Municipal de COXIM, MT, criou a Escola Estadual, vinculada a Igreja detentora do local onde passou a funcionar o referido estabelecimento de ensino, aproveitando as instalações, bancos, galpão e desta forma cumpria-se uma grande função social para o núcleo populacional que estava surgindo (SANTOS, 2020. P. 61 no prelo).

Como se percebe na afirmação de Santos, o funcionamento da escola, em 1959, se daria no galpão construído no lote nº 27 da Colônia Taquari. O local desde o final de 1957 era utilizada para celebração dos cultos religiosos. A espécie de choupana e seu mobiliário foram adaptados para o funcionamento da escola. As aulas ficaram a cargo da professora Ester Pereira, uma jovem professora de uma família migrante do estado do Ceará nomeada pelo poder público para ministrar aulas. Santos traduz com essas palavras o desdobramento do funcionamento da Escola Rural na Colônia Taquari:

[...] Escola Rural Mixta das Assembléia de Deus, pioneira da educação na região, funcionando desde o ano de 1959 com a Professora ESTER PEREIRA, Lote 27 - dando prosseguimento com a Professora BERNARDINA SOARES DE SOUZA. Lote 60 - Já no ano de 1962, outra escola foi criada tendo como Professor REINALDO LOPES DOS SANTOS - Lote 40 (SANTOS, 2020. p. 64).

Na linha de tempo abaixo sintetizamos, a partir de Santos, a nomeação de professores para a escola primária na colônia Taquari:



Para se entender a organização da Escola Rural mista da Igreja Assembleia de Deus na Colônia Agrícola Taquari no final da década de 1950 e início dos anos 1960 o

texto de Santos e os depoimentos se complementam para comprovar que no ano de 1959 e parte do ano de 1960 a jovem professora Ester Pereira foi nomeada para lecionar naquela escola, mas, no ano de 1961 sua família mudou-se para o estado de São Paulo e a professora Bernardina assumiu a sala de aula. No ano seguinte, na casa do professor Reinaldo, foi aberta outra sala, ou seja, passaram a funcionar duas salas de aula na mesma Colônia. No entanto, a escola tinha a mesma denominação: Escola Rural mista da Igreja Assembleia de Deus.

Para conhecer essa história, durante meses visitamos várias vezes alguns antigos moradores na Colônia Taquari, na Chácara “Cafezinho” e na Chácara “União A”, onde foi estabelecida uma relação de confiança e cumplicidade. Entabulamos conversas informais, algumas vezes compartilhadas em almoços, lanches da tarde e festas de aniversário. Na área urbana, as visitas foram menos demoradas e festivas, mas o critério da informalidade foi mantido e as conversas ocorreram de forma espontânea. Algumas conversas se completaram à distância por meio de chamadas telefônicas, e o material inédito de uma pesquisa ainda não publicada feita pelo memorialista Epaminondas Lopes dos Santos me foi enviado por e-mail.

Utilizamos a metodologia da história oral e da etnografia em forma de entrevistas livres, abertas, algumas vezes, pequenas rodas de conversa informal ou entrevistas com questões semiestruturadas. Nas conversas surgiram os detalhes da história e dos personagens que viveram, estudaram ou ensinaram na escola rural da Colônia Agrícola Taquari e do Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda. Dezenas de personagens contribuíram com histórias, experiências escolares e pessoais. Entre essas, destacamos a convivência durante alguns meses com o professor Reinaldo Lopes, a professora Bernardina, o aluno Israel, a professora Evanirde, o aluno Levi Coutinho e a aluna Leni Damares. Também coletamos os depoimentos de Dona Iraídes e do memorialista Epaminondas.

5.1. ESCOLA RURAL MISTA DA ASSEMBLEIA DE DEUS NA COLÔNIA TAQUARI

Na Colônia Taquari, a Escola Rural Mista das Assembleias de Deus funcionou durante oito anos na casa do sitiante Reinaldo Lopes, em galpão coberto de sapé em área aberta ao lado da sua casa. Ele mesmo ministrava as aulas. Foi uma dessas escolas organizada inicialmente sem um diretor, sem qualquer supervisão oficial, sem orientação pedagógica no local ou preparação para que o professor ensinasse aos seus

alunos. Tivemos longas conversas com o Professor Reinaldo para compor as fontes desta pesquisa.

Reinaldo Lopes dos Santos, um baiano de quase dois metros de altura, nasceu em Mirangaba, em 1932, e no ano de 1952 sua família com outras famílias de migrantes vieram para o Mato Grosso. Em 1958, se instalaram na região onde se formou a Colônia Taquari.

Ocuparam o lote 40 e desenvolveram uma agricultura de subsistência com comercialização do excedente. Cultivavam arroz, milho, algodão e criavam animais de pequeno porte como galinhas e porcos, além de algumas cabeças de gado bovino. A região era formada predominantemente de migrantes de outras regiões do país. Segundo Israel, “a maioria era formado por nordestino mesmo: pernambucano, baiano sergipano piauiense, por isso que deu muita morte aquela colônia” (FREIRE, 2019).

O professor Reinaldo, homem sisudo e de comportamento austero, pertencia à igreja evangélica denominada Assembleia de Deus e como ele tinha estudado até a quarta série do ensino primário foi nomeado professor da escola doméstica que funcionaria em sua casa.

O professor Reinaldo foi alfabetizado na infância por um professor de nome Gastão. Professor itinerante pago pelo seu pai para dar aula em sua casa aos seus filhos e também para os filhos dos vizinhos. Sua escolaridade se resumia ao que ele aprendeu com esse professor. Segundo ele, em sua época o professor era professor e pai ao mesmo tempo.

Reinaldo era um homem da roça. Sua família de origem rural, sua formação era circunscrita às coisas da terra, da agricultura. Entretanto, ao chegar a Coxim foi convidado para ministrar aulas e, segundo ele, em função de não haver mais ninguém que tivesse a sua escolaridade disponível para exercer o cargo de professor acabou aceitando ministrar aulas em sua casa.

Valho-me de novo da licença tropológica para convidar o leitor para entrar conosco na escola rural no município de Coxim mediados pelo depoimento de um de seus alunos. Entendemos que a voz de um discente ao falar de um lugar social diferente do professor pode trazer nuances das estratégias de escolarização e dos habitus professorais a partir de um ângulo que permite perceber mais claramente o cotidiano da educação nesse espaço.

5.2. ISRAEL FREIRE NA ESCOLA RURAL – UMA VIAGEM AO INTERIOR DA ESCOLA MISTA DA COLÔNIA TAQUARI

Escolhemos para ciceronear o leitor nessa incursão o depoimento de Israel Freire, ex-aluno da Escola Rural na Colônia Taquari. Israel tem formação em História e atualmente é professor aposentado. Seu testemunho se constitui um conjunto de “retratos tridimensionais” que revela com profundidade as estratégias escolares e o cotidiano na escola rural coxinense.

Sobre a condição do professor e o magistério ele declarou que naquela condição o professor era obrigado a se formar no exercício do magistério:

Os professores naquela época eram nomeados, ou seja, se nomeava determinada pessoa, mas ele não tinha sequer uma base, uma fundamentação, para que ele fosse realmente um professor de verdade, tinha que se adaptar, ou seja, aprender a dar aula (FREIRE, 2019).

A Escola Rural Mista da Assembleia de Deus, como vimos, funcionava em um galpão grande ao lado da casa do professor. O seu mobiliário era composto de uma mesa grande de três metros e meio de comprimento e em volta da mesa havia dois bancos grandes colados no chão. Cada banco chegava a comportar cerca de quinze alunos. Os demais eram obrigados a sentar em banquinhos cadeiras ou pequenos troncos. Segundo Israel, na hora de copiar do quadro negro os alunos se revezavam nos bancos da mesa, por isso os alunos não tinham um lugar fixo, tudo dependia do desenvolvimento da aula.

Perguntamos também ao entrevistado quais eram os equipamentos escolares que ele mais lembrava. Israel respondeu com segurança sobre a existência e utilização do quadro-negro, de um apagador, uma régua dependurada, uma palmatória e um cartaz com as letras alfabéticas pendurado próximo ao quadro-negro.

O método utilizado para a alfabetização era o tradicional, com o uso da silabação e da soletração que consistia em relacionar as letras com os sons, sem valorizar o significado da palavra em si, mas, dando importância aos recursos visuais e auditivos e a memorização das letras, das sílabas até formar as palavras (CARVALHO, 2002). Israel se lembrou das aulas e dessa prática pedagógica do professor Reinaldo e soletrou de novo:

BA BA, BE BE, BI BI, BO BO, BU BU. Na soletração. Tanto é que no aprendizado do alfabeto tinha um cartaz com todas as letras no tamanho maior, e aí pegava uma cartolina recortada ele fazia um buraco no meio e aí você decorava: A, B, C,

D, E. e aí eles colocavam ali alternadamente. - que letra é essa?
- se você errasse palmatória! (FREIRE, 2019).

A classe do professor Reinaldo era multisseriada. Ele dava aulas, ao mesmo tempo, para alunos da primeira série, divididos em primeiro ano A, primeiro ano B e primeiro ano C: a primeira turma era de alfabetizandos, a segunda, os que já estudavam na cartilha, a terceira turma os alunos que já sabiam ler e escrever. Na mesma sala ainda estudavam os alunos do segundo e terceiro ano primário.

Enquanto ele trabalhava com uma série os demais estavam ociosos na sala, enquanto ele trabalhava com o Terceiro o primeiro ano A, primeiro ano B e primeiro ano C, segundo ano, todos parados, ele trabalhava com o segundo as demais turmas estavam paradas (FREIRE, 2019).

Na alfabetização, o professor usava como material didático uma cartolina com uma abertura do tamanho das letras e ia rodando para que as letras aparecessem. O aluno era arguido e deveria responder qual a letra que estava aparecendo. “você tinha que responder: que letra é essa? Que letra é essa? Porque às vezes era na sequência, mas individual você esquecia”. O reforço doméstico para as atividades escolares era proporcional à desenvoltura do aluno:

[...] Era a chamada tarefa. Naquele tempo a expressão era tarefa, tinha que levar a tarefa. Por que especialmente se o aluno estava muito fraco, então ele passava como um reforço, para puxar um pouquinho o aluno, aqueles que eram mais inteligentes, menos tarefa, aqueles mais relapsos, aí dependia do bom humor do professor (FREIRE, 2019).

O Livro didático utilizado na Escola Rural Mista da Colônia Taquari em Coxim nem sempre chegava ao início das aulas para atender a todos os alunos matriculados no início do ano letivo. Segundo Israel, esse número estava sempre próximo de quarenta alunos:

[...] Trinta e cinco, trinta e três, trinta e quatro. Até porque o espaço também não cabia todo mundo. Por mais vontade que se tivesse, tinha que limitar a esse quantitativo, menos de quarenta alunos, uns trinta e sete, trinta e seis... (FREIRE, 2019).

“A Cartilha utilizada era intitulada ‘Vamos Estudar’, da editora Agir”. O professor trabalhava mais ou menos o que estava na cartilha” (Israel, 2019). Os alunos também aprendiam com as aventuras de Cecília, Pedrinho, Luizinho, segundo Israel, todos da Coleção Série de Leitura Graduada Pedrinho.

O texto das cartilhas, ao valorizar a vida campesina, denotava resquícios do ruralismo pedagógico e o incentivo para as pessoas trabalharem no campo com

diligência e dedicação. Um exemplo lembrado por Israel foi a estória do Seu Fulgêncio, um exemplo de trabalhador rural de sucesso:

[...] Todas aquelas histórias eram trabalhadas, assim, a moralidade, a integração sobre o meio ambiente... o Senhor Fulgêncio, por exemplo, que era um homem inteligentíssimo, capataz de uma fazenda, que ele fazia todas as coisas era “pau para toda obra” fazia isso, fazia mangueiro, construía cercas, arava, cuidava do gado. Era o tipo daquele homem que tinha todas as habilidades possíveis, tudo ele mexia. Essa é a história do Senhor Fulgêncio esse homem capaz de fazer todas as coisas (FREIRE, 2019).

As leituras eram feitas em voz alta, para o professor avaliar. Todos acompanhavam a leitura dos textos da cartilha, do livro ou dos textos produzidos pelo aluno.

Figura 15



Página da Cartilha reconhecida pelos entrevistados onde se vê a técnica da soletração e da formação de frases

Fonte: Google Imagens

Figura 16



Contracapa e página na Cartilha “Vamos Estudar” reconhecida pelo entrevistado.
Fonte: Google Imagens

O prazo de entrega das cartilhas na Escola Rural Mista da Colônia Taquari nem sempre chegava a tempo para o início das aulas e quase sempre o governo não enviava o quantitativo suficiente para atender a todos. Segundo o professor Reinaldo às vezes tinham doze alunos novos e eles mandavam oito cartilhas por exemplo. No final do ano letivo os alunos devolviam as cartilhas para o professor:

No final do ano era obrigação do aluno devolver o livro. Tinha até premiação, quem devolvesse o livro cuidadinho, recebia um livro bem cuidado. Quem entregasse o livro só os pedaços recebia também uma punição. Havia uma bonificação e uma punição né? (FREIRE, 2019).

Nas aulas de conhecimentos gerais, de história e Geografia o professor Reinaldo utilizava técnicas de ensino direcionadas para a memorização de datas lugares e fatos com características lúdicas:

[...] Quando se falava de descobrimento do Brasil, quando se falava sobre Cabral, tinha lá um versinho que dizia “Lá vem lindas caravelas na praia de Portugal, na mais linda de todas vem Pedro Álvares Cabral”, é uma época que muito se gravava com muita música, muita letra, né! (...) A História era feita de

vilões e Heróis. Os vilões da História e os grandes heróis da História (FREIRE, 2019).

Uma observação interessante é a ênfase do entrevistado em ressaltar que na escola havia “muita música” em forma de brincadeiras para se gravar o conteúdo. Para melhorar a desenvoltura na coordenação motora, Israel lembrou que se cantava uma música enquanto o aluno avaliado desenhava uma joaninha:

Tinha outra brincadeira também, tinha outra musicazinha que era da joaninha, também você desenhava uma joaninha, fazia as perninhas da joaninha enquanto se cantava a musicazinha, que dizia mais ou menos o seguinte “Uma volta uma voltinha, outra volta outra perninha, vamos desenhar aqui a bonita joaninha” então o aluno tinha que fazer a joaninha enquanto se cantava a musicazinha (FREIRE, 2019).

De certa forma, surpreende a observação da música como uma ferramenta didática para trabalhar o conhecimento escolar, mas, não se percebe elementos que desenvolvesse o senso crítico do aluno. Na sequência da fala do Israel sobre a forma de ensinar ele cita outro verso onde as estratégias de escolarização objetiva motivar o aluno a dominar a leitura e a matemática:

Eu me lembro da primeira poesia que eu falei tinha sete anos de idade, que dizia mais ou menos assim: “Tenho sete anos de idade, sei ler escrever e contar, sou batuta em dividir, gosto de multiplicar, quando o professor escreve no quadro negro da escola leio até de olho fechado” (FREIRE, 2019).

É possível que o ato de recitar os versos, não fosse qualquer comprovação de que as crianças já dessem conta de ler, escrever e dominar a aritmética, mas a técnica conduzia a criança para um ambiente de aprendizado, ao esforço para aprender. Em outro verso, certamente recitado com descontração, os alunos ao tratar a matemática afirmavam o seguinte: “para dividir três pães, comigo e com meu irmão, eu sou maior ganho dois, a ele basta um pão”. Israel corrobora a tendência dos métodos de decoração dos conteúdos:

Existia naquele tempo até uma “motivação”, um “incentivo”, para que o aluno decorasse os textos (...) a matemática, por exemplo, eu decorei, porque assim, a situação me obrigou a decorar, porque ou decorava ou continuava tomando bolo de palmatória, então eu optei por decorar, e até hoje eu sei (risos) (FREIRE, 2019).

Nas aulas de matemática os alunos já alfabetizados, como se percebe na fala do entrevistado eram “motivados” pela palmatória. Outra informação sobre as atividades escolares da escola doméstica são as eventuais sabinas aos sábados:

[...] Quando tinha as chamadas sabinas aos sábados que era a tabuada, e aí o professor perguntava: “sete vezes sete?”, se o

aluno perguntasse: sete vezes sete? ele já procurava o próximo, até que ele encontrasse alguém que dissesse que sete vezes sete era quarenta e nove. E aí se pegava a palmatória e ia na mão dos que não souberam e dava-lhe a resposta necessária (FREIRE, 2019).

Os Cursos de Férias em que o professor Reinaldo participou no início dos anos 1960 determinou algumas mudanças didáticas na rotina na Escola Rural Mista das Assembleias de Deus e do seu único professor. Israel afirmou que foram acrescentadas novas técnicas de ensino com atividades mais lúdicas. Nas palavras do entrevistado esses cursos tinham objetivos bem definidos:

[...] O governo estadual naquela época fez alguns cursos de reciclagem, tentando melhorar a qualidade do seu professor e também trazendo informações à medida que iam surgindo às novas leis que mudava a estrutura curricular da escola, então o governo resolveu acabar com os “professores analfabetos” por assim dizer (FREIRE, 2019).

As conversas com o professor Reinaldo e com Israel revelaram que os Cursos de Férias realizados nos meses de férias (janeiro e fevereiro) na cidade de Aquidauana, eram obrigatórios e os professores leigos que não participassem seriam exonerados do cargo. O professor Reinaldo participou da primeira etapa da capacitação:

[...] Ele foi para Aquidauana no período das férias que ele ia janeiro e fevereiro, para fazer esse curso, então ele trouxe uma série de inovações da coisa do lúdico, das brincadeiras coletivas, das brincadeiras com o fim de aprendizado (FREIRE, 2019).

O ex-aluno Israel asseverou que esses Cursos tornaram as aulas mais agradáveis, com novas brincadeiras e dinâmicas pedagógicas. Ele se lembrou de uma dinâmica onde um aluno era escolhido para desenhar no quadro-negro, enquanto outro em coro cantava uma música. O desafio era o aluno terminar a tarefa antes de o seu colega terminar de cantar a música, ou seja,

[...] O aluno tinha que desenhar sete sardinhas no quadro negro da escola, fazendo a cabecinha da sardinha, o olhinho da sardinha e a boca enquanto se cantava uma musiquinha, que dizia mais ou menos assim “Tubarão apareceu no verde fundo do mar, coitadinha das sardinhas começaram a saltar”. Então se você gostasse do aluno você cantava bem pausadamente, que daria tempo suficiente para ele desenhar as sete sardinhas antes do tubarão devorá-las. Mas se você não gostasse, cantava bem rápido e o aluno conseguiria chegar na segunda ou terceira sardinha, então isso desenvolvia o controle motor (FREIRE, 2019).

Segundo o professor Reinaldo Lopes a rotina do seu trabalho professoral repetia-se como nas muitas escolas rurais do estado: ele ministrava as aulas, controlava a frequência, fazia as avaliações e no final do ano declarava a aprovação ou reprovação

do aluno. O objetivo máximo do trabalho em sala de aula era conduzir o aluno a aprender ler e escrever, ter noções de matemática e algum conhecimento de História, Geografia e Ciências naturais. Quando o aluno era declarado apto, aprovado na terceira série era transferido para a zona urbana do município de Coxim para cursar a quarta série no Grupo Escolar. Para Israel, quando isso acontecia,

[...] Então cumpriu a função do professor. Tanto é verdade que eu vim fazer o quarto ano em Coxim, porque eu tinha que ter mais ou menos um parâmetro para ver se o que eu sabia foi aquilo que precisava ser ensinado e eu não tive dificuldade em acompanhar quarto ano (FREIRE, 2019).

Perguntado sobre as mochilas escolares da época Israel afirmou que os alunos chegavam à escola trazendo nas mãos a guisa de “mochilas escolares” uma sacola artesanal de pano usada a tiracolo, costurada por suas mães. Mas também eram utilizados saquinhos de arroz como bolsa para acondicionar o material escolar.

Nuances dos princípios higienistas também parecem ter sido internalizados no cotidiano da Escola Rural Mista da Colônia Taquari. Segundo Israel os alunos não usavam uniforme escolar, mas o professor Reinaldo ao receber os seus alunos verificava seu vestuário, se tinha tomado banho e se estava vestido de forma adequada para as aulas. Ele reputava a “vistoria” como parte do processo educativo.

Além desse cuidado com a higiene pessoal, o professor também era o encarregado de aplicar as vacinas. Para os alunos e a comunidade rural essa atribuição era comum:

[...] Quando vinha à época da vacinação Sarampo, Rubéola outras epidemias. Aí eles mandavam, eles sabiam a quantidade de alunos, eles mandavam. Ele mesmo aplicava na própria escola, ele aprendeu aplicando no gado, ele vacinava as vacas e aplicar injeção no aluno que diferença faz (risos), e não tinha outro né? Ia sair lá da colônia para ir lá em Coxim? (FREIRE, 2019).

Israel fez uma imersão em suas memórias infantis e falou das brincadeiras escolares, no pátio da escola-casa ou casa-escola onde os meninos e meninas, brincavam de roda, um pegava na mão do outro e todos tinham oportunidade de falar versinhos, cantar músicas em coro e interagirem com a liberdade ingênua das crianças. Ele afirmou que “tínhamos uma musicazinha base que dizia. “Oh rosa, rosa amarela, oh rosa, rosa eu sou, quem entrar nessa roda brincará sem ter pavor”. E você tinha que expressar o versinho”.

As brincadeiras coletivas que visavam à integração do grupo se tornaram comum na escola do aluno Israel. Ele lembrou da dinâmica de “esconder o apagador”: o objeto

era escondido e todos os alunos sabiam onde ele estava, exceto um colega que deveria procurá-lo. Ao entrar na sala e começar a brincadeira. Todos o recebiam com aplausos e a partir desse momento quando a criança estava distante do objeto escondido se batia palmas levemente, quando ele se aproximava se batia palmas vigorosamente, até que o objeto era encontrado.

O governo não oferecia merenda escolar para a escola rural. Mas Israel lembrou que os alunos levavam frutas e guloseimas que eram eventualmente partilhadas entre os colegas mais próximos. Em suas palavras:

não tinha a questão da merenda, às vezes o elemento levava uma manga, uma goiaba, alguma coisa que a mãe fazia, um pedaço de pão, essa era a merenda. Não tinha merenda oferecida pelo governo. (...) Era manga, caju, coquinho, o coquinho macaúba, aquele famoso chiclete dos alunos (FREIRE, 2019).

Sobre as “brincadeiras de recreio” o relacionamento entre meninos e meninas, os namoricos e as animosidades entre eles, Israel lembra que o ambiente escolar proporcionava uma liberdade própria de uma comunidade que não tinha muros sociais para separar as famílias, ele lembrou que se brincava livremente e as eventuais brigas geralmente eram reservadas para depois das aulas. Segundo Israel além dos desentendimentos normais a qualquer criança, as brigas algumas vezes eram sintomas de rivalidades familiares, mas na maioria dos casos era o extravasar emocional das crianças que na liberdade das brincadeiras e brigas tinham uma válvula de escape à pressão de uma educação familiar que os obrigava a um comportamento subserviente de submissão involuntária aos pais no convívio doméstico.

A entrevista ganhou um tom de descontração quando ele falou que no ambiente escolar se um menino estivesse interessado em namorar uma menina, principalmente os mais afoitos recitavam versinhos como este: “Menina dos olhos pretos, sobancelha de veludo, você diz que seu pai é pobre, mas, os seus olhos valem tudo”, mas também poderia demonstrar ironia se houvesse alguma inimizade em versinhos mais ácidos: “Tua mãe quando te teve te jogou lá no monturo, o nome que te colocaram foi saruê do rabo duro”.

Mesmo sem ter a intenção de estudar mais profundamente as diferenças entre meninos e meninas a inserção desses incidentes enriquece a análise dos relacionamentos sociais dessa escola rural, quando mostra a possibilidade de alunos e alunas brincarem juntos. A comparação com outras escolas rurais e urbanas estudadas nesta pesquisa

deixa perceber as diferenças entre esses estabelecimentos escolares na participação de meninos e meninas, tanto nas atividades pedagógicas como na ocupação dos espaços de sala de aula ou de recreação.

Embora as falas do entrevistado permita perceber a liberdade de brincadeiras entre meninos e meninas, Israel afirmou que a indisciplina e a falta de aplicação aos estudos na Escola Rural da Colônia Taquari eram castigadas pelo professor com a anuência dos pais. Aliás, a questão dos castigos escolares mostra uma faceta peculiar da escola com características de uma moralidade que remonta a práticas disciplinadoras do século XIX.

Novamente, tomamos a palavra do aluno para entendermos como se desenvolvia o controle do comportamento discente na escola rural: para as pequenas transgressões como, por exemplo, não fazer as tarefas de casa, ou burlar uma pequena recomendação o castigo geralmente consistia em fazer cópias da cartilha, mas, para punir comportamentos mais inadequados ou a reincidência de faltas leves o professor poderia levar o aluno para ficar ajoelhado em cima de sementes de milho por um período de tempo:

[...] O professor se achasse por bem colocava o aluno ali de joelho em cima daqueles caroços de milho, por uma hora, meia hora, era o chamado castigo. Então ele aprontou, não fez a tarefa, não trouxe a matéria, esqueceu o livro ia pro monte de milho, isso para que todos estivessem visualizando, então todos os alunos sabiam que estavam em castigo (FREIRE, 2019).

Mas, em casos de comportamentos mais irritantes ou em situações em que o professor perdesse o equilíbrio emocional havia a régua e a palmatória instrumentos de castigo escolar usados com a autorização dos pais:

[...] O professor Reinaldo mandou fazer uma régua de mais ou menos um metro de extensão e batia nas orelhas dos alunos, talvez por isso minhas orelhas sejam bem grandes né (risos). Se aprontasse alguma coisa era régua nas orelhas, e a palmatória que era de piúva, e ai ensinaram ele a furar os furinhos que eram para puxar o sangue da mão, então onde batia a palmatória ficava todo marcado onde tinham aqueles buraquinhos (FREIRE, 2019).

Segundo Israel, em relação aos castigos morais aplicados na escola sob a regência do professor Reinaldo uma de suas modalidades mais radicais era uma fantasia denominada “orelhas de burro”. Elas eram reservadas aos eventuais alunos extremamente mal comportados. Feitas de cartolina eram colocadas na cabeça do aluno que era obrigado a deixar o recinto da escola com a fantasia esdrúxula.

Ainda sobre as características comportamentais e de etiqueta social presentes na Escola Rural Mista da Colônia Taquari o depoente lembrou das ocasiões em que a escola recebia visitas de autoridades:

[...] Quando alguém ia visitar a escola, por exemplo, se fosse secretário, fosse alguém ligado à educação ou qualquer outra pessoa, então quando aparecia à pessoa, todos nós nos levantávamos e só sentava quando o professor ou a visita nos autorizava a sentar (FREIRE, 2019).

Quando a autoridade ou a visita trazia algum benefício para a escola ou uma notícia de alguma melhoria, ou mesmo se trouxesse uma pequena prenda para ser distribuída entre os alunos havia uma cerimônia onde os alunos todos perfilados, cantavam uma música de agradecimento: “Vamos dizer obrigado a quem o bem nos faz, vamos dizer obrigado para poder ganhar mais”.

Nas conversas com o professor Reinaldo o cotidiano escolar, as dificuldades e as alegrias do magistério se misturavam com o desencanto provocado pelas deficiências das políticas públicas para atender a escola rural e as exigências crescentes de aperfeiçoamento do professor.

Depois de oito anos o professor Reinaldo deixou a sala de aula, ou melhor, não ofereceu mais a sua casa como escola para a comunidade. Uma das causas foi à determinação do governo, para que os professores leigos fizessem os cursos de preparação. O professor Reinaldo afirmou que ele fez uma parte desse Curso de Férias em Aquidauana e não conseguiu concluir o Curso por não conseguiu uma pessoa para cuidar da chácara, do gado e da sua família no período de sua ausência, mas também afirmou que os salários eram muito baixos, não havia qualquer incentivo salarial e os custos de manutenção da casa para recepcionar os alunos eram altos.

Em seu depoimento afirmou que outro professor de nome Arquimedes assumiu as aulas e construiu com outros membros da comunidade uma área coberta ao lado de outra construção de pau a pique onde funcionava a igreja Assembleia de Deus e ali começou dar aulas. Sobre a arquitetura da igreja-escola Israel lembrou que ela tinha as seguintes características:

[...] Era de madeira mesmo, de pau a pique coberta de folha de bacuri, cercado de pau em volta. (...) era aberto se estivesse chovendo ou ventando, não tinha aula, tinha aula somente nos dias de sol (FREIRE, 2019).

Israel em sua narrativa também afirmou que os alunos ao terminarem a terceira série, ou o terceiro ano primário eram encaminhados, pelas famílias que podiam para o

Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda na área urbana do município para dar sequência aos estudos. Era uma mudança radical:

Quando eu fui cursar a quarta série (tinha quarta série e o quinto ano era admissão ao ginásio). Você terminava a quarta série e você estudava mais um ano, inclusive havia um livro que inclui todas as disciplinas: português matemática, história, geografia, ciências, educação moral e cívica, tudo em um livro, um livro grosso assim. Você fazia um quinto ano que era uma retomada de tudo aquilo que você aprendeu na quarta série, chamava-se admissão ao ginásio aí você entrava no primeiro ano de ginásio (FREIRE, 2019).

A narrativa da trajetória escolar do aluno Israel nos meandros dos anos 1960 na Escola Rural Mista da Colônia Taquari mostrou a eficácia do ensino nesses rincões do Mato Grosso. Seu depoimento valida as estatísticas mostradas nessa pesquisa onde se vê o sistema escolar coxinense com números positivos.

Essa eficácia do ensino na Escola Rural coxinense aparece na narrativa de Israel quando falou do clima de competitividade entre ele e uma colega: ela tinha estudado todas as séries anteriores em escola estadual urbana, com professores habilitados em classes com a respectiva divisão de séries e ele vindo da Escola Rural se tornaram colegas na quarta série:

[...] A imagem que agente tem, Ah! Eu fiz lá na roça, no sítio na escola rural, mista de um professor leigo, então, não estou habilitado para acompanhar... Aí quando eu cheguei na escola com professores habilitados eu na quarta série (...) tinha eu e a Remoalda que nos revezávamos, dois décimos há mais dois décimos a menos, um em primeiro lugar outro no segundo lugar, durante todo Trimestre, a gente brigava ali, estava ali um acompanhando o outro (FREIRE, 2019).

O depoimento do aluno ou ex-aluno da Escola rural Mista da Assembleia de Deus na Colônia Taquari revela um constructo social onde às políticas de formação, as condições de trabalho do professor e as múltiplas estratégias de escolarização no ambiente rural eram assimiladas no cotidiano daquela comunidade. São palavras reveladoras sobre a forma como esse grupo de pessoas soube lidar com as limitações e os problemas da educação rural.

Finalmente, sobre a figura do professor da Escola Rural na Colônia Taquari em Coxim, Israel deixou um depoimento que corrobora a importância social do professor leigo nas comunidades rurais do Mato Grosso:

[...] Eu diria para você o seguinte, que ele [o professor] para mim, foi um exemplo um exemplo de boa conduta, boa índole, de uma pessoa que o pouco que ele sabia ele repassou. Talvez ele não visou retribuição financeira, seria mais uma questão de colaboração, porque ele tinha condições de sobreviver sem dar

aulas. Mas esse pouco período que ele deu aula [oito anos] acredito que ele marcou a vida de muitas pessoas, inclusive a minha, não só a minha (...) então a gente não pode esquecer das raízes devido à dificuldade que ele tinha, a falta de conhecimento que ele tinha, mas mesmo assim, ele teve coragem de encarar de colocar o pouco que ele tinha para o conhecimento de muitos (FREIRE, 2019).

O cotejamento dessas experiências possibilita apreender comportamentos coletivos que transcendem a figura do professor, a singularidade de uma escola e permite vislumbrar comportamentos coletivos, *habitus* e, sobretudo a complexidade da história da profissão docente no Mato Grosso, bem como as desigualdades educacionais inscritas nas diferenças entre o rural e o urbano. Mas, além disso, a trajetória de fundação e organização da escola estudada se constitui em um hino de reconhecimento às instituições e seus membros formadores – os professores, os alunos e suas famílias que se apropriaram de tão poucos elementos para superar os desafios da educação primária.

5.3. CLARICE RONDON: A NORMALISTA DA TRANSIÇÃO DAS ESCOLAS REUNIDAS AOS GRUPOS ESCOLARES

O estudo da educação primária em Coxim permite perceber que a educação rural chegou aos anos 1960 com características escolares do início do século, contudo na área rural do município já havia uma estrutura escolar mais sintonizada com as mudanças propostas pelo estado.

A criação do Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda em Coxim coincidiu com a chegada da normalista cuiabana que já entrou na história da educação coxinense nomeada como uma normalista que assumiria a sala da aula e a direção do Grupo Escolar. A trajetória da professora Clarice Rondon dos Santos se confunde com a história da educação primária no município de Coxim, senão vejamos.

Clarice Rondon dos Santos nasceu em Cuiabá no ano de 1918. Seu pai, primo do Marechal Cândido Rondon era professor de latim no Ateneu Cuiabano e morreu quando ela tinha quatro anos, mas, seu irmão mais velho, Joaquim, era Farmacêutico e o segundo, Aristides era médico. Teve quatorze irmãos e uma educação severa que retrata os costumes da época:

Aprendíamos a obedecer aos irmãos mais velhos, a não aparecer na sala se havia visitas, a não nos intrometermos em conversa de adulto, quando íamos a uma festinha de aniversário tínhamos de ficar de longe assistindo as

brincadeiras das outras crianças sem nos misturarmos a elas e quando a nossa mãe dizia “vamos embora” saíamos imediatamente (SANTOS, in SÁ ROSA, 1990. p. 210).

Clarice foi alfabetizada em casa pelo seu irmão Januário. Com sete anos entrou no segundo ano da Escola Barão de Melgaço, pois já sabia ler e escrever. Afirmou que gostava muito da escola, pois era a única oportunidade de sair de casa. Ao terminar o primário foi imediatamente para a Escola Normal. Formou-se em 1938, mas sua mãe não permitiu que ela fosse ministrar aulas na zona rural, mesmo sabendo que as recém-formadas tinham que servir dois anos em uma escola rural para depois serem transferidas para a área urbana de Cuiabá.

[...] Por sorte apareceu um lugar em Coxim para onde fui nomeada pelo Ato Governamental 813, para exercer o cargo de Diretora e professora da Escola Reunida de Coxim, isso em 1940 (SANTOS in SÁ ROSA, 1990. p. 210).

Pode-se observar o extrato social privilegiado da professora Clarice, desde status do seu pai, professor do Ateneu Cuiabano, dos seus irmãos médico e farmacêutico, da sua trajetória pessoal ingressando de forma “automática” na Escola Normal, na opinião dela “como faziam todas as meninas e moças daquela época” e da proibição de ministrar aulas na escola rural. Também se percebe essa condição social na “sorte” de ser nomeada ao mesmo tempo como diretora e professora de uma Escola Reunida, na zona urbana de uma cidade onde muitas normalistas gostariam de lecionar. Ao analisar a questão SÁ Rosa confirma que:

Por falta de mercado de trabalho, professores de Cuiabá enfrentam viagens difíceis para lecionar em cidades do Sul. A influência política reserva-lhes bons lugares em Campo Grande, Aquidauana, Corumbá, Três lagoas, Coxim (SANTOS in SÁ ROSA, 1990. p. 229).

A normalista cuiabana veio para Coxim acompanhada de sua mãe. Sua narrativa contempla as dificuldades de locomoção entre as cidades mato-grossenses. A viagem de caminhão durou seis dias. Saíram de Cuiabá no dia 28 de junho de 1940 e só chegaram a Coxim no dia 03 de julho e ficaram hospedadas na casa de uma cunhada de Antonio Ries Coelho, político importante da região que teve dois mandatos de deputado estadual e foi intendente do município de Coxim até o dia do seu casamento.

A trajetória da professora Clarice, mostra que mesmo tendo uma situação social favorável, gozando da condição de normalista, tendo amigos influentes, é uma trajetória coincidente com a história de tantas professoras nos anos 1940: deixou Cuiabá empurrada pela ausência de vagas de emprego em sua cidade e veio para uma cidade

desconhecida no sul do estado, longe da família e dos amigos para exercer o magistério, aparentemente sem nenhuma experiência pregressa.

Quando cheguei aqui, entrando pelo cemitério, tive péssima impressão de Coxim daquele tempo (...) aos poucos fui fazendo amizade, as pessoas vinham conversar comigo, diziam que eu estava estranhando porque tinha vindo de uma cidade grande, mas logo ia me acostumar (SANTOS in SÁ ROSA, 1990. p. 211).

Na perspectiva da professora Clarice a cidade era um lugar onde as famílias tinham rivalidades entre si, além de discussões “provocadas pelas pessoas do lugar que não queriam aceitar as famílias que chegavam”. É possível perceber em seu relato as resistências contra as normalistas de outras plagas que chegavam para ocupar espaços antes preenchidos pelas professoras leigas do lugar. Em 1940 quando a Escola Reunida de Coxim foi elevada a Grupo Escolar foram nomeadas mais cinco professoras cuiabanas para trabalhar na cidade. Provavelmente as normalistas citadas (Elza, Marieta, Odete, Ludovina e Aquilina) se não ocuparam a vaga das professoras leigas Risoleta e Noêmia ao menos as fizeram se sentir ameaçadas pelo capital intelectual e social exarados nos títulos das professoras migrantes.

Mas o seu depoimento também revela a condição social e a cultura de violência característica da sociedade mato-grossense do período: ela afirmou que “em Cuiabá a fama de Coxim era horrível, diziam que se matava por nada”, e logo reitera também a resistência de sua família em permitir que ela viesse lecionar na cidade “por isso a minha mãe não queria que eu viesse para cá” (SANTOS in SÁ ROSA, 1990. p. 211).

Sua descrição da cidade de Coxim nos anos 1940 mostra um retrato de uma cidadezinha que podia ser percorrida em poucas horas, com casas de pau-a-pique cobertas de palha, distantes umas das outras e cortada pelo rio Taquari, mas sem existir ponte para atravessá-lo. A energia elétrica era desligada às 22 horas e depois do sinal da interrupção as famílias se recolhiam em suas casas.

Instalada na cidade a professora Clarice casou-se em 1943. Foi Diretora do Grupo Escolar João Ponce e lecionou para todas as séries do ensino primário; embora tivesse predileção pelo terceiro e quarto ano. Declarou-se adepta do método da soletração:

Antigamente no 1º ano primário o aluno já sabia bem a tabuada, lia corretamente, sabia soletrar e como resultado fazia bem o ditado. Por isso é que gosto do método da soletração (SANTOS in SÁ ROSA, 1990. p. 210).

A professora Clarice ministrou aulas até a sua aposentadoria quando completou setenta anos. Segundo o seu depoimento, sua condição de professora lhe obrigou a nunca participar de comícios, nem tomar partido publicamente embora seu marido fosse filiado à UDN. A professora Clarice também ocupou cargos de chefia na educação, mas, sem remuneração:

Quando foi criada a Delegacia de Ensino de Campo Grande eu fiquei respondendo por todos os problemas de Rio Verde, Coxim e Pedro Gomes, sem receber nenhum tipo de remuneração, tendo que ir à Campo Grande para resolver os problemas que apareciam (SANTOS in SÁ ROSA, 1990. p. 212).

A situação funcional da professora Clarice Rondon e a necessidade de viagens oficiais trazem nuances das dificuldades de funcionamento das escolas no Sul de Mato Grosso. As viagens de Coxim a Campo Grande nos anos 1940-1950 eram feitas em ônibus do tipo jardineira e duravam até uma semana, com os percalços dos pernoites e das estradas precárias. Silveira registrou uma viagem com duração de oito dias onde a jardineira mista de Amilcar Bandeira em trânsito de Campo Grande a Coxim transportava 3.000 quilos de mercadorias e 19 passageiros que viajavam distribuídos entre as duas cabines e na carroceria onde se acomodavam nos fardos (SILVEIRA, 1996. p. 267).

Quanto à situação das estruturas para o funcionamento do Grupo Escolar João Ponce houve ocasião em que o prédio, segundo o depoimento da professora Clarice, esteve em péssimo estado de conservação, a ponto de cair, com goteira e outros problemas que iam sendo consertados com a ajuda da população (SÁ ROSA, 1990. p. 212).

5.4 PROFESSORA BERNARDINA – UMA ALFABETIZADORA POETIZA

O esforço da pesquisa para entender a transição das escolas rurais para as escolas urbanas do SMT e em Coxim conduziu os trabalhos de entrevistas a uma conversa com a professora Bernardina em virtude dela ter sido professora na zona rural e urbana do município de Coxim.

Bernardina Soares de Souza nasceu no estado do Piauí em 1934. Mudou-se para o estado de São Paulo ainda criança onde estudou até o Curso Ginásial. Depois de casada veio morar na zona rural de Coxim no ano 1959, mas não trouxe nenhum certificado de escolarização. “A gente pensava que nunca ia precisar” (SOUZA, 2019).

Ensinou alguns anos na Escola Rural da Colônia Taquari e depois desse período veio para a zona urbana do município ministrar aulas no Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda.

Sua entrevista tem relevância porque apresenta nuances da escola rural e da escola urbana, na voz de uma professora que trabalhou nas duas categorias de escolas no município de Coxim.

Mesmo cansada em virtude da idade, dos problemas físicos e das lacunas de memória típicas de uma sexagenária ela se deixou levar pela emoção de reviver os seus anos de professora e seu entusiasmo ficou elevado quando pôde falar dos seus dotes literários.

Ela descreveu a arquitetura da Escola Estadual Assembleia de Deus na Colônia Taquari, depois que esse estabelecimento de ensino também passou a funcionar em sua casa. Afirmou que “na zona rural a escola era apenas uma casa de madeira (...) naquele tempo não tinha escola lá era tudo assim de pau-a-pique” (SOUZA, 2019). Ao recordar sobre as estruturas materiais da escola onde trabalhou ela declarou: “a minha escola era bem feitinha, tinha os bancos, tudo direitinho, quadro negro, tudo!” os bancos duplos confeccionados por marceneiros do próprio município. Cada banco era usado por dois alunos. Sua descrição é de uma escola bem simples (SOUZA, 2019).

A Escola mista da Colônia Taquari não tinha diretoria. A professora Bernardina, nomeada pelo prefeito, exercia na prática as funções tanto de secretária como de diretora. Antes dela a escola tinha como professora a Dona Ester, mas como vimos àquela família mudou para o estado de São Paulo e as crianças ficaram sem professora. No ano de 1962 a professora Bernardina foi nomeada. Ministrava aulas em uma única sala com alunos sendo alfabetizados e outros que usavam as cartilhas do primeiro ao terceiro ano.

Segundo ela, quando deixou a Escola Rural e veio trabalhar no Grupo Escolar Coronel Ponce a escola tinha várias salas de aula, do primeiro ao quarto ano primário. Ao descrever a relação entre os professores afirmou que as professoras normalistas que vinham de outras regiões eram consideradas uma ameaça às professoras leigas que estavam ministrando aulas, pois algumas delas perdiam os seus empregos para as recém-chegadas.

Quando tratou do cotidiano no grupo escolar lembrou que no início das aulas os alunos ficavam enfileirados no pátio com os seus uniformes para cantar o Hino Nacional Brasileiro e eventualmente o Hino de Mato Grosso, depois entravam em

longas filas para a sala de aula esperando o professor de pé. No entanto também se lembrou da existência de alunos desobedientes que chegavam atrasados por se embarçar no caminho da escola “estilingando passarinhos” ou tomando banho de rio. Falou de outros que se negavam fazer as tarefas, mas, negou peremptoriamente o uso da palmatória em sua sala de aula.

A professora Bernardina foi uma professora-poetiza, embora não tenha os seus trabalhos sequer escritos declamou várias poesias guardadas em sua memória. Destacou que nas datas cívicas os alunos eram orientados a produzir desenhos alusivos à pátria e aos símbolos nacionais. Afirmou que as poesias eram um instrumento didático utilizado regularmente em sala de aula. Para justificar esse pressuposto didático declamou uma poesia de sua autoria em homenagem à Bandeira do Brasil:

Se um dia Deus resolvesse dar ao céu um pavilhão
É certo que eu escolheria nosso auriverde pendão
Pavilhão das quatro cores verde branco ouro e anil
Tu espelhas a grandeza do nosso imenso Brasil
Meu pavilhão auriverde a sua beleza encerra
A fibra da nossa gente, a glória da nossa terra
Minha adorada bandeira jamais procures a guerra
Seja sempre de paz a sua missão na terra

A professora Bernardina deixou transparecer em sua fala o *script* de uma educadora consciente da necessidade de desenvolver no aluno o “amor à pátria”, no entanto, uma das peças da literatura oral criada por ela e recitada durante a entrevista parece se insurgir a esse comprometimento com a orientação do livro didático. Eis sua poesia sobre a semana da pátria feita em forma de jogral para ser interpretada como um diálogo entre duas alunas:

- Escuta boa amiguinha você estudou a lição?
- Já sei toda, inteirinha, prestei bastante atenção
- Você sabe o que o mestre ensinou sobre o “sete de setembro”?
- Tim-tim por tim-tim me lembro!
- que cabecinha sabida, nem parece de mulher!
- ainda você duvida pergunte-me o que quiser.
- então diga bem depressa quem gritou a independência?
- Será algum estudante, o Antônio, a Maria?
- Eu não sei, porque naquela hora eu tinha saído lá fora!

Outra poesia criada pela professora Bernardina, segundo ela, foi inspirada na ocasião de uma visita de alguns candidatos a vereador, em sua casa no período eleitoral. A poesia foi escrita na ocasião em que ela ficou irritada com a insistência de tantas perguntas sobre “quantos eleitores havia na família, quem votava, quem não votava” (SOUZA, 2019). A poesia tem um conteúdo bem crítico e cita o seu marido, o Senhor Francisco Ângelo e sua própria família. Mesmo sendo literatura a poesia faz referência a

fatos reais vivenciados por ela e segundo o seu depoimento ela declamou para os políticos logo depois de escrever e esse ato irritou os candidatos ao ponto deles se retirarem da sua casa. Eis a poesia:

Eis aqui seu Chico Ângelo e a família que tem
 Na necessidade que ele vive, vive seus filhos também.
 A mulher vive doente e o netinho também.
 Também ele tá doente, coitado! Num deita de opinião.
 Como é triste quem é pobre nesse mundo não tem gozo
 ainda muita gente fala que o caboclo é preguiçoso
 Mas, ninguém se lembra dele nem procura ajudar,
 Só nos tempos de eleição é que vão lhe procurar
 As promessas conta o caso: isso tudo vai mudar
 Se eu chegar a ser eleito por vocês vou trabalhar
 Mas, depois da eleição tudo volta como outrora,
 Nem remédio pra família Chico Ângelo tem agora

A poesia política da professora Bernardina deixa entrever um espírito crítico e bem humorado que segundo ela foi conduzido para as atividades de sala de aula com o cuidado de não se confrontar com a direção e às diretrizes governamentais. Quanto às relações entre os professores e a direção da escola citou a professora Clarice Rondon dos Santos como uma “chefia muito dura” e citou a exigência para as professoras chegarem à escola quinze minutos antes de “bater o sino”. Ela relatou que se houvessem atrasos eram repreendidos severamente e se o professor faltasse um dia de aula tinha o seu dia de salário descontado.

5.5 EVANIRDE DE ARRUDA VIEIRA: UMA PROFESSORA COXINENSE

A professora Evanirde de Arruda Vieira foi a única professora entrevistada nesta pesquisa nascida no município de Coxim, embora naquele período a cidade se denominava Herculânea. Também foi alfabetizada e exerceu o magistério durante toda a vida profissional nesse município. Nasceu em 28 de junho de 1936. Com 83 anos, debilitada por enfermidades próprias da idade, mas, com absoluta consciência afirmou com bom humor que nos receberia em sua casa em um dia que não estivesse sentindo dores. Fomos recebidos em sua casa em duas ocasiões no mês de fevereiro de 2020. Adotamos a metodologia da entrevista livre, semi-estruturada, de base etnográfica. Segue abaixo o seu depoimento.

A professora Evanirde iniciou sua carreira no magistério no ano de 1956, no Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda. Ministrou aulas, ocupou cargos em diferentes esferas da educação, mas afirmou não se esquecer da figura da professora

Clarice Rondon dos Santos, uma figura enérgica, dura, que exigia dos professores toda a dedicação, pontualidade e assiduidade. Lembrou o nome de duas professoras que constantemente eram repreendidas por não chegarem à escola quinze minutos antes do horário do início das aulas. Afirmou ainda sobre a professora Clarice Rondon que ela não tolerava indisciplina dos alunos e quando havia algum comportamento irregular ela entrava na sala de aula e repreendia com severidade o aluno ou aluna, inclusive conduzindo-os para aconselhamento em sua sala. Nas palavras da professora Evanirde, “os professores que não eram competentes, ela fazia ficar com vergonha, porque ela era muito enérgica!” (VIEIRA,2019).

As características e as atitudes da professora Clarice Rondon retratadas pela professora Evanirde corrobora o estigma do diretor escolar no período estudado como uma figura de autoridade discricionária que detinha o capital simbólico que lhe revestia de uma autoridade capaz de comandar o corpo docente na tentativa de enquadrar o estabelecimento de ensino às diretrizes do sistema educacional.

A trajetória profissional da professora Evanirde também confirma o caminho percorrido por centenas de outras moças que optaram pelo magistério. Iniciou a carreira com vinte e um anos de idade como professora Leiga e somente cinco anos depois se formou na Escola Normal. Quanto à preparação para o magistério afirmou que os Cursos de Férias foram muito importantes para os professores de Coxim: “a gente não tinha férias, quando era época de férias a gente, ia uma turma pra Campo Grande, outra turma pra Dourados e Corumbá” (VIEIRA, 2019).

Uma contribuição importante do depoimento da professora Evanirde foi a confirmação da utilização da “Cartilha ABC” como material didático na alfabetização das crianças no Grupo Escolar Coronel Ponce. Segundo a professora junto à utilização da Cartilha o método da soletração era comumente utilizado na escola coxinense nas décadas de 1950 e 1960.

No desenvolvimento das aulas era utilizada como recurso didático a técnica da cópia da Cartilha para memorização e reforço da aprendizagem e também a leitura em voz alta, onde o professor sentado em sua mesa ou de pé defronte ao aluno “tomava a lição” para avaliar se o aluno havia aprendido a ler ou se tinha aprendido o conteúdo ministrado. Os alunos também eram orientados a usar o quadro negro, segundo ela, “um quadro bem ruim”, mas era utilizado durante as atividades de sala de aula.

Além do “quadro-negro” a professora Evanirde reclamou do descuido das autoridades constituídas na conservação do prédio escolar, da ausência das visitas dos

inspetores que segundo ela não exerciam suas atividades de forma constante até do prefeito municipal que ocupado com as suas atividades comerciais não dava a atenção aos problemas da escola. Apresentou um retrato romântico do Grupo Escolar João Ponce: “Era uma casa que passava um córrego no fundo dessa escola né. Pra ir ao banheiro os guri tinham que atravessar àquele rego d’água. Aquilo ali eles pisavam na água e “lambrecavam” as pernas...” (VIEIRA, 2019).

A Dona Evanirde afirmou ainda que as instalações do Grupo Escolar eram precárias, com salas de aula sem ventilação com carteiras escolares velhas e um mobiliário que se resumia as carteiras e a mesa da professora, mas, também se lembrou de um Relógio de parede imponente na sala da diretora que dava um ar de empoderamento junto à sua mesa e o único armário da escola.

Quanto aos salários e a qualidade de vida dos professores sua expressão bem humorada foi a seguinte - “Nossa Senhora! Era muito pouco né? Se fosse hoje não dava pra comprar uma camiseta!” – em seguida complementou sua análise sobre salários reconhecendo a relação dos baixos proventos com a feminilização do magistério associada à ideia do salário da professora ser complementação de renda financeira. Referendou sua ideia com a lembrança de que não havia nenhum professor do sexo masculino no Grupo Escolar Coronel Ponce no início dos anos 1960. Sobre o início da sua carreira ela fez a seguinte narrativa:

[...] Naquela época era política (...) Eu nem sabia que ia ser professora, mas como o [prefeito] Sylvio Ferreira era muito amigo do meu pai, então ele chegou aqui em casa e falou: - Evanirde você vai ser professora. Eu consegui pra você lecionar. – Eu levei um susto porque lecionar o que, se eu não estava preparada pra nada! Mas, eu enfrentei! Aí depois desses Cursos que o governo oferecia eu fui me capacitando mais! (VIEIRA, 2019).

Sobre o status da profissão e as exigências da sociedade sobre as professoras Dona Evanirde declarou que havia muito respeito pela figura da professorinha primária:

O professor era uma pessoa de muito respeito porque ela não frequentava bar, pra ficar de bebedeira, ela não misturava - porque hoje mistura aluno com professor, tudo bebendo na festa né? Até pra lecionar você ficava distante. Você tinha uma plataforminha na sala de aula (VIEIRA, 2019).

Quanto aos castigos escolares a professora Evanirde reforça os outros depoimentos de que eles existiam no Grupo Escolar Coronel João Ponce e nas escolas rurais do município de Coxim no período estudado. Embora tenha afirmado que não usava esses métodos, declarou que havia professoras que tinham uma postura agressiva

com o uso da palmatória e da prática de deixar a criança ficar de joelho em cima de sementes de milho. Lembrou-se que ficava pasmada com a atitude de alguns professores terem coragem de bater com tanta força a palmatória na mão da criança ou pedir para um colega castigar o outro quando não conseguia responder corretamente o questionamento.

Em suas reminiscências falou com nostalgia do recreio escolar que reunia em alegres brincadeiras todas as crianças da escola: as cantigas de roda o brincar de Amarelinha, os jogos com bola e, sobretudo da ingenuidade das brincadeiras das crianças no ambiente escolar, mas lamentou a situação de muitas crianças que terminavam o quarto ano primário e não podiam continuar os estudos pela impossibilidade de ir morar em Campo Grande. Contudo, a professora Evanirde lembrou ainda que em situação pior viviam muitas crianças da zona rural que ao terminar o terceiro ano primário não podiam cursar a série seguinte, em razão de seus pais não possuírem parentes ou conhecidos confiáveis na cidade para acolher as crianças, nem recursos econômicos para pagar uma pensão.

5.6 Levi Coutinho – um narrador de histórias do cotidiano escolar coxinense

Nas reflexões das trajetórias dos professores coxinenses, conforme vimos anteriormente, conversamos com o professor Reinaldo Lopes dos Santos, professor na Escola Rural Mista da Colônia Taquari incluímos o depoimento de um aluno dessa Escola Rural em Coxim, o Israel Freire, que narrou à experiência de estudar em uma escola organizada na casa do próprio professor. Em seguida expomos as falas da professora poetiza que lecionou na Escola Rural e no Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda. Na sequência “escutaremos com os olhos” de Levi Coutinho, um sujeito que estudou no Grupo Escolar Coronel Ponce na área urbana do município de Coxim.

A conversa com esse depoente, tão etnográfica quanto às conversas com os outros participantes desta pesquisa onde o gravador assumiu o discreto papel de trabalhar em um canto da mesa ou de uma cadeira não deixou transparecer a sua importância na construção dos depoimentos. Também o caderno de anotações eventualmente usado, foi um instrumento constante em todas as conversas. Os depoimentos embora autorizados, ganharam sempre um tom de conversa informal sobre as memórias pessoais e/ou profissionais do entrevistado. O roteiro prescrito (Ver anexo

3) nunca foi seguido em sua ordem, nem as questões propostas foram todas feitas, mas serviram de norteamento para um diálogo aparentemente divagante sobre coisas, objetos, pessoas e comportamentos, para formar os retratos da organização da escola primária no momento histórico vivido pelos compartimentos deste estudo.

Com o objetivo de presentear o leitor com uma dinâmica diferente de apresentação transcreveremos de forma mais sistemática e completa o discurso de Levi Coutinho, também mantivemos o tom informal na transcrição, sem fazer a conversão para a língua culta. Embora as citações sejam mais longas do que as outras que compõem esta pesquisa entendemos que elas devem fazer parte do corpo do trabalho em função da forma espontânea e ao mesmo tempo esclarecedora sobre o cotidiano cidadão e escolar coxinense no Grupo Escolar Coronel Ponce no início dos anos 1960, com a palavra Levi Coutinho:

Cheguei aqui em Coxim em 1961. Eu tinha os meus nove, dez anos de idade. Estudei, bem ali onde é o Fórum, era uma escola, Grupo Escolar Dr. João Ponce de Arruda (...) Depois foi construída a Escola Sylvio Ferreira, já foi em homenagem a Sylvio Ferreira. Ele foi um prefeito muito bom naquela época. Ele ajudou foi muita gente, principalmente o sitiante. Ele não deixava as pessoas com uma mão na frente e outra atrás não, o que ele podia fazer pra ajudar ele ajudava. Ele ajudava as pessoas até com ferramenta pra trabalhar. Por exemplo, o sitiante ele ajudava com enxada, foice, machado e as compras, comestíveis de casa, naquela época Coxim era uma cidade pequena, não tinha nem energia elétrica, na época. Depois é que veio a energia elétrica da represa que fizeram no [rio] Criminoso e puseram uma turbina pra mandar a energia aqui pra Coxim, mas, era uma energia fraca, não era muito boa, só que aí foi melhorando, mudando (COUTINHO, 2019).

A narrativa de Coutinho corrobora estudos historiográficos e de memorialistas sobre a existência do coronelismo no município de Coxim e como a população percebia a autoridade oligárquica no poder local como um benfeitor social, Sylvio Ferreira eleito prefeito municipal para o mandato 1955-1958 associado ao governador João Ponce de Arruda distribuiu 148 lotes de terra formando a Colônia Taquari.

Segundo Júnior, (2008) a terra fértil serviria para o plantio do arroz, cultura que prevaleceu durante décadas na região e o conchavo político permitia ao governo do estado comprar a produção agrícola dos colonos e entregar à Casa Ferreira, empresa de propriedade do prefeito municipal que usava o capital dos lucros para financiar os pequenos produtores e fornecia sementes para o plantio, inseticida, roupas, remédios e até dinheiro (VANELI JÚNIOR. 2008. p. 29).

O pagamento desse financiamento era feito no final da colheita. Para o historiador Dário Vaneli Junior, essas facilidades trouxeram qualidade de vida para aos colonos e boa produtividade entre os anos de 1956 a 1963 com a chegada do Banco do Brasil ao município. Para esse autor não havia um projeto para o desenvolvimento sustentável da região e as benesses provavelmente estavam direcionadas para fins eleitorais. Sylvio Ferreira foi eleito para dois mandatos de prefeito no município de Coxim (VANELI JÚNIOR. 2008. p. 29,30).

Diferente da professora Clarice Rondon dos Santos que veio da capital para Coxim a percepção da cidade aos olhos do menino Levi nos anos 1950 era de um lugar pacato e calmo:

Coxim era um lugar até bom naquela época. Não tinha bandoleiro, lembro que não tinha energia elétrica, a cidade era escura, as ruas tudo escura, não tinha luz, não tinha nada e agente dormia do lado de fora de casa na época do calor. O Senhor podia até dormir com a porta da casa aberta, não tinha problema nenhum (COUTINHO, 2019).

Sobre os rios e a relação das pessoas com esse patrimônio natural a visão bucólica de Coutinho não enxerga a violência da exploração comercial do pescado, mas tem o foco de análise nas águas e na piscosidade dos rios Coxim e Taquari. Essa visão é compartilhada pelo senso comum presente nas memórias coxinenses:

O rio tinha mais água e peixe tinha bastante. E não era peixinho não. Dava muito peixinho, peixinho pequeno, mas também ó! Eu cansei de ver, quando era na época do pintado, então os pescadores ficavam no rio a noite inteira pescando, eles pegavam os peixes, soltavam a rede e iam pegando os peixes e jogando na barranca do rio. O senhor via cada peixão do tamanho de um homem. Não era dois, três peixes, meia dúzia não, era monte de peixe. Alguns levavam pra fora (...) não tinha energia elétrica naquela época então o que é que eles faziam, tinha os tanques né de salmora. Eles mantevam o peixe e colocavam dentro da salmora, aí depois tirava da salmora e ponhava no sal pra secar, porque não tinha frigorífico (COUTINHO, 2019).

Levi relata a espontaneidade das pessoas em suas relações com as águas e como pescar, tomar banho de rios fazia parte do lazer das pessoas, mesmo em tenra idade:

A Luciana, minha sobrinha, naquela época ela tinha uns doze, treze anos. Sabe o que ela fazia? Ela pegava um saquinho de sal assim vazio, ela vestia um short e uma blusa aí entrava dentro d'água até onde a água dava assim na cintura dela, entrava com aquele saquinho dentro d'água na beira do rio, aí ela ia pegando assim os peixe com a mão, jogava dentro do saco, o peixe vinha descendo assim batia na perna dela, batia nas costa dela (COUTINHO, 2019).

O depoimento de Levi Coutinho conduz ao entendimento de que na atualidade os sujeitos coxinenses inseridos neste espaço geo-histórico às margens dos rios Coxim e Taquari, seu sistema educacional, alunos e professores são influenciados em suas percepções pela cultura e história desses rios, patrimônio natural que em suas múltiplas relações com essas comunidades produz memórias individuais e coletivas que dão forma à identidade do coxinense (AMORIM, 2014).

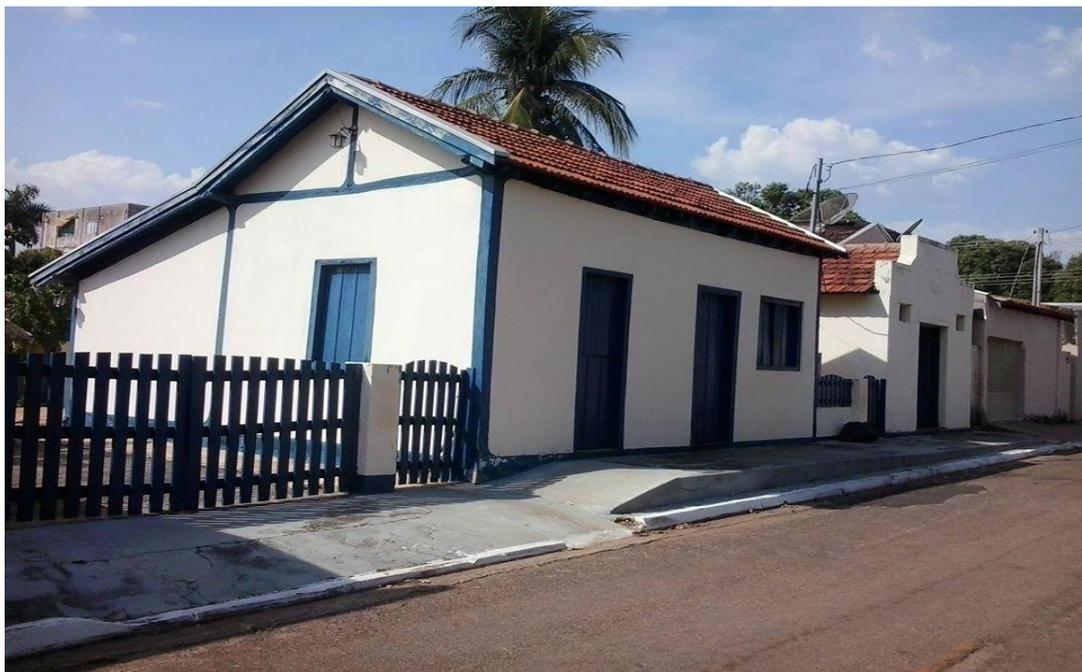
Mesmo sem nenhuma pretensão de aprofundamento dessas questões, a premissa das discussões desta pesquisa é a existência de relações intrínsecas entre os aspectos materiais, simbólicos e funcionais da paisagem com as identidades locais e o papel histórico dos rios Coxim e Taquari na construção das memórias dessa comunidade.

Levi Coutinho também falou sobre questões sociais que remetem à cultura do personalismo, das relações parentais e do compadrio: a história do açougue de Seu Iraldo (Figura 17) denuncia uma sociedade onde as relações pessoais sobressaiam sobre as relações formais:

Açougue, aqui... (engraçado) o pai do Dr. João Olegário, seu Iraldo, “véi Iraldo” ele tinha um açougue aqui. Era até engraçado ele era brabo. Ele tinha uma caminhonete, uma picape, eu me lembro até da cor da Picape dele, era amarela. Ele tinha um revólver dentro da gaveta. Lá da mesa do açougue dele. Chegava gente lá pra comprar carne, então ele vendia a carne a pessoa, pela aparência. A carne boa lá, por exemplo alcatra, contrafilé, coxão mole era pro Dr. Salviano, Hervê Mendes Fontoura, (risadas) Alaô Barreto, Viriato Bandeira, que eram os grandão aqui da cidade. Então o Sr, chegava e falava me dá um quilo de coxão mole, ele pegava um músculo lá (risadas). A pessoa naquela época ia no açougue comprar carne levava uma vasilha. Ele pesava lá ponia na vasilha. [o cliente] falava assim: não, mas isso aqui é músculo não é coxão mole. Ele pegava assim ó! Jogava lá no meio da rua: vai comprar carne na baixa da égua seu fia duma égua! (risadas). E não adiantava achar ruim com ele - “porque o senhor fez isso!” - ele catava o revólver lá... (risadas) o homem era terrível! (...) de açougueiro que eu me lembre aqui era só ele (COUTINHO, 2019).

A fala de Coutinho sobre o “Véi Iraldo” mostra nuances do cotidiano de Coxim. Muito além do açougue, as entrelinhas do seu depoimento insinuam costumes, regras sociais e comportamentos de uma sociedade patriarcal, coronelista e excludente. Em Coxim nos anos 1950 havia uma violência velada ou explícita entre as diferentes classes sociais que oferecia poucas alternativas de diálogo, restando, na maioria das vezes a aceitação da ordem imposta ou a rebeldia com base na força física ou das armas.

Figura 17



Memorial Henrique Spengler – ao lado direito o prédio do antigo
Açougue do “Seu Iraldo”
Fonte Acervo do autor MLA

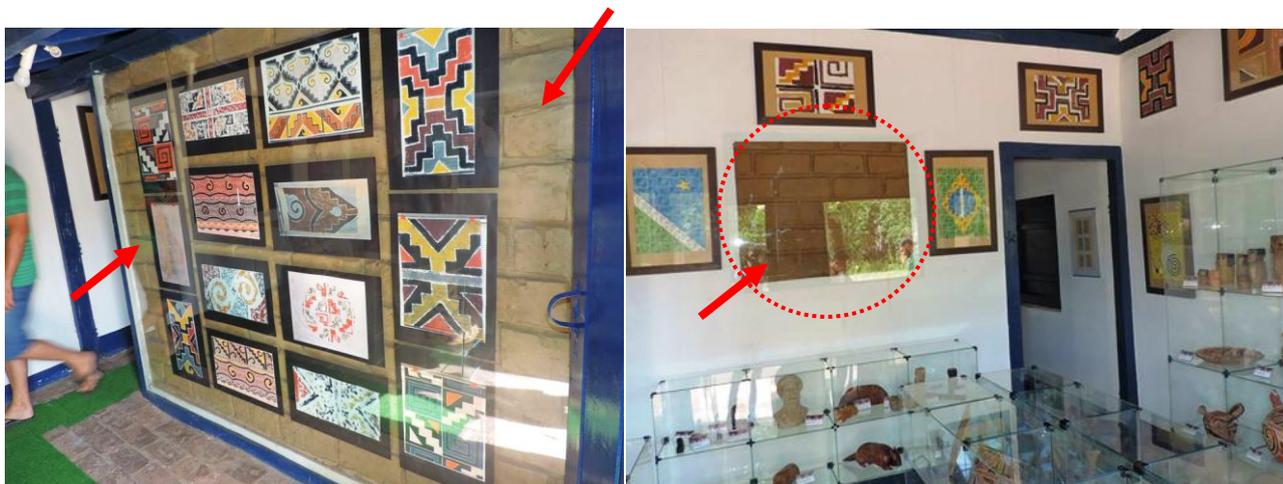
Nesse ambiente social estava o Grupo Escolar Coronel João Ponce,

A escola era de tijolo, só que não era esse tijolo de oito furos como é agora, é aqueles tijolinho assim maciço, uns maior, outros menor, mas, [a escola] já era de material (COUTINHO, 2019).

Sobre essa arquitetura escolar, uma imagem do Centro de Documentação Regional e Memorial Henrique Spengler mostra os tijolos com os quais eram construídas as residências nesse período. (ver detalhe da Figura 18 onde aparece os tijolos). Provavelmente foram esses tijolos citados por Coutinho que faziam parte da estrutura do prédio do Grupo Escolar. Segundo informações dos documentos do Memorial Henrique Spengler trazida por monitores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), os tijolos além do barro eram feitos com esterco de boi para dar

a liga da massa e eram apenas “queimados” com a exposição ao sol, sem levá-los ao forno.

Figura 18



Interior do Memorial Henrique Spengler - destaque para os tijolos de adobe cru – Acervo do autor

No interior da Escola, Coutinho Lembra que os alunos eram recepcionados no pátio com o ritual característico da disciplina pessoal exigida pela educação moral e cívica

[...] Cantava o Hino Nacional, antes de entrar, todo dia. Reunia, todos de uniforme no pátio da escola cantava o Hino Nacional e tinha uma exigência: juntar os dois pés, a mão direita no peito e a mão esquerda prá trás, pra cantar o Hino Nacional. Aí quando terminava [as aulas] batia lá o sinal pra sair, reunia os alunos tudo ali no pátio aí cantava o Hino da Bandeira, pra sair pra ir embora. Isso era toda aula, era sagrado isso aí (COUTINHO, 2019).

Ao adentrar a sala de aula, enfileirados, uniformizados, Coutinho afirmou que ficava de pé, esperando a ordem para sentar. Ele nem sempre acompanhava esse ritual, às vezes seu comportamento destoava das regras estabelecidas e sofria as sanções e castigos, segundo ele, leves porque a palmatória já tinha sido abandonada pelo sistema escolar:

[...] Eu era muito levado, muito terrível, ela [a professora] de vez em quando me punha de castigo, mandava me levar lá na diretoria, me deixava de castigo lá, essas coisa. Nessa época aí não existia a palmatória, mas fazia pouco tempo que tinha sido eliminada, a palmatória (COUTINHO, 2019).

Sobre o mobiliário o Grupo Escolar Coronel Ponce Levi Coutinho afirmou que a escola já possuía carteiras. Geralmente fabricadas por marceneiros locais e eventualmente a escola recebia mobiliário enviado pelo Departamento de Educação do Estado:

As carteiras era assim uma mesinhas(...)só que tinha espaço pra duas pessoas sentar né. Cada uma cadeira era para duas pessoas. E bem atrás dela tinha um crivado assim que era pra colocar, por exemplo, um lápis, uma caneta prá não rolar no chão. Hoje a gente não vê mais esse tipo de carteira (COUTINHO, 2019).

Levi Coutinho afirmou que, embora as carteiras fossem duplas, meninos e meninas geralmente não sentavam juntos, (Figura 19) mas, interagiam espontaneamente. Dentro da sala de aula, participavam juntos das atividades proposta pelo professor e das tarefas como também nos intervalos de recreio.

Figura 19



Carteira escolar usada nos anos 1940
Fonte: Google imagens

Coutinho traz em suas reminiscências são de pessoas simples, dedicadas ao magistério, austeras, esforçadas:

Os professores daquela época, eles ensinavam só aquilo que eles já tinham aprendido nas escolas. Não tinha Curso, Faculdade, essas coisa, nada disso. Então eles ensinavam só aquilo que eles já sabiam (...) na minha época tinha a cartilha e o livro também: “Vamos estudar” e depois aí veio Pedrinho e seus amigos” (COUTINHO, 2019).

Coutinho falou também dos eventos cívicos e festivos na escola urbana do município de Coxim. Segundo o seu depoimento, a escola organizava eventualmente festas alusivas ao calendário cívico e datas comemorativas, mas não dava ênfase às datas especiais do calendário. A data comemorativa principal era o “sete de setembro”,

uma festividade cívica presente nas atividades escolares recorrente em todos os depoimentos, com desfiles pelas ruas da cidade e, inclusive, quase sempre com recital de poesias:

[...] Às vezes tinha, por exemplo, sete de setembro... nessa época não tinha dias das mães ainda. Isso aí já veio depois. Dia das mães, dia dos pais, dia dos namorados veio depois. (...)Sete de setembro tinha desfile, tinha alunas, as professoras incentivavam a falar uma poesia, ensaiar uma poesia pra falar. Era assim uma coisinha bem fraquinha, mas, as vez tinha (COUTINHO, 2019).

Sobre a interferência das instituições eclesiásticas na escola e as atividades voltadas ao exercício da educação religiosa, Coutinho lembrou que eventualmente a escola recebia a visita de padres para ministrar palestras sobre temas relacionados á fé cristão-católicos, mas ressaltou o fato das professoras serem católicas:

A professora Clarice Rondon que era a diretora, ela era bem católica. E outras professoras também né.(...)os padres, não era assim todo dia, mas assim, tinha um dia, assim lá uma vez ou outra eles iam dar uma palestra para os alunos. Era assim eles marcavam com a diretora da escola. Um dia eles iam numa sala de aula, dar uma palestra com os alunos, aí dava aquela palestra e tal né, aí quando era outro dia eles iam em outra sala(...) eles não reuniam assim tudo num lugar só não(...) falavam sobre religião né, sobre religião. Sobre os santos, São Fulano, São Sicrano(...) fazia uma “rezinha” ali né (COUTINHO, 2019).

Sobre a formação escolar das crianças e a possibilidade de continuar os estudos depois de terminar o Quarto Ano Primário, Coutinho ressalta as diferenças sociais e econômicas como um divisor de águas no processo de escolarização. Seu depoimento corrobora os estudos que mostram a existência de uma escola para as elites e outra para o restante da população. Enquanto a maioria das crianças recebia apenas o ensino das primeiras letras ministrado nas séries iniciais, limitadas ao único educandário do município que lhes oferecia a educação básica, os filhos dos latifundiários e comerciantes continuavam os estudos em outras cidades do estado e até nas universidades dos grandes centros do país,

[...] Naquela época só tinha a Escola da prefeitura aqui. Por exemplo esses Doutor que tem aqui em Coxim, como o Dr. Pedrinho, Dr. Werter, Viriato Bandeira, João Olegário, quem que é o outro meu Deus do céu, parece que tem mais. (...) esse pessoal aqui, foi da nossa época, da época minha, dos meus irmãos, dessa escolinha da prefeitura, que era a Escola João Ponce de Arruda. Então como os pais deles tinham dinheiro pra investir neles, então mandou eles pra fora pra estudar e fazer faculdade. Por exemplo, o Dr. Werter foi fazer medicina, o Dr. Pedrinho foi fazer medicina, o Dr. Viriatinho foi fazer Direito, o Dr. João Olegário foi fazer Direito, mas por quê? Porque os

pais deles tinham recurso para investir neles. Agora o meu pai e outros igual meu pai que não tinham recurso nenhum pra investir nos filhos, então nós né, eu, por exemplo, vivo pela misericórdia de Deus, com pouco estudo, pouca sabedoria, sem profissão nenhuma, a não ser essa profissõeszinha que eu tenho de eletricitista que fiz agora a pouco tempo no SENAI (COUTINHO, 2019).

4.2.5 Leni Damares: a aluna do Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda

A Leni Damares é professora aposentada, mas o seu depoimento tem lugar em sua condição de ex-aluna do Grupo Escolar Coronel João Ponce e por sua capacidade de lembrar-se de coisas que retratam aspectos da escola, da sala de aula, do prédio escolar, mas também dos professores, da didática utilizada pelos professores, das brincadeiras entre colegas e das regras que delimitavam a vida escolar no início dos anos 1960. Nasceu na cidade de Porecatu, no estado do Paraná, no ano 1954 e sua família chegou à cidade de Coxim no ano de 1960. Em suas memórias, uma velha árvore acolhia os alunos em uma grande e generosa sombra na frente da escola:

[...] A gente ficava ali conversando e quando dava o sinal à gente entrava pelo portão e já estava no pátio da escola, não tinha muro, tinha uma calçada em volta, era uma construção bem antiga. Tinha um piso decorado, era aqueles azulejos que vinha de Corumbá. Era um mosaico, com triângulos mais escuros outros mais clarinhos, era assim (COUTINHO, 2019b).

Sobre o Grupo Escolar Coronel João Ponce afirmou que a escola, estava próxima a um rego d'água pequeno que abastecia parte da área urbana de Coxim com água potável, era um prédio de cor amarelo queimado, com salas quentes e pouca ventilação natural, mas não se lembrou de qualquer interrupção das aulas por problemas estruturais: “era rústico simples, mas dava para usar sem estar na chuva” (COUTINHO, 2019b). Suas lembranças do interior da sala de aula descrevem aspectos desse ambiente escolar:

[...] A imagem que eu tenho, eram aquelas janelas grandes de madeira fechada, acho que era com trinco por dentro, janelonas, não eram altas, eram mais baixas. Abria e a gente via alguém passar porque era mais baixa. Não tinha muro, agente chegava e ficava lá na frente (...) As salas eram muito simples, sem nenhum conforto, tinha a mesa da professora, um quadro, uma lata de lixo e só, era só isso ai, eu me lembro que tinha um pote para tomar água, mas a gente ia lá fora tomar água, era um pote de barro com uma florzinha pintadinha (COUTINHO, 2019b).

Segundo Damares, os alunos sentavam em carteiras coletivas feitas para acomodar dois alunos, mas eventualmente era necessário sentar três em uma carteira, em função do número elevado de alunos. Geralmente meninos sentavam com meninos e meninas sentavam com meninas:

As carteiras eram para dois, mas quando eram magrinhas dava até três, as mesas e cadeiras eram inteiriças, não separava, não era igual essas de agora que tem mesinha e carteira. Não era bem cadeira, era um banquinho, era tudo pregado e a mesinha era comprida e estreita (COUTINHO, 2019b).

Sobre a utilização de cartilhas, as técnicas de alfabetização e as estratégias de ensino aprendizagem no Grupo Escolar Coronel João Ponce, Damares se lembrou de que foi utilizada em sala de aula a série de Cartilhas que tinha Pedrinho como personagem principal.¹⁶ O teor do depoimento da Damares também remete ao uso dos métodos de silabação ou soletração na escola coxinense:

[...] Lembro sim, tinha a Cartilha do Pedrinho e família ou amigos. Era o Pedro, Pedrinho e Pedroca, a avó chamava só de Oca, nós achávamos engraçado. Era uma silabação, era para facilitar o entendimento, eram as armas que eles tinham naquela época. A gente aprendeu o A, B, C, todinho, do A até o Z, e depois que começava a aprender as sílabas, para depois virem às palavras e mais palavras. Depois vinha às frases então eram assim o método de aprender. Letras, sílabas, palavras e frases (COUTINHO, 2019b).

A fala da Damares tem consonância com os depoimentos dos outros professores e alunos entrevistados nesta pesquisa e remete ao método de alfabetização usado pelas professoras primárias no município de Coxim. Pode-se inferir de sua fala que as práticas dos professores coxinenses apresentam evidências do antigo método sintético em que a aprendizagem ocorre da “parte” para o “todo”, mas também se observa um ecletismo processual nas estratégias de escolarização com base nos métodos analíticos, mais modernos. Em outras palavras, os depoimentos confirmam que os alunos do Grupo Escolar Dr. João Ponce de Arruda nos anos 1960 aprendiam às letras, as sílabas, as palavras e nas séries seguintes as pequenas histórias, os contos, as poesias e enfim os textos mais complexos. Corrobora essa afirmativa o conceito de Mortatti, (2006). Segundo essa autora,

¹⁶ Parte das Cartilhas utilizadas no Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda foi material didático produzido por Lourenço Filho. Este autor iniciou, mais precisamente em 1953, a produção da Série de Leitura Graduada Pedrinho, em cinco volumes e seus respectivos Guias do Mestre, a saber: Pedrinho - livro I, primeira edição em janeiro de 1953; Pedrinho e seus amigos - livro II, primeira edição em janeiro de 1954; Aventuras de Pedrinho - livro III, primeira edição em janeiro de 1955; Leituras de Pedrinho e Maria Clara - livro IV, primeira edição em 1956 e Pedrinho e o mundo - livro V, esse apesar do autor e da Editora sempre mencionarem nas propagandas e descrições da Série, parece não ter sido publicado (CUNHA, 2011. p 86).

[...] Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas às letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas às famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006. p. 5).

O uso de historietas como base para o ensino da leitura nas escolas coxinenses também foi uma estratégia de leiturização frequente nos depoimentos desta pesquisa. Para Mortatti (2000), esse procedimento didático faz parte do método analítico e teve sua origem em São Paulo no ano 1915 por meio da publicação do documento “Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições” e se expandiu em vários estados brasileiros, inclusive no Mato Grosso. Indícios dessas estratégias de leiturização aparecem nas falas do aluno Israel, efetivadas na escola do professor Reinaldo Lopes na Colônia Taquari e também mencionadas pela professora Bernardina que lecionou na zona rural e no Grupo Escolar Coronel João Ponce. No depoimento da Damares, o desdobramento da técnica aparece em forma de redação:

[...] Tinha interpretação de texto. Mandava depois fazer redação sobre algo. Os temas eram bem direcionados, quando voltava das férias era “Como foram suas férias?” Aí eu não saía às vezes e eu inventava uma história como se tivesse ido: Era sempre coisas fantasiosas, não era coisas da vida da gente, era bem a imaginação, assim, você está na fazenda, como era lá? Conte uma história, e tinha cavalo? Qual o nome do cavalo? (COUTINHO, 2019b).

Também nas práticas pedagógicas extraclases orientadas pela professora Clarice Rondon dos Santos, indícios do uso da literatura e de pequenas histórias, inclusive com o uso do livro poesias infantis de Olavo Bilac¹⁷ complementam os

¹⁷ Durante esta pesquisa recebemos da Senhora Denise Rondon, filha da professora Clarice Rondon dos Santos a doação de um exemplar do livro “Poesias infantis” de Olavo Bilac publicado em 1935, com algumas assinaturas da Professora Clarice Rondon dos Santos e marcações de poesias no interior do livro com histórias relacionadas a diferentes temas do cotidiano tais como o trabalho, a pobreza, os brinquedos infantis, as estações do ano, a família, as virtudes, a pátria e outros temas. As marcações com “x” ou com a palavra “este” em determinados poemas são indícios da utilização dessas peças literárias em sala de aula ou em eventos específicos do calendário escolar como instrumento de leiturização, mas também de

depoimentos citados e deixam transparecer a utilização do método analítico. Este método sugere a utilização de contos para iniciar o processo de alfabetização com textos. Para Maciel (2001), esse segmento do método que utiliza historietas e pequenos contos de inspiração escolanovista é denominado método global,

[...] Tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc. (MACIEL, 2001. p.121).

Na escola primária coxinense presente nas reminiscências da Damares, a professora além de utilizar histórias como ferramenta de leiturização, usava também nas primeiras séries a técnica de tomar a lição em voz alta, o aluno se postava a frente da sala para responder questões ou fazer a leitura de uma matéria determinada:

Nas primeiras séries a professora chamava lá na frente, para conferir se estava aprendendo. A gente chegava lá e já sabia qual era a lição, as lições eram marcadas, a gente já sabia, então a gente já ia lendo. Muitas vezes quando as crianças não liam levavam aquela bronca e lia junto com a professora. Quando estava na quarta série ai já lia história ou um texto. Daí nessa serie já lia lá onde estava, um ficava lendo e os outros acompanhando. Era a mesma lição, todos participavam e liam todos a mesma lição (COUTINHO, 2019b).

Segundo o depoimento da Damares, as professoras do Grupo Escolar Coronel João Ponce utilizavam diariamente o quadro-negro onde eram desenhadas as letras para alfabetização e o seu uso como material didático tornava o alfabeto conhecido pelos alunos e dele eram copiadas as primeiras palavras. Para ela, o quadro-negro era uma forma de aprender em pouco tempo a ler e escrever. Para Faria Filho (2000), a presença do quadro-negro no mobiliário escolar também denota a introdução do método simultâneo de ensino:

O estabelecimento do método simultâneo se torna possível com a produção de materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais como o “quadro-negro”, que possibilitam ao professor fazer com que os diversos grupos fiquem ocupados ao mesmo tempo (FARIA FILHO, 2000, p. 142).

O depoimento da Damares, em consonância com as falas de outros depoentes que se referem ao uso do quadro-negro em conjunto com os murais, os mapas, o

abecedário escrito em papel e exposto nas paredes das salas de aulas em Coxim permitem inferir que o método simultâneo era empregado nas escolas coxinenses. A utilização desse método também é referendada por Damares ao lembrar-se do recurso da cópia feito pelos alunos usando a cartilha. Segundo Damares, a ênfase da cópia era voltada principalmente para o desenvolvimento de uma boa caligrafia, inclusive com caderno exclusivo para esse fim. A memória sobre essa estratégia escolar é recorrente em quase todos os depoimentos.

Quanto aos procedimentos didáticos nas séries finais do ensino primário, a utilização das cartilhas e dos livros se tornam mais evidentes nas memórias da entrevistada e deixam entrever a importância desse material didático na concepção de métodos de ensino na determinação da sequência do trabalho professoral e para a cultura escolar no município de Coxim.

Para Mortatti, as cartilhas no período estudado neste trabalho (1930-1963) estavam se consolidando como um instrumento imprescindível na concretização dos métodos usados na escola primária e na configuração dos conteúdos ensinados, bem como nas concepções de alfabetização, de leitura e de produção textual (MORTATTI, 2000. p. 41).

O depoimento da Damares comprova a relação simbiótica do trabalho professoral com o livro didático, pois segundo ela, os professores seguiam o conteúdo das Cartilhas visto que esse conteúdo era parte integrante das provas, instrumento de avaliação elaborado em Cuiabá que chegavam à escola dentro de envelopes lacrados:

[...] As provas e os livros vinham de Cuiabá, os professores tinham que dar a matéria já direcionado. As provas vinham dentro de envelope, lacrada, era a prova bimestral. A [prova] mensal a professora dava, outra hora a gente copiava. Mas tinham umas provas de Cuiabá já assim, sabe. Na quarta série tinha o curso de admissão. Essa admissão também vinha lacrada, o aluno estudava da primeira até a quarta série e nessa quarta série essa prova que vinha lacrada de Cuiabá, era para ver o conhecimento do aluno. Se o aluno tivesse conhecimento mesmo, o básico, ele ia para o primeiro ano do ginásio, a primeira série ginásial. Agora se ele não passasse tinha que repetir a quarta série. Quando alguém passava era uma alegria! (COUTINHO, 2019b).

Para Damares, toda a organização escolar era gerida por profissionais simples, não se lembrou de métodos inovadores, de atividades lúdicas que tornassem as aulas muito interessantes. É possível que atualmente sendo uma professora aposentada, Damares julgue às práticas de seus professores a partir de sua formação profissional e

isso afete seu juízo de valor, mas, ao rememorar a postura profissional deles, reafirmou uma situação já exposta nesta pesquisa, ao asseverar que:

parece que eles não tinham muitos cursos (...) tinha professores que eu acho que nem tinham formação de professor. Eles tinham até um certo grau de estudo. Então eles sabiam ler e escrever muito bem; sabiam as quatro operações bem. Por isso eles eram usados e aproveitados para dar aula, era do primeiro ano até o quarto (COUTINHO, 2019b).

Uma última contribuição das memórias da Damares é a sua percepção de aluna sobre o trabalho e a postura do diretor escolar nos anos 1960. Na espontaneidade do aluno se revelou o estigma sofrido por profissionais da gestão. Em suas lembranças a diretora repreendia os professores na frente dos alunos: “Um dia ela arrancou a folha da mão de uma professora e falou que ela estava fazendo errado. A professora ficou quietinha no canto”. Damares se lembrou de um episódio pessoal entre ela e a diretora do Grupo Escolar que revela, de forma exacerbada e bem humorada, a visão de uma aluna sobre a autoridade e o status desse profissional na escola:

A professora Clarice era muito brava, acho que ela não deixou saudade para nenhum aluno, acho que ninguém gostava dela. Ela era uma cuiabana bem ranzinza, bem brava, bem autoritária. Eu lembro que ela uma vez amarrou o meu cabelo porque estava solto e eu não esqueço! Minha mãe trançava o meu cabelo e a diretora Clarice pegou um cordão e amarrou o meu cabelo eu voltei para casa chorando, para mim foi humilhante. Ela falou assim - Leni, (meu nome é Leni Damares), ela falou: - se você vier com esse cabelo solto... olhe, fale para sua mãe arrumar seu cabelo. - Ela falava assim: - viu sua colega Pércida, ela está sempre com os cabelos penteados com trança... - Mas minha mãe era desleixada mesmo (COUTINHO, 2019b).

As falas da Damares, do Levi e do Israel, na condição de alunos das escolas coxinenses, não contradizem as falas do professor Reinaldo, da professora Bernardina, da professora Evanirde ou da professora Clarice Rondon, mas revelam nuances dos diferentes padrões relacionais, dos aspectos culturais, sociais, cognitivos e afetivos presentes nas múltiplas interações que ocorrem no ambiente escolar. São vozes que revelam a percepção dos estudantes sobre esse espaço. A sua visão do mundo escolar complementa a narrativa dos professores independente dos juízos da realidade ou de valor que sua experiência evoca. As memórias individuais contribuem na construção de uma memória coletiva da escola primária em Coxim e no Sul de Mato Grosso (HALBWACHS, 1990).

É preciso reconhecer a beleza, a riqueza, às alegrias e as dores que permeiam cada memória, cada historieta contada pelos protagonistas desta pesquisa. Não são

histórias inteiras, mas fragmentos das reminiscências que exigiram um esforço historiográfico para enxertá-las no conjunto da história da escola primária. Cada tentativa de entender o texto transcrito por Maria da Glória Sá Rosa ou escutar as histórias de professores e alunos da escola primária desses rincões sul-mato-grossenses me levou a elucubrar sobre a metáfora criada por Roger Chartier na Lição inaugural de sua cátedra consagrada ao estudo das práticas do escrito no Collège de France, em 2007.

A parábola de Chartier inspirada em Quevedo falava da possibilidade de escutar os mortos com os olhos (“Escuchar a los muertos con los ojos”).

Ao escutar as narrativas das trajetórias de vida e sentir as múltiplas possibilidades de adentrar com elas ao ambiente escolar dessas décadas cruciais do conflituoso século XX, marcadas pela transição do rural para o urbano, do pré-industrial para a modernidade e poder penetrar por meio dos textos-depoimentos dentro da escola desde sua configuração de choupana até os supostamente modernos Grupos Escolares foi uma oportunidade de “escutar com os olhos” e sentir a autoridade da lembrança na narrativa que mesmo dirigida por uma leitura do presente deu respostas que alumiararam o objeto desta pesquisa.

Nos textos surgem às subordinações e rebeldias das estratégias e táticas “artesaniais” dos professores leigos para cumprir a tarefa da alfabetização, mas se lê também a transfiguração deles no “especialista” formado na Escola Normal ou suas artimanhas para esconder o estigma de imperito e ignorante. Suas trajetórias fazem-nos ver a possibilidade do historiador se apropriar do texto escrito, encadear, continuar a frase e alojar-se nos seus interstícios para aceitar o desafio de dar um sentido historiográfico a partir das recordações. Nas palavras de Chartier,

Nossa obrigação não é mais a de reconstruir a história, como o exigia um mundo, por duas vezes levado à ruína, mas a de entender melhor e aceitar que, nos dias de hoje, os historiadores já não têm o monopólio das representações do passado. As insurreições da memória, tanto como as seduções da ficção, fazem-lhes fortes concorrências. (CHARTIER, 2010. p.12)

Seguindo a orientação de Chartier, entendemos que as reivindicações da memória individual ou coletiva, experimentada ou institucionalizada abalaram as pretensões do saber histórico, mas, a tarefa de respeitar as suas exigências e ao mesmo tempo reafirmar suas especificidades e o conhecimento que lhe é próprio é uma empreitada árdua, pois supõe o exercício da crítica para entender as razões dos atores e a operação historiográfica controlada por uma comunidade científica. (CHARTIER,

2010. p. 12). Aceitamos o desafio, os retratos da educação mato-grossense nos meados do século XX estão revelados. Cabe ao leitor aceitar – ou não aceitar – o desafio de escutar a voz desses professores com os olhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio alcançado por esse trabalho, tendo como objeto o enredo da formação das escolas rurais e sua transição até os grupos escolares foi entender como os professores trabalharam sob as leis e diretrizes educacionais impostas pelo sistema educacional e produziram a diferença em seu trabalho cotidiano, sem perder o foco no destino de suas ações.

As trajetórias de vida dos professores contracenam e complementam as Mensagens dos Governadores para formar o cerne desta tese, ou seja, compor os retratos da transição da escola primária e as estratégias escolares – dos rincões rurais ao funcionamento da escola graduada no espectro temporal deste trabalho.

Enquanto as fontes oficiais serviram para mostrar a educação proposta pelo estado, as histórias de vida deixaram perceber como os professores inventaram formalidades próprias para modificar estratégias, mesmo estando inclusos no sistema escolar. Pessoas comuns que empreenderam táticas para interagir com a instituição cultural/educacional dominante e, a partir daí, dar sentido a sua prática professoral.

Algumas questões mais básicas respondidas nesta tese são as seguintes: como as diferentes representações da educação oriundas do poder político, da comunidade e dos professores se consubstanciaram nas estratégias escolares? Quais as contribuições dos docentes alfabetizadores na escola primária do Sul de Mato Grosso nos anos 1930-1960? Como esses docentes fizeram os desvios e reempregos singulares dos produtos culturais impostos pelas estratégias das autoridades educacionais? Como eles construíram a história da escola primária nesse espaço?

As respostas implícitas ou explícitas na análise documental e nas diferentes trajetórias revelaram a pluralidade dos estabelecimentos de ensino primário no Mato Grosso, a relativa eficácia do ensino na escola das periferias e o processo de estabelecimento da escola graduada. Ao mesmo tempo, confirmaram os diferentes tempos históricos no exercício do magistério desses professores na diversidade dos

espaços e tempos vividos por cada docente na escola onde desenvolveu o seu magistério. Foi possível perceber que a escola primária no período estudado se distanciou das estruturas pedagógicas do século XIX e como novas e velhas práticas se miscigenaram sendo gradativamente incluídas nas regularidades institucionais.

O esforço de pesquisa foi pautado no intuito de mostrar que as escolas primárias do Mato Grosso se organizaram de forma plural, a partir das táticas dos professores ao se apropriarem das políticas educacionais e desenvolverem estratégias de ensino e aprendizagem que pudessem adaptar os programas escolares às condições locais.

“Retratos da educação” é um trabalho que contribui no avanço dos estudos sobre o processo histórico de institucionalização do ensino primário no Mato Grosso até os meados do século XX (1930-1963), principalmente se considerarmos que a análise do seu objeto de pesquisa se debruça sobre a transição das escolas rurais para escolas reunidas e a criação dos grupos escolares como uma escola modelo nesse período da tensa configuração republicana no país. Procuramos mostrar a criação e a organização da escola primária e a forma como o Mato Grosso foi integrado nesse processo de transição das estratégias educacionais que culminaram na criação dos grupos escolares. A importância da temática dessa pesquisa pode ser ressaltada pelo resultado da revisão bibliográfica feita por Castro (2018) ao constatar que “no Portal de Periódicos Capes foram pesquisados 371 trabalhos com a expressão “Escola Reunida” e apenas 7 tratam da transição das escolas rurais para os grupos escolares, mas não a enfatizam como objeto de estudo” (SANTOS, 2018. p.18).

As Mensagens dos Governadores analisadas neste trabalho mostraram que a transição da escola primária no Mato Grosso configurada nas estratégias governamentais de criação, expansão ou fechamento dos estabelecimentos de ensino oscilou entre a obrigação do estado em cumprir os dispositivos legais para dar instrução gratuita a todas as crianças e a necessidade de diminuir as despesas dos cofres públicos.

A educação no período estudado também convivia com a falta de interesse dos jovens para seguir a carreira do Magistério. Há uma reincidência nos depoimentos de denúncias sobre falta de responsabilidade dos administradores públicos, da nomeação de professores por indicação política, de perseguições por diferenças partidárias e da ingerência do coronelismo e suas forças políticas na escola. Essa situação algumas vezes se mostrou naturalizada nas falas dos professores.

Os dados quantitativos dos Relatórios dos Governadores, da Secretaria da Educação Cultura e Saúde, do Departamento de Educação e Cultura (DEC) e órgãos

correlatos também mostraram a predominância das escolas isoladas rurais em todo o período estudado (1930-1963). Foi possível perceber que as exigências para o exercício do magistério nessa categoria escolar eram minimizadas para os professores dessa categoria escolar e, nessas escolas, o quadro de professores era formado por docentes predominantemente por docentes leigos. Nas salas de aula das escolas rurais alunos com diferentes níveis de idade e conhecimento formavam salas com cerca de 40, 50 e até 60 alunos.

As trajetórias dos docentes contadas nos depoimentos mostraram que o professor leigo vivia o dilema de ser considerado culpado pelas mazelas educacionais e um mal necessário para que – não somente - as escolas isoladas funcionassem, mas também as outras categorias de escolas nas periferias de Mato Grosso.

Os documentos oficiais e os depoimentos revelaram as dificuldades dos professores leigos estigmatizados como docentes inferiores em relação às normalistas ao mesmo tempo em que eram pressionados pelas campanhas de treinamento para se tornarem mão de obra que atendesse ao mercado.

Uma das soluções propostas pelos governos para a questão do treinamento dos professores foram os Cursos de Férias analisadas por Rômulo Amorim (2019). Verificamos que somente em 1951, Fernando Corrêa da Costa contemplou quinze cidades com esses cursos, mas o programa de preparação dos professores não oferecia disciplinas pedagógicas ou técnicas de ensino, se limitando a ministrar os conhecimentos mais elementares.

Apesar dessas contingências a pesquisa comprovou que os habitus coletivos desses sujeitos denunciavam compromisso com a educação e com os fazeres pedagógicos cotidianos. Eles desenvolveram uma relação humanizada com os alunos e, por isso, eram respeitados como uma personalidade ilustre na comunidade onde trabalhavam. Tornaram-se conselheiros, formadores de opinião e educaram gerações de alunos em um ambiente escolar que favorecia sentimentos de solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

A análise da situação do sistema educacional no estado mostrou que nos últimos anos da década de 1940 o número de alunos matriculados nas escolas primárias estaduais duplicou, contudo, a qualidade do ensino-aprendizagem não avançou nessa mesma proporção, pois o número de aprovados nunca alcançou a casa de 50% dos alunos.

As entrevistas mostraram que essa instituição, seja em sua condição de Escola Reunida ou Grupo Escolar, teve a função de integrar os alunos da zona rural, pois estes faziam até a terceira série na escola rural e concluíam o ensino primário na escola urbana.

Com o crescimento da área urbana nos anos 1940-1950 se intensificou o movimento de criação das Escolas Reunidas onde duas ou mais Escolas Isoladas eram transformadas em um só estabelecimento de ensino. Em 1948, 40,9% dos alunos matriculados estudavam nas escolas rurais isoladas, enquanto 14,2% de alunos estavam matriculados nas Escolas Reunidas. Os restantes 44,9 já estavam estudando nos Grupos Escolares. Esses números acenam para o processo de mudanças na organização do ensino primário no estado.

É pertinente afirmar que as Escolas Reunidas, mesmo se distanciando da realidade da escola rural, nem sempre sua estrutura significou mudanças qualitativas que lhes aproximasse do modelo de escolas graduadas. Ainda assim muitas delas se transformaram em Grupos Escolares, como foi o caso da Escola Reunida de Coxim que se transformou no Grupo Escolar Coronel João Ponce de Arruda.

O exame dos Relatórios oficiais leva a conclusão de que a permanência do grande número de Escolas Reunidas até os anos 1960 tem relação com o custo relativamente alto para a construção dos prédios, aquisição do mobiliário e manutenção dos Grupos Escolares, enquanto o número gigantesco de Escolas Isoladas esteve ligado à sua importância para atender as regiões urbanas menos populosas e a zona rural do vasto território do estado com custos baixos.

A apreciação desse percurso histórico da escola primária mostrou que a tentativa dos programas em homogeneizar os ritmos de aprendizagem dos alunos com a divisão de classes por faixa etária, com todos os alunos utilizando os mesmos livros e realizando as atividades ao mesmo tempo, nem sempre coincidiu com a adoção de novos métodos de ensino e as práticas professorais não assimilaram plenamente os pressupostos intuitivos da Escola Nova, seja por falta de acesso a eles, pelas dificuldades estruturais de desenvolver seus princípios ou pelas adequações possíveis às diferentes teorias pedagógicas. Sobre a forma como os professores que estudamos adaptaram suas práticas às teorias educacionais concordamos com Nunes ao afirmar que

O enfoque dos modelos dominantes de escolarização (Escola Tradicional x Escola Nova) é empobrecedor da realidade pedagógica. Seria oportuna, portanto, sua substituição nas pesquisas de história da educação pelo enfoque das múltiplas e

diferenciadas práticas de apropriação desses modelos nas quais a ênfase da problematização recaía sobre os diversos usos que os agentes fazem da instituição escolar, sobre a apropriação de práticas não escolares no espaço escolar e os múltiplos usos não escolares dos saberes pedagógicos (NUNES, 1996, p.221).

Na reconstituição da história das estratégias escolares no ensino primário mato-grossense procuramos demonstrar que a cultura escolar mesmo persistente nos modelos mais tradicionais se transformou ao longo das décadas estudadas, se reatualizou em vários momentos com os ideais republicanos, com sua incumbência de inculcar valores civilizatórios, cívicos e morais e no comprometimento de realizar uma educação que contribuísse com o progresso do país.

No entanto, as dificuldades estruturais impossibilitaram a inclusão desses ideais de forma satisfatória nas práticas pedagógicas dos professores fazendo com que um grande número de escolas isoladas ou reunidas e até grupos escolares do espaço estudado, na prática, não passasse de uma escola empobrecida materialmente e no seu conteúdo, sem realizar satisfatoriamente a sua função de facilitadora da cultura e muitas vezes limitada aos saberes elementares.

Quanto às técnicas de alfabetização verificamos que, em larga escala, o ensino se baseava em processos de memorização e repetição; a alfabetização e a leiturização pelo método da soletração e da leitura de textos em voz alta; e o ensino da escrita pela transcrição manuscrita dos textos das cartilhas ou pela escrita dos textos ditados pelo professor.

Ao terminar este trabalho é possível afirmar que nas décadas estudadas (1930-1963) percebemos as marcas de uma educação, cujas instituições escolares pautavam-se não só pela direção dos poderes políticos locais como também pela força ideológica do estado brasileiro, materializada na legislação educacional instituída. Desde a instalação do governo Vargas em 1930 até as vésperas do golpe de 1964 foram décadas de efervescência político-sociais que incidiram nas mudanças ocorridas nos sistemas escolares em todo o país e a sociedade assistiu à ascensão de novas correntes filosóficas na educação brasileira (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 39-138).

Despedimo-nos da pesquisa voltando o olhar de historiador para a pluralidade das escolas primárias mato-grossenses: escolas rurais, urbanas, indígenas, mistas, híbridas, de ethos caboclo, marginal, escolas que só podem ser (bem) vistas a partir dos seus avessos, pois são plurais, múltiplas em sua constituição, em seus métodos, em suas estratégias escolares. É uma escola interiorana e cosmopolita, doce, mas vigorosa, por isso enigmática e difícil de ser alcançada, apreendida em sua totalidade.

Para capturar a última imagem, o último retrato desse enredo, tomo a máquina da memória, do tempo, instrumento permitido apenas aos loucos e aos historiadores e com a devida licença poética, revisito nas reminiscências dos depoimentos à Escola Rural Mista da Colônia Taquari, na casa do professor Reinaldo ou da professora Bernardina para rever a imagem desses docentes ministrando aulas para dezenas de crianças e adolescentes de quase todas as idades em uma única sala, ou melhor, em um galpão aberto coberto de palha. Nesse exercício imaginativo, posso entrever a labuta, o stress, as crenças e descrenças de professores que não dispunham de aparato didático, nem prédio, nem mobiliário adequado, sem formação para o magistério e, muitas vezes com salários atrasados, mas dia a dia cumpriam o seu magistério e educavam gerações de crianças desses sertões.

Eles são figuras que representam centenas de professores e professoras, pessoas “extraordinárias” que ao longo de décadas mantiveram a ordem, a disciplina e ensinaram os alunos a ler, a escrever, a contar, a ter noções de civismo de valores morais e religiosos e no contra turno assumiam a correção de atividades, a direção e a secretaria da escola.

Escapa-me à memória tantos detalhes para descrever a Escola Reunida de Coxim que se tornou, mesmo sem ter as prerrogativas necessárias em Grupo Escolar e a minha imaginação voa nas palavras da professora Evanirde, na Dona Clarice Rondon, nos relatos do Israel, do Levi, da Damares quando falavam de seus dias de alunos nessa escola coxinense. Rememorando as narrativas expostas nas linhas desta tese, quase um colóquio com estes e tantos outros atores sociais das escolas primárias do Sul de Mato Grosso revejo o cerne dessa pesquisa, a história das estratégias de escolarização na transição da escola primária no Sul de Mato Grosso.

Mas, é necessário encerrar a pesquisa, colocar um fecho final em seu texto. Esse ato pareceu-nos tão doloroso quanto construí-la. Sinto, portanto, a obrigação de compartilhar com o leitor a seguinte indagação: Teríamos alcançado o fim desejado de palmilhar como um *flâneur*, um andarilho pelas ruas da história da educação e capturar retratos da cultura escolar? Fomos capazes de formar o mosaico com normas, princípios, rituais, inércias, e práticas professorais nos meandros do século XX? A resposta aparentemente afirmativa – pelo menos nesse momento – é inconclusiva pela grandeza desse território pesquisado. Pensamos o objeto da pesquisa a partir de Viñao (2002) quando afirmou que:

[...] La cultura escolar, así entendida estaría constituída por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo em forma de tradiciones, regularidades e reglas del juego no puestas em entredicho, y compartidas por sus actores em el seno de las instituciones educativas. Tradición, regularidades y reglas del juego que se transmiten de generación em generación y que proporcionan estrategias (VIÑAO, 2002. p.73).

Persequimos esses objetos caminhando por veredas diversas, “ad-miramos” diferentes espaços e temporalidades num jogo de escalas que buscou retratar o geral sem perder de vista o particular na tentativa de apreender aspectos do cotidiano escolar, suas regularidades institucionais e os modos de fazer que perduraram ao longo do tempo, mas se transmutaram como qualquer processo cultural. Uma das conclusões mais pungentes dessa investigação é a de que há muita terra a ser conquistada, há muito a ser pesquisado, muita coisa a ser retratada.

Porém os “Retratos da Educação” possíveis às lentes historiográficas deste trabalho foram revelados e suas nuances de certo modo tributam Paulo Prado no controverso “Retrato do Brasil”, obra publicada no ocaso da república oligárquica (1928). Ao desprezar os tons ufanistas e lançar um olhar crítico sobre o Brasil, Prado, um historiador diletante, foge do positivismo e pinta um retrato que mostra a incipiência da república, a imaturidade da nacionalidade brasileira e o longo caminho da construção de uma identidade nacional.

O país rico em recursos naturais, governado por um estado oligárquico, considerado “quase um empecilho e um trambolho” (PRADO, 2012. p. 139), um país com deficiências profundas no sistema escolar, na assistência à saúde e ainda gestando sua controversa etnicidade é pintado no “Retrato do Brasil”, um ensaio celebrizado por apontar a tristeza como uma das facetas da identidade nacional. Esta imagem é apropriada nesta pesquisa na pintura de alguns traços da educação primária no Mato Grosso: a suposta melancolia e tristeza do Jaburu (o Tuiuiú) do romance de Paulo Prado é uma alegoria aos sentimentos dos professores e uma das características simbólicas da própria escola.

“Retratos da educação” se inspira em Paulo Prado porque é uma tese que propõe entender a organização da escola primária a partir das estratégias escolares que revelam a professorinha nos anos 1930-1960 no exercício da profissão imersa em uma sociedade sem grandes mediações. Assim como na metáfora de Prado para explicar o Brasil, os professores viviam subjugados em um ambiente onde prevaleciam os laços familiares, o

personalismo e uma afetividade que saía do campo pessoal e se confundia com a vida pública infectando o campo político. Numa “terra radiosa” os professores viviam a melancolia advinda das dificuldades laborais na escola, dos salários baixos e atrasados e na amargura do não-reconhecimento do trabalho professoral em uma escola que encharcada de um republicanismo civilizador adjetivava o povo com uma pecha de indolentes e quase bárbaros.

A articulação com o universo filosófico e literário de Paulo Prado se justifica por entendermos que o autor ao escrever o seu “Retrato do Brasil” (1928) se insere no debate de Gilberto Freyre ao historicizar o país com “Casa Grande e Senzala” (1933); e com Sérgio Buarque de Holanda em seu “Raízes do Brasil” (1936). Independente do pessimismo pradiano contrastar com o otimismo de Freyre e a cordialidade de Buarque de Holanda estes intelectuais dialogam ao enunciar minúcias do cotidiano, muitas vezes menosprezadas.

As obras citadas apesar das críticas que pesam sobre suas teses unem pequenas partes de um mosaico gigantesco através de articulações, analogias e contrastes oferecendo uma pluralidade de respostas para a grande questão de entender o Brasil. Cremos por isso que a obra de Paulo Prado pode ser incluída na análise de Ronaldo Vainfas que reconhece em “Domínios da História” Gilberto Freire e Sérgio Buarque de Holanda como “precursores” de uma história cultural no Brasil (CARDOSO, 1997. p. 159).

“Retratos da Educação” ao estudar as estratégias de escolarização no Sul de Mato Grosso e no município de Coxim propôs conduzir o leitor a se encontrar com as alegrias fugazes, as perseguições políticas e as conquistas que marcaram as trajetórias dos professores da escola primária que viveram o varguismo e a insegurança dos anos que antecederam o golpe de 1964.

O diálogo entre as mensagens oficiais de autoridades políticas e da educação e as narrativas de professores e professoras foram analisadas de modo a formarem quadros que transcendessem a condição de fontes de meras informações para a história da escola primária e assumissem o lugar de decifradoras do cotidiano, da existência feminina, dos estratagemas políticos e das táticas usadas por homens e mulheres que sobreviveram aos embates pessoais e profissionais da educação.

Muito especialmente os depoimentos coletados por Maria da Glória Sá Rosa e selecionados para esta pesquisa apontam todos para o trabalho docente da alfabetização. As professoras se assemelham às mulheres que escreveram para Lilian Lacerda e seus

depoimentos transitam entre a intimidade e o público, entre a vida privada e a trajetória profissional. São personalidades chamadas por Chartier de mulheres de papel. Atribuo esse título às professoras primárias que estão presentes nesta tese:

[...] Mulheres de papel? Sim, já que suas histórias são, hoje, imagens construídas sobre papéis. Suas experiências de vida foram atravessadas por muitos papéis, suas relações de meninas a mulheres estiveram submetidas à força e imposição de certos papéis sociais, seus desejos, intimidades e fantasias... escamoteados nas linhas dos papéis que produziram sobre si mesmas; a feminilidade e a identidade feminina de cada memorialista escondem por detrás dos papéis, tanto o de seus registros pessoais como aqueles que dizem respeito às relações sociais (CHARTIER, in LACERDA, 2003. p. 20)

A parábola de Chartier para as memorialistas do Álbum de Leitura traduz o sentimento dos depoimentos das professoras do SMT nos meados do século XX, suas lutas para serem alfabetizadas e alfabetizadoras, as dificuldades para iniciar o magistério e se sustentar nele, o esforço para conduzir os alunos ao conhecimento e, sobretudo, a capacidade de depois de ter feito tudo se contentar com o pequeno quinhão destinado aos que dedicaram sua vida à educação das crianças.

O teor das entrevistas confirmou a concepção bourdesiana, quando ao analisar os elementos para uma teoria do sistema de ensino o autor concluiu que a educação recebida na infância, no seio familiar aliada à educação escolar tem uma influência na formação dos habitus profissionais. Amparados por Bourdieu podemos concluir que os vínculos com esses grupos sociais (família, escola) interferiram na forma como os docentes se apropriaram das diretrizes educacionais e, em certa medida, definiram as táticas usadas para utilizar os métodos, para manusear o material didático e traduzir em sala de aula os conteúdos curriculares. As entrevistas mostraram que:

O sucesso de toda educação escolar, e mais fundamentalmente de todo TP [Trabalho pedagógico] depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu [educação familiar], mesmo e, sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história: sabe-se que através do conjunto de aprendizagens ligadas à conduta cotidiana da vida e em particular através da aquisição da língua materna ou a manipulação dos termos e das relações de analogia, criam-se disposições lógicas que são dominadas pelo estado prático, disposições estas, mais ou menos complexas e mais ou menos elaboradas simbolicamente, segundo os grupos e as classes, que predispõem inegavelmente para o domínio simbólico das operações implicadas por uma demonstração matemática, assim como pela decifração de uma obra de arte (BOURDIEU, 1992. p. 54)

Essa dependência da primeira educação, aliada à educação escolar foi percebida nos depoimentos quando se tratava das práticas dos professores, no domínio simbólico das técnicas de alfabetização, no ensino da aritmética, na decifração de peças literárias e de manifestações artísticas o que reforça o argumento sobre *habitus* e práticas professorais como parte das trajetórias de vida dos professores. Nas palavras de Bourdieu,

[...] A história de um indivíduo se desvenda como uma "variante estrutural" do *habitus* de seu grupo ou de sua classe, o estilo pessoal aparece como desvio codificado, em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social (ORTIZ, 1983. p. 18)

As práticas professorais analisadas podem ser assim definidas como o resultado do diálogo entre uma situação e um *habitus*, ou seja, os professores no desenvolvimento da profissão e, sobretudo nos fazeres pedagógicos revelaram uma matriz de percepções, apreciações e ações formada no grupo social que dava forma a um sistema de disposições duráveis realizada dentro de suas condições sociais e como o resultado da internalização de estruturas externas, um coletivo individualizado na corporificação, mas coletivizado pela socialização.

Verificamos que o *habitus* professoral, reagindo às solicitações do campo de forma coerente e sistemática, mesmo fundamentado institucionalmente, se manifestou de forma variável: Os depoimentos mostraram que o professor ao se deparar com uma situação particular fazia uma adequação de acordo com a sua posição social (leiga, normalista, interina ou concursada), suas necessidades (a condição estrutural da escola ou do material didático, etc.) e a objetividade das imposições sociais (Os Regulamentos, planos de ensino, as diretrizes). Essa análise é corroborada por Bourdieu, ao afirmar que

[...] O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. A relativa homogeneidade dos *habitus* subjetivos (de classe, de grupo) encontra-se assegurada na medida em que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo as posições sociais de que efetivamente desfrutam (ORTIZ, 1983. 17,18).

Desse modo, podemos concluir que a conjunção do *habitus* e da situação do campo educacional determinou a prática professoral dentro e fora do espaço escolar em um conjunto de interações que transcendeu as relações entre os atores. Professoras leigas ou normalistas, diretores escolares, inspetores, autoridades políticas e

educacionais tiveram sua eficácia de ação no campo educacional definida e prefigurada nos limites que cada um deles pôde realmente efetivar em um tempo histórico onde progressivamente se valorizava a aquisição do título de normalista, se exigia um capital cultural inacessível à maioria dos docentes e se impunha o estigma de responsáveis pelo fracasso escolar. (ORTIZ, 1983; SOUZA, 2008).

A utilização da análise documental e da história oral como técnica de pesquisa permitiu o diálogo dos documentos oficiais com os depoimentos dos entrevistados e incorporar diferentes fontes à discussão do tema específico da pesquisa. As trajetórias de vida e o exercício da docência se miscigenaram com as políticas educacionais na condução da temática central permitindo reconstruir aspectos da organização da escola primária, tendo o professor e o aluno como atores principais dessa intriga. Para Chartier, essa ligação entre narração e explicação historiográfica dão indícios ou vestígios que não fogem ao controle das realidades que os produziram e permitem a reconstrução do processo histórico:

[...] Em virtude desse fato, a história é sempre relato, mesmo quando pretende desfazer-se da narrativa, e o seu modo de compreensão permanece tributário dos procedimentos e operações que asseguram a encenação em forma de intriga das ações representadas (CHARTIER, 1990, p. 82).

Ao analisar a trajetória profissional e a intersubjetividade dos relacionamentos sociais os relatos dos professores mostraram as suas relações com diferentes representações das instâncias governamentais, escolares e com os membros da comunidade onde funcionava a escola.

A confrontação do professor com as condições materiais da escola foram amplamente demonstradas quando os depoimentos narraram às tensões e dificuldades enfrentadas pelas professoras e professores para resolver questões relacionadas ao material didático, à falta de mobiliário e até o prédio da escola onde trabalhavam, de modo que as diferentes formas do exercício profissional e as práticas dos professores aparecem como um complexo resultado das experiências que remetem a modos coletivos de entender e validar a docência na luta dentro do campo educacional (VIDAL, 2010. p. 724),

Acompanhar as trajetórias dos sujeitos justapondo-as com os documentos oficiais permitiu vislumbrar elementos de suas histórias, seus princípios e valores, suas relações com as normas e também os condicionamentos sociais e históricos que constituíam a docência no período estudado. A proposta de análise esteve pautada em

não perder de vista a autonomia relativa do sujeito em relação aos determinismos da classe, mas, sem desprezar a contribuição das estruturas que geram disposições que precedem o indivíduo e, ao mesmo tempo, se reconfiguram dentro dos processos sociais em andamento (VIDAL, 2010; BOURDIEU, 2007).

A interpretação da experiência dos professores no que se refere à forma como adaptavam as prescrições e regras governamentais em sala de aula, as técnicas de ensino e as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por eles, seus sonhos e medos revelou que a docência é construída dentro do exercício da profissão (NÓVOA, 1992a/b).

O prisma certauniano desta pesquisa propôs uma peça historiográfica que deu visibilidade e se deixou seduzir com a inteligência e inventividade do mais fraco, do mais humilde, deu voz ao “homem ordinário”, herói anônimo aqui representado pelo professor das escolas rurais e urbanas do Sul de Mato Grosso. Professores e professoras que, na maioria do tempo, estando longe do aparato de apoio e também da fiscalização estatal, pela fragilidade da institucionalização e ausência dos inspetores, no murmúrio de suas práticas educativas interagiram de forma fluida com os mecanismos das estratégias sociais vulnerabilizando as narrativas disciplinadoras, dando novos significados aos currículos a partir da recepção e uso dos produtos culturais por eles consumidos no espaço escolar.

A visão profunda do “humano” proposta pela história cultural e a largueza do campo educacional não comungam com a urgência dos prazos institucionais para concluir a pesquisa, por essa razão chegamos ao término dessas linhas com um sentimento de nostalgia e inquietação pelos vazios não preenchidos por esse trabalho. Questões caras a essa temática ligadas aos programas escolares, aos métodos de ensino, a cultura material, ao tempo escolar e as estratégias escolares escaparam inexoráveis em meio a tantos objetos passíveis de serem examinados para que pudessem revelar a organização da escola primária e os habitus professorais. Tal qual retratista amador recolho nesse momento os “negativos” das imagens históricas que povoam a minha mente e não puderam ser reveladas neste texto e entrego às lentes da operação historiográfica a você, leitor. Termino o texto com a sensação de quem escreve uma carta à posteridade, aos historiadores que aperfeiçoarão esses escritos em novos *flashbaks*.

A história continua...



Álbum de Retratos

As fotografias deste álbum tem pertinência historiográfica com o enredo desta tese, cria relações iconográficas com os espaços e as pessoas comuns que viveram essa intriga. Ilustram o recorte temporal da pesquisa e desanuviam situações do cotidiano entreolhadas pelas palavras do texto. Ainda que não tenham sido exaustivamente analisadas se constituem imagens que têm a função de mostrar o que as palavras não dizem e também são fontes historiográficas para outros pesquisadores com interesse na investigação da história da escola primária no município de Coxim e no Sul de Mato Grosso.



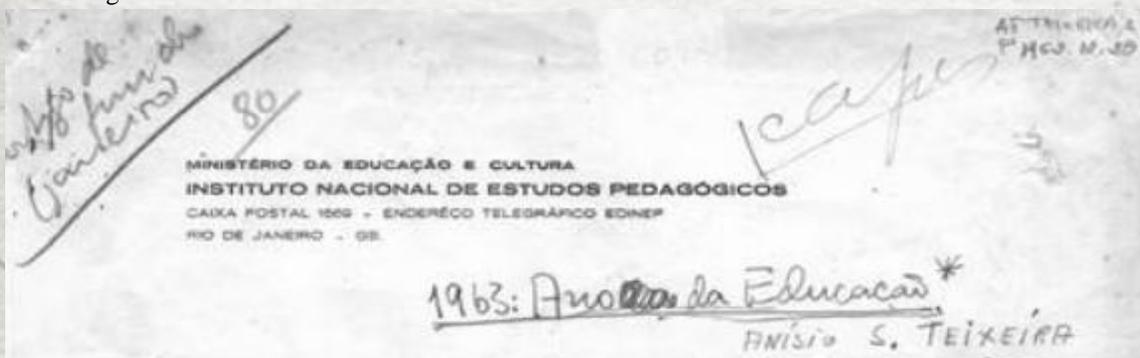
...de 1930 a 1963



O Ministério da Educação foi criado no Brasil em 14 de novembro de 1930 como o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Sua criação foi um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas, que havia tomado posse em 3 de novembro.

Foto: O presidente Getúlio Vargas, o ministro Gustavo Capanema e outros na ocasião da solenidade de inauguração do prédio do Ministério da Educação e Saúde em 1945 no Rio de Janeiro.

Fonte: CPDPC/GC Foto 328/21. Disponível em <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao>> acesso em dezembro de 2019.



Manuscrito de Anísio Teixeira : "1963: Ano da Educação". Entrevista ao "Jornal do Brasil" comentando o discurso de João Goulart sobre educação, na sede de "O Cruzeiro". Rio de Janeiro. Fonte :https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_prodInte &PagFis=10977



Alunas no pátio do Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá (CTM) criado em 1963. Fonte: (AMORIM, 2013. p. 53)

...de Clarice



à Julieta

Professora Clarice Rondon dos Santos

Fonte: <http://parquetematicodopantanal.com.br/parque-tematico/tour-pelo-parque/clarice-rondon/>



Professora Julieta Mota dos Santos condecorando o aluno Gilson Brandão no Ginásio Batista em Coxim – MT (1969).

Fonte Museu Histórico e Arqueológico (MUHARC) de Coxim MS

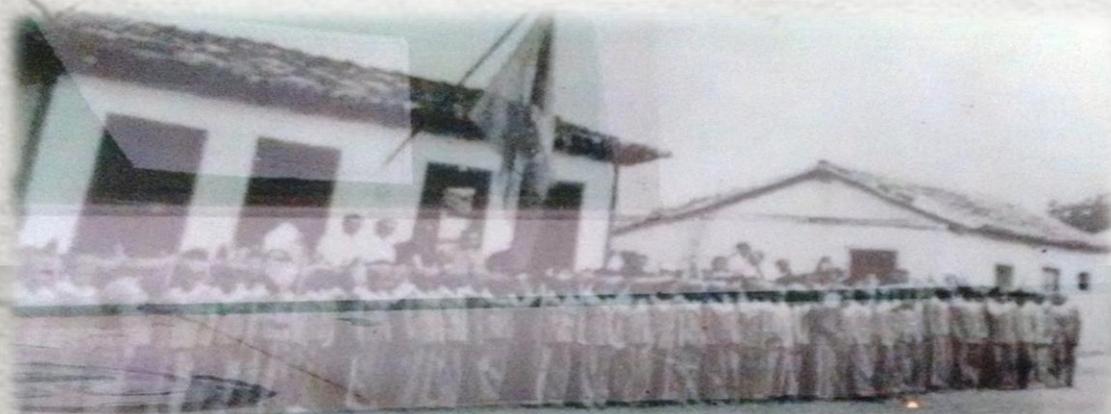
...da Escola Rural

ao Grupo Escolar



Comunidade rural junto aos pais e alunos reunidos defronte a Escola Rural da Colônia Taquari no ano de 1958. A Escola denominada Escola Rural Mista da Assembleia de Deus funcionava no mesmo local onde se realizavam os cultos evangélicos

Fonte: (SANTOS, 2020 no prelo)



Alunos em frente ao Grupo Escolar João Ponce de Arruda em Coxim -MT

Fonte: Museu Histórico e Arqueológico (MUHARC) de Coxim MS

...do Sul de Mato Grosso

265



Parada escolar na Rua Estevam Alves Corrêa. Fotografia Não identificado. Aquidauana - MT Atual MS, 04.09.1940. Fonte BR MT APMT COL 391-0011

...à terra do pé-de-cedro



FIGURA X
Desfile de sete de setembro (1960?)
alunos do - Grupo Escolar João Ponce de Arruda em Coxim - MT
Fonte Museu Histórico e Arqueológico (MUHARC) de Coxim MS



Alunos e professores em frente à Escola Rural Miguel Couto. Fotografia Não identificado. Campo Grande, Mato Grosso [Atual MS], Brasil, 05-1948. BR MT APMT COL 342-0001



Festa da Primavera do Grupo Escolar de Maracajú. Fotógrafo Não identificado. Maracajú- MT Atual MS, 21.09.1940. BR MT APMT COL 391-0005



Desfile de normalistas. Fotografia Não identificado. [Mato Grosso], [1940].
Fonte: BR MT APMT COL 391-0029

Escola Normal Joaquim Murтинho



Parada de 7/9/1949

Escola Normal "Joaquim Murтинho" durante Parada de 7 de Setembro. Fotografia Não identificado.
Campo Grande - MT [Atual MS], 07-09-1949. BR MT APMT COL 391-0031



Residência do prefeito Sylvio Ferreira
Fonte Anuário Matogrossense 1957. p. 129 – IHGMT



Igreja de São José em Coxim MT defronte a Praça Marechal Rondon
Fonte: <https://www.facebook.com/pg/CoximDeCoracao/photos/>



Professor Reinaldo Lopes dos Santos e sua esposa Iraci Freire no ano de 1957
Fonte: (SANTOS, 2020. no prelo)



Da Esquerda para a direita a criança Noemia, Erotildes, Martinha, Lurdes e a professora Ester Pereira.
(Fonte: SANTOS, 2020. no prelo).



A Professora Bernadina Soares de Souza,
com seus filhos Geni, Dalva e Erli
Eles também foram alunos da Escola Primária em
Coxim _ MT.
Fonte: (SANTOS, 2020. no prelo)



No ano de 1968, foi inaugurado o Grupo Escolar denominado 'PLINIO PITALUGA', que ficava nas proximidades do Patrimônio ALVES PLANALTO. Foi uma grande festa para todos os alunos das Escolas Rurais da Colônia Taquari que desfilaram em frente ao prédio construído de alvenaria, coberto de telha e as paredes de madeira estilo construção americana. Os alunos até então frequentava as escolas coberta de palha de bacuri e paredes de pau a pique, piso de chão . Foi uma grande conquista para todos. Destaca-se a participação da Escola Rural Mixta das Assembléia de Deus, pioneira da educação na região (SANTOS, 2020. p. 65. No prelo).



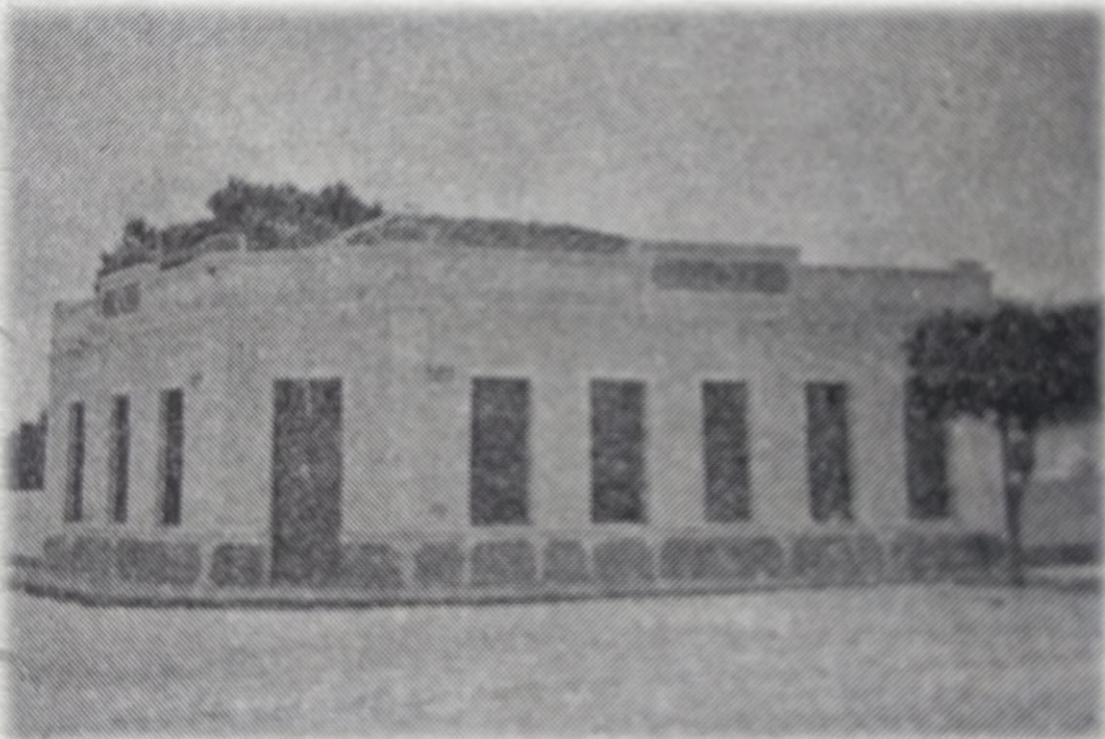
Expresso Baleia - transporte coletivo que ligava Campo Grande a Cuiabá implantado em 1955 de propriedade de Valdevino Rodrigues Guimarães residente no município de Coxim MT
Fonte: Coxim de Coração disponível em <https://www.facebook.com/CoximDeCoracao/photos/a.450776794933144/1810883038922506/?type=1&theater>



Balsa que fazia a travessia do Rio Taquari no porto onde as lanchas carregadas de mercadorias vindas de Corumbá, aportavam-se.
Fonte:
<https://www.facebook.com/pg/CoximDeCoracao/photos/>



Igreja de São José em Coxim MT ano de 1951
Fonte Anuário Matogrossense. 1957. p. 125 - IHGMT



Grupo Escolar Cel. João Ponce de Arruda – Coxim MT
Fonte Anuário Matogrossense 1957. p. 126 – IHGMT

REFERÊNCIAS

FONTES:

ARQUIVO NACIONAL. Mapa Mato Grosso Econômico, 1933. Arquivo Nacional. Fundo Proveniência Desconhecida. BR_RJANRIO_F2_0_MAP_0442. Disponível em <<https://www.flickr.com/photos/arquivonacionalbrasil/48903302302>> Acesso em maio de 2019.

ARQUIVO NACIONAL. Palácio da Instrução em Cuiabá, capital do Mato Grosso em 1940. Disponível em <https://www.wikiwand.com/pt/Cuiab%C3%A1> acesso em maio de 2019.

Jornal Correio do Estado (Jornal) Ano 1911\Edição 00199 Biblioteca Nacional disponível em <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBibliotecaNacional.aspx?bib=028304&pagfis=759&url=http://memoria.bn.br/docreader#>> acesso em novembro de 2019.

Jornal Correio do Estado (Jornal) Ano 1910. Edição 00131 p.1. Biblioteca Nacional. Disponível em <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028304&pasta=ano%20191&pesq=Tenente%20coronel%20Manoel%20Marcelino%20de%20Araujo>> acesso em novembro de 2019.

Jornal O Progresso. 30/12/1951. Capa. Arquivo do Jornal O Progresso de Dourados: 1951.

MATO GROSSO. **Relatório** do Inspetor Geral dos Estudos ao Presidente da Província, José de Miranda Reis. Cuiabá, 14 abr. 1874 no Relatório apresentado pelo presidente da Província à Assembleia Legislativa Provincial. Cuiabá, 3 maio 1874. Anexo 3. APMT – Microfilme 1865-1875.

MATO GROSSO. **Ofício** n.º 40, do professor, servindo de Diretor, José Estevão Corrêa, ao Presidente do Estado, Antônio Corrêa da Costa. APMT Caixa 1896 C. Cuiabá, 24 de agosto de 1896.

MATO GROSSO. **Ofício** n.º 40 do Diretor Geral da Instrução Pública, ao Presidente do Estado Antônio Corrêa da Costa. APMT Livro da Instrução Pública 003 p. 03. Cuiabá, 24 de agosto de 1896.

MATO GROSSO. **Regulamento** da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso. Decreto n.º 265. APMT - Livro 213, p.119 a 153. Cuiabá, 22 de Outubro de 1910.

MATO GROSSO. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso Cuiabá - MT APMT, 1910.

MATO GROSSO. **Relatório** de D. Francisco de Aquino Corrêa à Assembleia Legislativa de Mato Grosso em 7 de setembro de 1920. APMT-1920a Cuiabá, 07 de setembro de 1920. Disponível em <http://gem.ufmt.br/gem/sistema/arquivos/2106120941244_1.pdf>.

MATO GROSSO. **Relatório** apresentado pelo almoxarife da Inspeção Escolar da Vila de Coxim em 1921 ao diretor geral da instrução pública do estado Dr. Cesário Alves Corrêa. Arquivo Público de Mato Grosso APMT, Livro n.º 108-A, Cuiabá - MT, 1921.

MATO GROSSO. **Mensagem** do presidente de estado apresentada à Assembleia Legislativa em 13 de maio de 1928. APMT – Livro 132 a 134. Cuiabá – MT, 1928.

MATO GROSSO. **Mensagem** apresentada pelo presidente de Estado de Mato Grosso à Assembleia Legislativa e lida na 1ª sessão da 15ª Legislatura. Cuiabá 13 de maio de 1928. APMT - Livro 132 a 154. Cuiabá – MT, 1928.

MATO GROSSO. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa na 2ª Sessão Ordinária da 9ª Legislatura de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso APMT, Cuiabá MT, 1930.

MATO GROSSO. **Relatório** apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública Franklin Cassiano da Silva ao Secretário Geral de Estado Leônidas Antero de Mattos. Cuiabá, 29 de agosto de 1931. APMT Livro 113. Cuiabá – MT, 1931.

MATO GROSSO. **Gazeta Oficial** do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. 16 de setembro de 1936. APMT Ano LVII-48 n. 7295. Cuiabá – MT, 1936.

MATO GROSSO. **Mensagem** apresentada a Assembleia Legislativa lida na abertura da 3ª sessão ordinária da sua 1ª legislatura, pelo Interventor Federal do Estado de Mato Grosso – Cap. Manoel Ary da Silva Pires. Cuiabá, 13 de junho de 1937. Instrução Pública. APMT – LIVRO 71, p 14 – 23 e 45. Cuiabá – MT, 1937.

MATO GROSSO. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso referente ao ano de 1942. Arquivo Público de Mato Grosso – APMT – Cuiabá – MT 1943. Cuiabá – MT, 1943.

MATO GROSSO. **Relatório** do interventor do Estado de Mato Grosso, Júlio Strubing Müller a Assembleia legislativa de Mato Grosso. APMT Livro n 73/fl.13.1942. Cuiabá – MT, 1942.

MATO GROSSO. **Regulamento** da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, de Dia outubro de 1942. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114997/Regulamento%20MT%201942%2C%20outubro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 10/04/2018.

MATO GROSSO. **Relatório** da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso Referente ao ano de 1942. Arquivo Público de Mato Grosso APMT, Cuiabá MT, 1943.

MATO GROSSO. **Relatório** do interventor do Estado de Mato Grosso apresentado ao Presidente Getúlio Vargas. Arquivo Público de Mato Grosso APMT, Cuiabá MT, 1943.

MATO GROSSO. **Mensagem** apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato Grosso Arnaldo Estevão de Figueiredo Cuiabá, 13 de junho de 1948. APMT Livro de Mensagens N° 75. Cuiabá – MT, 1948.

MATO GROSSO. **Mensagem** de Fernando Corrêa da Costa à Assembleia Legislativa em 1954. Cuiabá 1952. APMT - Imprensa Oficial. Cuiabá – MT, 1952.

MATO GROSSO. **Mensagem** de Fernando Corrêa da Costa à Assembleia Legislativa em 1954. Cuiabá 1954. APMT - Imprensa Oficial. Cuiabá – MT, 1954.

MATO GROSSO. Memorial dos titulares do governo. **Relatório dos governadores 2ª República 1936-1953**. UFMT – NDIHR –APMT. Microfilmado. 1988.

MATO GROSSO. **Mensagem** do Governador do Estado à Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Arquivo Público de Mato Grosso APMT, Cuiabá MT, 1955.

MATO GROSSO. **Lei de Diretrizes e Base**. Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10/04/2018.

MATO GROSSO. **Anuário matogrossense**. Rio de Janeiro Gráfica Olímpica Editora, 1957.

SANTOS, Epaminondas Lopes dos. **Primórdios do movimento pentecostal: congregação denominada 40 em Coxim – 1956 – 1970**. Campo Grande, 2020 (no prelo).

SÁ ROSA, Maria da Glória. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande MS. UFMS. 1990.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **História Oral, Desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2000.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Contemporânea do Brasil, 1990.

ALVES, Laci Maria Araújo. **O processo de expansão escolar em Mato Grosso (1910-1946): uma abordagem histórica**. 1994. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT, Cuiabá.

ALVES, Laci Maria Araújo **Nas trilhas do ensino: educação em Mato Grosso: 1910-1946**. Cuiabá: EdUFMT, 1998.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Ensino de leitura e grupos escolares em Mato Grosso: 1910-1930**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. **Alfabetização nos grupos escolares em Mato Grosso: início do século XX**. In: SÁ, Elizabeth de; SÁ, Nicanor A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900 – 1930). Cuiabá, MT: EdUFMT, 2011.

AMORIM, Marcos Lourenço de Amorim. **Escolas rurais, grupos escolares e estratégias de ensino (1870-1982): breve revisão de literatura sobre a história da educação no sul de Mato Grosso**. In ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. GUIDOTTI, Vitor Hugo Rinaldini. **Cartografias da educação: história, políticas e diferença**. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

AMORIM, Rômulo Pinheiro de. **O Centro de treinamento do Magistério de Cuiabá e as mudanças na educação primária em Mato Grosso nos anos 1960**. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.3, n.9, p.40-57, mai./ago. 2013.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Pais e filhos na província do Paraná: uma história da educação da criança pela família**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). 617 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

APPLE, Michael. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BALLART, Josep. **El Patrimonio Histórico y Arqueológico: Valor y Uso**. Barcelona: Ed. Ariel, 1997.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. Belo Horizonte. 13 ed. Livraria Francisco Alves, 1935.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA. Francisco Antônio Maia da. (Org.). **Campo Grande, 100 anos de construção**. Campo Grande: UFMS, 1999. p. 169-194.

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A identidade e a representação elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região**. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a.

BOURDIEU, Pierre. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre. **Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe**. In: BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas simbólicas. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992. p. 201-202.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: Ortiz R, (org.) Pierre Bourdieu – sociologia. São Paulo: Ática; 1994.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIN, Alain. **A Questão Local**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

BOURDIN, Alain. Escritos de educação. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Zaia. **Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu** Educação e pesquisa, São Paulo: v. 36. n.1. p. 227-241, Jan/abr. 2010.

BRASIL IBGE, **Biblioteca IBGE.**, s/d. s/ed. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/Matogrossodosul/coxim.pdf>> Acessado em 02 jul 2018.

BRASIL. Recenseamento Geral do Brasil. (1º de setembro de 1940).Série Regional parte XII – Mato Grosso. **Censo demográfico: população e habitação. Censos econômicos: agrícola, industrial, comercial e dos serviços.** Rio de Janeiro, Serviços gráficos do IBGE, 1952.

BRASIL. **Conselho Nacional de Estatística Serviço Nacional de Recenseamento.** Série Nacional. Vol. 1. Brasil. Censo Demográfico. IBGE, Rio de Janeiro, 1956.

BRAZIL, M. C. . **Rio Paraguai: O "mar interno" brasileiro.** 1. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2014.

BRAZIL, Maria do Carmo & Silva, Adriane Cristine. **Rituais, festas e lira cacerense: Iniciativas de implantação da escola primária republicana na fronteira Brasil Bolívia (1910-1913).** Revista HISTEDBR On-Line, 12(45), 310-329. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/683>> Acesso em maio de 2019.

BRAZIL, M. do C., & CANCIAN, Elaine. **Formação do ambiente rural sul-matogrossense (1829-1892)** Revista de Pesquisa Histórica. n°. 34.2 (2016) 137)disponível em <http://dx.doi.org/10.22264/cliio.issn2525-5649.2016.34.2.do.07> CLIO: Acesso em maio de 2019.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Bauru: EDUSC, 2004.

BURKE, Peter. **História dos acontecimentos e o renascimento da narrativa.** In: A escrita da história: novas perspectivas. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989.** Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMARGO, Julia Benedita. **Pé de cedro de Coxim – MS: a construção de um símbolo.** 2010. 99 f. (Monografia de Graduação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Coxim.

CARDOSO, Vicente Licínio. **À margem da história do Brasil.** Coleção Brasileira, v. 13. 3ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Brasília, 1979.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História : Ensaios de Teoria e Metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARONE, Edgard. **A Terceira República (1937-1945).** São Paulo: DIFEL, 1976.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. in LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225-253.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 1930. In.: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Edusf, 1999, pp. 17-30.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados** O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual**. In Pontos e bordados: escritos de história e política. Belo Horizonte, UFMG, 2005. CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **Andando na cidade**. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n° 23: Cidade, Brasília: IPHAN, 1994a.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994b.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. 1 Ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1990.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **Formas e Sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. CHARTIER, R. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1 abr. 1991.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002a.

CHARTIER, Roger. **Entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. São Paulo: DIFEL, 2002b.

CHARTIER, Roger. **"Escutar os mortos com os olhos"**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>

php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 03 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142010000200002>.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, n. 2. 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Mato Grosso**. Rio de Janeiro: Co-editora Brasília, 1920.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Rebeldes da fronteira**. Revista do Centro de Estudos Rurais – UNICAMP v 9,n. 2. Set. 2015.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Questão de Terras**. São Paulo: Secção de obras do Estado de São Paulo, 1923.

CORRÊA FILHO, Virgílio. Questões de ensino. In: **Monografias Cuiabanas**. (Publicações avulsas, nº. 59). Cuiabá: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso - IHGMT, 2002.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984 (Biblioteca do Estudante). Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000091.pdf> acesso em outubro de 2019.

CUNHA, Maria Teresa Santos. “**Das mãos do autor aos olhos do leitor. Um estudo sobre livros escolares: A Série de Leitura Graduada Pedrinho de Lourenço Filho (1950/1970)**”. História. São Paulo, v. 30, ago/dez 2011, pp. 81-99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a05v30n2.pdf>.

DANIEL, OMAR. **Sistema de Produção e processamento industrial**. Dourados: UFGD/UEMS, 2009.

DE DECCA, Edgard S. 1930. **O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DINIZ, Bruno. **Conversão hipotética de réis para o real**. 2015. Disponível em <http://diniznumismatica.blogspot.com/2015/11/conversao-hipotetica-dos-reis-para-o.html> acesso em 10 de maio de 2019.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2006.

ECO, Umberto. **Rápida Utopia**. In: Reflexões para o futuro. Veja 25 anos. São Paulo: Ed. Abril, 1993.

ESCOBAR, Ildefonso. **A Marcha para o Oeste – Couto de Magalhães e Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1941.

EVANGELISTA, Marcela Boni. **A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista**. In: Oralidades. Revista de História Oral. São Paulo, n.7, Jan-Jun/2010.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro.** 4ª ed. Porto Alegre: Globo, 1977, (2v.).

FARIA, João Barbosa de. **Memória do sexto Congresso de Geografia em Belo Horizonte**, Revista do Instituto Histórico de Mato Grosso. 1923. Ano IV, Tomo IX-X.

FARIA FILHO, L.M.; VIDAL, D.G. **Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FARIAS, Maricilda do Nascimento. **As representações dos negros nos livros escolares utilizados em Mato Grosso na Primeira República (1889-1930).** 2009. 177 f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

FAUSTO, Bóris (Dir.) **História Geral da Civilização Brasileira.** III - O Brasil Republicano. Vol. 3. São Paulo: DIFEL, 1983.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Gilmara Yoshihara **O binóculo e a pena : a construção da identidade matogrossense sob a ótica virgiliana : 1920-1940.** Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

FREITAS, Marcos Cesar; BICCAS, Maurilane de Souza. **Expansão na oferta de educação escolar: a escola pública num país em (re)configuração** In: FREITAS, Marcos Cesar; BICCAS, Maurilane de Souza. História Social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIA, Israel Jardim. **A rota do sal, um estudo sobre a sua importância na formação do Núcleo de Povoamento da Região de Coxim.** Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Faculdades Integradas de Coxim. FICO, Coxim MS, 2003.

FURTADO, Alessandra Cristina e MOREIRA, Kênia Hilda, **Professores leigos em Escolas Rurais Primárias no Sul de Mato Grosso (1930-1970).** In 37ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Florianópolis, SC. Anais 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/> acesso em agosto de 2016.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. **Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso.** 2000. 312 f. Tese (Doutorado em História) – São Paulo, Universidade de São Paulo.

GALETTI, Lylia da Silva Guedes. Mato Grosso: o estigma da barbárie e a identidade regional. Textos de História, Brasília, v. 3, n.2, p. 48-81, 1995. _____. **Sertão, fronteira, Brasil: Imagens de Mato Grosso no mapa da Civilização.** Cuiabá: EdUFMT, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário.** In. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das letras, 1990.

GOMES, Marco Antonio Villarinho. **Dinâmica demográfica fluxos populacionais por município em Mato Grosso parte 2: sistematização das informações temáticas.** Nível compilatório Cuiabá 2000. Disponível em <http://www.dados.mt.gov.br/publicacoes/dsee/dinamica_demografica/fluxos_populacionais/DSEE-DD-RT-003.pdf> Acesso em março de 2016.

GONÇALVES, Arlene da Silva. **Os Grupos Escolares no Estado de Mato Grosso como Expressão da Política Pública Educacional: o Grupo Escolar Joaquim Murtinho, em Campo Grande, Sul do Estado (1910 - 1950).** 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.

GRISI, Maria Rosa. **O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência.** In. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8. 1942, Goiânia. Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1942. p.1-8.

GUIMARÃES, Eduardo Nunes; LEME, Heládio José de Campos. **Caracterização Histórica e Configuração Espacial da Estrutura Produtiva do Centro-Oeste.** NEPO n°33, Campinas SP. dezembro de 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sergio Buarque de Holanda. **Monções.** Nota da 2ª edição. Monções. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

IRALA, Clovis. **Educação rural em Dourados: a Escola Geraldino Neves Correa (1942 -1982).** 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **A Instrução Pública Primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891-1927.** 1998. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas.

JESUS, Laércio Cardoso de. **ERVA-MATE: O OUTRO LADO. A presença dos produtores independentes no antigo Sul de Mato Grosso 1870-1970.** 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Dourados.

JULIA, Dominique. JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan. / jun. 2001.

KOSSOY, Boris. **A fotografia como fonte histórica; introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado.** São Paulo, Museu da Ind. Com. e Tecnologia de São Paulo — SICCT, 1980.

LACERDA, Lilian Maria de. **Álbum de leitura: memória de vida, histórias de leitores.** São Paulo: Editora Unesp, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

- LE GOFF, Jacques. **Uma vida para a história: conversações com Marc Heurgon**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, Prismas, 1988.
- LEITE, Pedro Pereira: **Olhares Biográficos: A poética da intersubjetividade em museologia**. ed. 1 Lisboa: Edição Marca d'Água, 2012.
- LEITE, Gervásio. **Aspecto mato-grossense do ensino rural**. Cuiabá: Escolas Profissionais Salesianas, 1942.
- LEITE, Gervásio. **Terra Agarrativa e Linda**. Cuiabá: ACML; Goiânia, s. ed., 1969.
- LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das representações sociais**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 63-77, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000100063&lng=pt&nrm=iso>. acesso em janeiro de 2020.
- LIMA, Solange Ferraz de. CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Fotografias: usos sociais e historiográficos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. LUCA, Tania Regina de. (orgs). O historiador e suas fontes. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- LINHARES, Maria Yedda (ORG.). **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.
- LINS, Wilson **O médio São Francisco - uma sociedade de pastores e guerreiros**. Bahia: Edições Oxumaré, 1952.
- LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Formação de professores indígenas de matemática em Mato Grosso do Sul: acesso, permanência e desistência**. 2010. 185 f. (Tese de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Organização do ensino primário e normal. XVII – Estado de Mato Grosso**. Boletim n. 22. Rio de Janeiro: INEP, 1942. p. 7-9.
- LOURENÇO FILHO. Alguns aspectos da educação primária. Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, out.-dez. 1940, n. 4, p.649-664.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casassanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MARCILIO, Humberto. **História do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá, Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.
- MARIN, Jéri Roberto. **A Igreja Católica em terras que só Deus conhecia: o acontecer e “desacontecer” da romanização na fronteira do Paraguai e Bolívia**. 1. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.
- MARIN, Jéri Roberto. (org.) **Religiões e identidades**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

MARIN, Jéri Roberto. **A Romanização no Sul do Mato Grosso (1910 – 1940)** Unesp.s/ed. s/d. disponível em <<http://bmgil.tripod.com/mjr28.html>> Acessado em março de 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe, RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Colaboração em história oral e Validação** In: Guia Prático de História Oral. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MENDONÇA, Rubens. **História das Revoluções em Mato Grosso**. Goiânia: Ed. Rio Bonito, 1970.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista**. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). Narrativa, Identidade e Clínica. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

MOLINA, Ana Heloisa. **A História contada por imagens: as escolas normais do início do século XX e o uso de fotografias para a historiografia contemporânea**. Dimensões, vol. 34, 2015, p. 457-489.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em outubro de 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Cadernos CEDES, 52 (Cultura escolar - história, práticas e representações), p.41-54. Novembro. 2000. <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a04v2052.pdf>> Acesso em maio de 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. In: Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em 10 de junho de 2019.

NAGLE, Jorge. **A educação na primeira república**. IN: HOLANDA, S. B. – História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: DIFEL, tomo III: O Brasil Republicano, livro 3º, 1975, p. 259- 291.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001.

NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. **Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto: os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND (1943-1960)**. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Dourados/MS.

NETO, João Ferreira. **Raízes de Coxim**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

NEVES, Maria Manuela Renha de Novis. **Elites políticas: competição e dinâmica partidário-eleitoral (caso de Mato Grosso)**. São Paulo: Vértice, 1988.

NOGUEIRA, Arlinda Rocha et. al. (orgs). **Sergio Buarque de Holanda: vida e obra.** São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura/Arquivo Publico do Estado de São Paulo; Universidade de São Paulo/Instituto de Estudos Brasileiros, 1988.

NOVAES, Sylvia Caiuby;. **Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

NÓVOA. António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.a.

NÓVOA. António. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: Nóvoa, António. (Org.) *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992.b.

NUNES, Clarice. **Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca.** In: HERSCHAMNN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice. *Missionários do Progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870-1937).* Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

OLIVEIRA, Eliene Dias de. **À procura de um norte: migração e memória de nordestinos em Coxim MT/MS (1958-1996).** 2015. 224 f. (Tese de Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD. Dourados.

ORTIZ, Renato. **A procura de uma sociologia da prática.** In BOURDIEU, Pierre. *Sociologia.* Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Atica, 1983.

ORTIZ, Rosalvo Ivarra; SANTOS, Ane Caroline dos. MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. **Da Província ao Estado de Mato Grosso (1860– 1930): a metamorfose dos Terenas ao cristianismo.** Revista Diversidade Religiosa, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 102-116, 2017.

PAES, Ademilson Batista. **A Escola Primária Rural em Mato Grosso no período republicano. (1889-1942).** 2011. 269 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) – UNESP/Araraquara.

PAES, Fernando Luís Oliveira Athayde. **Educar mentes e salvar almas: ação missionária protestante na escolarização de indígenas no Sul do Mato Grosso (1928-1950).** 2015. 176 f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar São Carlos.

PAIVA. Ely Carneiro de. **Jean Serrou Camy um francês dos Pirineus no coração do Brasil.** Campo Grande, Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul – IHGMS, 2018.

PAVÃO, Eugênio da Silva. **Formação, Estrutura e dinâmica da Economia de Mato Grosso do Sul no contexto das transformações da Economia Brasileira.** 2005. 239 fl. Dissertação (Mestrado em Economia Industrial). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Centro Sócio-Econômico, Florianópolis.

PEREIRA, Lígia. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias** Revista de História Oral, nº 3, jun/2000.

PESAVENTO, Sandra Jataí. **História & história cultural.** 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESSANHA, E. C. **Estudar e lecionar em escolas exemplares – cruzamento de sentidos**. Revista e-Curriculum, v.11, n. 01, abr./ 2013. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/4334/11304>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

POUBEL E SILVA, Elizabeth F.S. **De criança a aluno: as representações da escolarização em Mato Grosso (1910-1927)**. 2006. 220 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Revista Estudos Sociedade e Agricultura, 4. julho 1995.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: Ensaio sobre a Tristeza Brasileira**. organização Carlos Augusto Calil. 10 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

QUEIROZ, Paulo R. Cimó. **As curvas do trem e os meandros do poder: o nascimento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1904-1908)**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1997.

QUEIROZ, Paulo R. Cimó. **Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio)**. Diálogos, v. 10, n. 02, p. 149-184, 2006. Disponível em: <http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path.%5B%5D=105&path%5B%5D=pdf_87> Acesso em: 02 jul. 2018.

REIS FILHO, Casemiro dos. O Ensino Primário Paulista: Primeira República. In: _____. **A Educação e a Ilusão Liberal: Origens do ensino público paulista**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1995.

REIS, Rosinete Maria. **Palácios da instrução: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)**. 2005. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMT Programa de Pós Graduação em Educação. Cuiabá.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrao ainda um dos nossos?”**. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande.

RUBIM, Rezende. **Reservas de Brasilidade**. São Paulo/Rio de Janeiro/ Recife/ Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939. (Coleção Brasileira, vol. 161).

SÀ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; FURTADO, Alessandra Cristina Furtado. A educação mato-grossense no período de 1930 a 1960. In: FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, Analete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (orgs). **Itinerários e Singularidades da Institucionalização: a expansão da escola primária no Brasil (1930-1961)**. Maringá: Eduem, 2019.

SÁ, Elizabeth Figueiredo ; FURTADO, Alessandra C. A Educação Mato-Grossense no período de 1930 a 1960. In: Alessandra Cristina Furtado; Analete Regina Schelbauer; Rosa Lydia Teixeira Corrêa. (Org.). **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930-1961)**. 1ed.Maringá: EDUEM - Editora da Universidade de Maringá, 2019, v. 1, p. 113-138.

SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. A escola pública primária mato-grossense no período republicano (1900-1930). In: SÁ, Nicanor Palhares; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **Revisitando a história de escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na Primeira República**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues. **Escolas Reunidas e Grupos Escolares: similaridades e diferenças na instrução primária em Mato Grosso** In 36ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Goiânia, Goiás. Anais 2013. Disponível em <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/160-trabalhos-gt02-historia-da-educacao>> Acesso em maio de 2019.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. **Inovação e hibridez. A disseminação da escola primária em Mato Grosso (1945-1965) : grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) 182 f. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Rio Claro.

SCHWARTAMAN, Simon(org.) **Estado Novo, um auto-retrato**. Brasília: Ed. UNB, 1982.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa**. Tempo, Niterói, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SESMARIAS. **Documentos do Arquivo do Estado de São Paulo**. São Paulo: Typografia Piratininga, 1921. Vol.3, p.230-232.

SETTON, Maria da Graça. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 20, p. 60-70, agosto de 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>> acesso em outubro de 2019.

SGANZERLA, Alfredo. **A História de Frei Mariano de Bagnaia: o missionário do Pantanal**. Campo Grande: Edição FUCMT-MCC, 1992.

SILVA, Adilson Rodrigues. **SERTÃO DE COXIM: Apossamento de terras, conquistas e relações de trabalho (1830-1898)**. 2013. 202 f. (Dissertação de Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados. UFGD. Dourados.

SILVA, Adilson Rodrigues. **São José ou Nossa Senhora? Litígio entre as províncias de Goiás e Mato Grosso pelo território de Coxim**. Monções Revista de História da UFMS/CPCX v. 2, n° 2. Setembro de 2014.

SILVA, Alice Felisberto da. **O processo educativo dos trabalhadores da erva-mate na obra do memorialista da fronteira – Hélio Serejo**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SILVA, Katiene Nogueira da. **“Criança calçada, criança sadia!”: sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970)**. 2006. 200 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo USP. São Paulo. Disponível em <<http://teses.usp.br/teses/dsiponiveis/48/48134/t de-29062007-152705/>> Acesso em outubro de 2018.

SILVA, Marijâne Silveira da. **A infância e sua escolarização nas páginas dos jornais cuiabanos (1910-1930)**. 2015 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá.

SILVA, Marineide de Oliveira da Silva. **Escola Primária Rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação em Mato Grosso (1927-1945)**. Cuiabá EdUFMT, 2014.

SILVEIRA, Ronan Garcia da. **História de Coxim**. Campo Grande: Ed. Rui Barbosa, 1996.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)**. INEP/COMPED/UFMT, 2000.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil : De Getúlio Vargas a Castelo Branco**. São Paulo: CIA das Letras, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima and VALDEMARIN, Vera Teresa. **A cultura escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. **O legado educacional do século XX**. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

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

SOUZA, Rosa Fátima; FARIA FILHO, L. M. de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil: 1893-1971**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p.21-56.

SOUZA, Rosa Fátima. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TERRIEN, Jacques. Damasceno M Nobre (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON. E.P. **Costumes em comum: estudos sobre cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

TOMÁS, Luís. **Propaganda Fide**. Revista Fátima Missionária. N. 22 Edição LIII | Junho de 2007. Disponível em <http://www.fatimamissionaria.pt/biblioteca//CN TDS/17582/22_junho_2007.pdf> Acesso em 14/03/2019.

TREVISAN, Marcio Bogaz. **Grupo Escolar Mendes Gonçalves: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil-Paraguai (1889-1931)**.

2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Dourados.

VANELI JÚNIOR. Dário [2008]. **Êxodo rural e permanência no campo – políticas públicas e associativismo na Colônia Agrícola do Taquari**. 51. f. (Monografia de Graduação - TCC) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Coxim, MS.

VARGAS, Getúlio. **A Nova Política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1938-1944, 10 vols.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é Menos Urbano do que se Calcula**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose. Antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1999.

VIDAL, Diana. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In SOUZA, R.; VALDEMARIN, V. **A cultura escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves and FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)**. Rev. Bras. Hist. 2003, vol.23, n.45, pp.37-70.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foto. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões**. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO. Antonio. **Historia de la educación e historia cultural**. Revista Brasileira de Educação. n. 0, set. /dez. 1995.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madri: Editora Morata, 2002.

WEINGARTNER, Alisolete Antônia dos Santos. **Movimento divisionista no Mato Grosso do Sul**. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

XAVIER, Ana Paula da S. **Processos educativos da infância em Cuiabá (1870-1890)**. 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte.

ZORZATO, Osvaldo [1998]. **Conciliação e identidade: considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983)**. 1998. 181 f. Tese (Doutorado em História Social) – FFLCH/USP, São Paulo.

DEPOIMENTOS

COUTINHO, Leni Damares. Entrevista concedida a Marcos Lourenço de Amorim em 17 de outubro de 2019.

COUTINHO, Levi. Entrevista concedida a Marcos Lourenço de Amorim em 13 de abril de 2019.

SANTOS, Israel Freire dos Santos. Entrevista concedida a Marcos Lourenço de Amorim em 30 de setembro de 2019.

SOUZA, Bernardina Soares de. Entrevista concedida a Marcos Lourenço de Amorim em 20 de novembro de 2019.

VIEIRA, Evanirde de Arruda. Entrevista concedida a Marcos Lourenço de Amorim em 15 de janeiro de 2020.

APENDICE

QUESTIONÁRIO

Roteiro para entrevista - Tese Doutorado 2019

(Perguntas servem apenas para nortear a entrevista)

1. Dados Pessoais:

Data de nascimento ____/____/____ Local do nascimento

Atividade laboral dos pais/ Escolarização dos pais

2. Quais brincadeiras e brinquedos faziam parte da sua infância? Como eram as

brincadeiras? Onde elas aconteciam? Quem participava das brincadeiras?

3. Durante a sua infância/ adolescência você trabalhava? Em que?

4. Existia alguma instituição complementar tais como associação de pais e professores, clube de leitura cooperativa escolar, pelotões de saúde que assistissem à escola?

5. A escola tinha caixa escolar?

6. Qual o envolvimento da família com a escola?

7. Como eram os prédios das escolas primárias em coxim (madeira, tijolo, etc.).

8. Os prédios eram alugados ou do município?

9. Aconteceu de esses prédios mudarem de localização?

10. Houve interrupção do curso em decorrência de exoneração de professores e falta de população em idade escolar em número suficiente para compor uma classe?

11. Quais as cartilhas utilizadas nas escolas primárias em Coxim?

12. Lembra se alguma dessas cartilhas foram usadas em sala de aula?

Título	Autor
1ª Cartilha na Roça	Renato Sêneca Fleury
ABC Infantil	Sem autor
Cartilha das Mães	Arnaldo de Oliveira Barreto
Cartilha Meus Deveres	Sales Oliveira Rocha
Minha Pátria	S Pinto e Silva
Cartilha Nacional (livro de leitura)	Hilário Ribeiro
Nossa Pátria (livro de leitura)	Rocha Pombo
Cartilha Corações de Crianças	Rita M. Barreto
Sei Ler	Theodoro Jeronymo de Moraes
Primeiro Livro de Leitura	Felisberto de Carvalho

Cartilha Meus Deveres	Sales Oliveira Rocha
1ª Cartilha na Roça	Renato Sêneca Fleury
Cartilha da Infância	Thomaz Paulo Bom Sucesso Galhardo
Cartilha do Povo	Manoel Bergstrom Lourenço Filho
Primeiras Leituras	Manoel Bergstrom Lourenço Filho
Pedrinho e seus amigos	

13. Como os professores utilizavam essas cartilhas?
14. Qual dessas expressões evocam suas memórias escolares?
(exercícios orais, ditados, famílias silábicas, formação de palavras a partir de sílabas já trabalhadas “tirar do quadro uma lição”, “tirar do livro uma lição”)
15. Os alunos fazia “cópias” da cartilha?
16. Qual a postura dos professores das escolas primárias em Coxim?
17. Quem fiscalizava o trabalho da escola, do professor (a)?
18. Em algum momento houve mudança de método/práticas pedagógicas por parte dos professores/professoras?
19. Se houve mudança nas práticas pedagógicas ou métodos de ensino, essa mudança causou alguma reação por parte dos alunos e pais de alunos.
20. Havia algum calendário festivo
21. Havia muitos alunos protestantes?
22. As leituras eram feitas em voz alta?
23. Declamavam-se ou eram lidas poesias?
24. Quais as suas lembranças sobre os móveis da escola?
25. Como eram as carteiras das escolas primárias em Coxim? Havia bancos (individuais, coletivos) havia mesas grandes coletivas?
26. Os alunos tinham idade muito variada?
27. Como se obrigava os alunos a sentar nas carteiras?
28. Como eram e como se chamavam as mochilas escolares? As mães costuravam?
29. Como eram as salas de aula?
30. Como era a ventilação das salas de aula?

31. Como se organizava as classes?
(mesa grande, bancos grandes, pedras de lousa, cadernos e cartilhas).
32. Como era utilizado o quadro negro? Usava-se lousa individual?
33. Como era a sala do diretor?
34. A presença do diretor era muito marcante na escola?
35. Como eram os sanitários da escola?
36. Como se organizava o material didático? (quadro, giz, carteira, escolar, cadernos e lápis, mapas e cartazes).
37. Utilizava-se algum objeto da escola para outros fins a que estavam destinados? Fazia-se brinquedo de algum objeto?
38. Como eram chamados o “dever de casa”?
39. Como eram propostos pelo professor o “dever de casa”?
40. Como eram feitos os “deveres de Casa”?
41. Como o professor(a) fazia para ajudar os alunos mais “fracos”?
42. Havia muita diferença de idade entre os alunos?
43. Tinha muita gente vindo de outras regiões?
44. Qual a punição que você lembra ter sido dada a algum colega de classe?
45. Vocês tinham livros de caligrafia? Como eram feitas as atividades de caligrafia?
46. Como os pais reagiam à escola?
47. O ambiente doméstico facilitava a ler e escrever? Os pais de alguma forma ajudavam?
48. Que tipo de lápis era usado (grafite, pena, ponteiro, lápis ou caneta de ardósia)?
49. Tinha algum tipo de estojo [de madeira ou outro material] para os lápis, se usava lápis de cor?
50. Como era o recreio?
51. Como era o “sino” da escola, quem tocava o “sino”?
52. Havia merenda escolar, como era essa merenda, quem preparava, onde se preparava?
53. Alguma mãe ajudava na merenda?
54. Os alunos levavam lanche escolar?

55. Cartapácio, calhamaço ou alfarrábio esses nomes faz algum sentido?
56. Como o material escolar era levado para a escola? Havia algum material escolar que permanecia na escola?
57. Tem o certificado de conclusão de curso ou algum documento, cartilha ou livro do período em que estudou na escola primária em Coxim?
58. Onde estudou? Como era o prédio da escola, a sala de aula?
59. De quais materiais pedagógicos e objetos, como relógios de parede, carteiras, você mais lembra?
60. Você tem algum mapa, diário ou documento da escola que possa me ajudar a entender esse funcionamento dos registros em sala de aula ou na secretaria da escola?
61. Conte uma estória interessante, intrigante ou emocionante envolvendo o ambiente escolar dessa época.
62. Quais objetos compunham o ambiente escolar (armários, quadros, traslados, silabários, tabuletas, globos, mapas).
63. O que inspirava esses objetos?
64. Como os professores organizavam a aula (agrupavam? separavam os alunos) para estudar?
65. Por que se tornou professor?
66. Como você dava as suas aulas?
67. Lembra de algum Curso de capacitação feito por você?
68. Você lembra-se do nome de algum inspetor de ensino?
69. Existia ritual cívico e religioso? Como eram?
70. Antes das aulas se fazia alguma oração, algum cântico?
71. Tem lembrança de a escola receber visitas oficiais (inspetor escolar, prefeito...)?
72. Como eram a relação das crianças com os animais, os rios, as florestas, as cidades?
73. Como viviam os professores (Qualidade de vida)
74. Por que poucos rapazes ingressavam no magistério?
75. O que significou para senhora se tornar professora?

CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento, **eu**

Entrevistado(a): LENI DAMARES COUTINHO,

RG: _____ emitido

pelo(a): _____,

domiciliado/residente em

 _____,

Declaro ceder ao Pesquisador:

Marcos Lourenço de Amorim

CPF 400.783374-53 - RG Nº 2507876 emitido pela SSP/PE Domiciliado e residente à Rua Hercules Florence, 60 – Bairro águas claras Coxim MS CEP 79.400-000 **sem restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao pesquisador/entrevistador aqui referido(a)**, na cidade de Coxim Estado de Mato Grosso do Sul em _____ de _____ **como subsídio à construção de sua tese de Doutorado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.** O pesquisador acima citado fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Coxim MS, Março de 2020

_____, _____ de _____ de _____

(assinatura do entrevistado/depoente)

ANEXOS

ANEXO 1	Coxim Mato Grosso do Sul - MS Histórico	297
ANEXO 2	17 de outubro 1892 – Revogada as denominações de Nioaque e Coxim	300
ANEXO 3	Diploma de Normalista da professora Clarice Rondon dos Santos	301
ANEXO 4	Um adeus à Clarice Rondon	302
ANEXO 5	Decreto No 175/2000 Decreta luto oficial pelo passamento da Sra Clarice Rondon dos Santos	303
ANEXO 6	Decretos, Leis, Atos e Correspondência Oficial relacionados à educação primária no município de Coxim/Herculânea -MT disponíveis no Arquivo Público de Mato Grosso em Curitiba MT	304
ANEXO 7	Certidão de Óbito de Julieta Mota de Oliveira Santos	312

ANEXO 1

Coxim**Mato Grosso do Sul - MS****Histórico**

Em 1729, Domingos Gomes Belliago estabeleceu o Arraial de Belliago a margem direita do Rio Taquari com o intuito de ajudar as monções, que iam de São Paulo a Cuiabá, ou que de lá vinham.

Pela resolução 09 de 1862, Herculano Ferreira Vena, governador da província, criou o núcleo colonial de Taquari junto ao Arraial de Belliago, que teve a denominação de Herculânea e é atualmente a cidade de Coxim.

Foi elevada a distrito pela Lei nº 1 de 06 de novembro de 1872 e o município criado pela Lei nº 202, de 11 de abril de 1898. Comemora-se no dia 11 de abril sua emancipação política.

Gentílico: coxinense**Formação Administrativa**

Distrito criado com a denominação de São José de Herculânea, pela lei provincial nº 1, de 06-11-1872, subordinado ao município de Corumbá.

Pela lei estadual nº 13, de 26-10-1892, o distrito de São José de Herculânea tomou a denominação de Coxim.

Elevada á categoria de vila com a denominação de Coxim, pela resolução nº, 202, de 11-04-1898, desmembrado do município de Corumbá. Sede na antiga vila de Coxim.

Instalado em 11-09-1898

Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, a vila é constituída do distrito sede.

Elevado à condição de cidade com a denominação de Coxim, pelo decreto estadual nº 891, de 04-01-1930.

Em divisão administrativa referente ao no de 1933, o município é constituído do distrito sede.

Em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937, o município aparece constituído de distritos: Coxim, Camapuã, Itiquira e Rio Verde.

Pelo decreto-lei estadual nº 208, de 26-10-1938, o município de Coxim tomou a denominação de Herculânea.

No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município é constituído de 3 distritos: Herculânea (ex-Coxim), Camapuã e Rio Verde.

Pelo decreto-lei estadual nº 545, de 31-12-1943, o distrito de Rio Verde tomou denominação de Coronel Galvão.

Pela lei estadual nº 127, de 28-09-1948, o município de Herculânea volta a denominar-se Coxim.

Pela lei estadual nº 134, de 30-09-1948, desmembra do município de Coxim o distrito de Camapuã. Elevado à categoria de município.

Em divisão territorial datada de 1-VII-1950, o município de Coxim (ex-Herculânea), é constituído de 2 distritos: Coxim e Coronel Galvão.

Pela lei estadual nº 707, de 15-12-1953, desmembra do município de Coxim o distrito de Coronel Galvão. Elevado à categoria de município com a denominação de Rio Verde de Mato Grosso.

Em divisão territorial datada de 1-VII-1955, o município é constituído do distrito sede.

Pela lei estadual nº 1161, de 19-11-1958, é criado o distrito de Pedro Gomes e anexado ao município de Coxim.

Em divisão territorial datada de 1-VII-1960, o município é constituído de 2 distritos: Coxim e Pedro Gomes.

Pela lei estadual nº 1942, de 11-11-1963, desmembra do município de Coxim o distrito de Pedro Gomes. Elevado à categoria de município.

Em divisão territorial datada de 31-XII-1963, o município é constituído do distrito sede.

Assim permanecendo em divisão territorial datada de 31-XII-1971. Pela lei estadual nº 3736, de 04-06-1974, é criado o distrito de São Romão e anexado ao município de Coxim.

Pela lei estadual nº 3738, de 04-06-1976, é criado o distrito de Taquari e anexado ao município de Coxim.

Em divisão territorial datada de 1-I-1979, o município é constituído de 3 distritos: Coxim, São Romão e Taquari.

Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1995.

Até a presente data não consta legislação para o distrito de Jauru.

Em divisão territorial datada de 2001, o município é constituído de 4 distritos: Coxim, Jauru, São Romão e Taquari.

Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2009.

Alterações toponímicas municipais

São José de Herculânea para Coxim, alterado pelo decreto estadual nº 891, de 04-01-1930.

Coxim para Herculânea, alterado pelo decreto-lei estadual nº 208, de 26-10-1938.

Herculânea para Coxim, alterado pela lei estadual nº 127, de 28-09-1948.

Fonte: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrossodosul/coxim.pdf>>
acesso em abril de 2017.

ANEXO 2

17 de outubro 1892 – Revogada as denominações de Nioaque e Coxim

O presidente Manoel Murinho veta decreto da Assembléia Legislativa, alterando os nomes da Vila de Levergeria e da Freguesia de São José de Herculânia, que pretendiam adotar os nomes que têm hoje, Nioaque e Coxim, respectivamente:

Nego sanção à presente resolução por me parecer que nenhuma razão de utilidade pública a sufraga. O nome de Levergeria, dado à antiga povoação de Nioaque, foi uma homenagem prestada ao finado barão de Melgaço (Augusto Leverger), a quem Mato Grosso deve inolvidáveis serviços, sobressaindo entre eles importantes estudos sobre a geografia e história da extinta província; bem como a denominação de Herculânea, que tomou a povoação do Coxim, é um ato comemorativo da administração do ex-presidente Herculano Ferreira Penna. Não são, pois, arbitrárias tais denominações, mas antes se estribam em motivos mui plausíveis e uma vez que eles persistem, torna-se injustificável a alteração decretada, tanto mais quando a substituição do primeiro dos indicados nomes pode ser tida em conta de desconhecimento de méritos e serviços do barão de Melgaço, o que indubitavelmente não esteve na mente da ilustre Assembléia Legislativa. Acresce laborar em equívoco a resolução, quando afirma que as localidades de que se trata tiveram as denominações originárias de - ‘vila de Nioaque e freguesia de Coxim’ – visto como os nomes de Nioaque e Coxim, provenientes dos rios que banham aqueles lugares, perderam-nos as duas povoações ao tempo em que foram elevadas à categoria de freguesia, tomando desde então as denominações modernas, como se pode verificar compulsando as coleções de leis da extinta província. Pelo exposto, negando sanção ao projeto, seja ele devolvido à Assembléia Legislativa, em conformidade com o art. 14 da Constituição política do Estado.

FONTE: Estevão de Mendonça, Datas Matogrossenses, (2ª edição) Governo de Mato Grosso, Cuiabá, 1973, página 214

ANEXO 3



Diploma de Normalista da professora Clarice Rondon dos Santos
 Fonte Museu Histórico e Arqueológico de Coxim MUHARC

ANEXO 4

Coxim, 2ª Quinzena de Agosto de 2000

Um adeus a Clarice Rondon

COXIM amanheceu mais triste, uma página da sua História viva, agora era passado. Não mais vamos ver Clarice na varanda de sua casa cumprimentando quem por ali passava. Afinal é difícil descrever Clarice pois ela era um mito vivo, uma das poucas pessoas deste país que conseguiu ser reconhecida em vida, tanto pelo poder público quanto pelo povo. Obrigado pelo exemplo de vida que a Senhora nos legou, obrigado pelo que nos ensinou, e obrigado sobretudo porque nos amou. Clarice Rondon nasceu em Cuiabá a 26 de Fevereiro de 1918, dedicou a sua vida ao ensino, às crianças, e sempre que conversávamos, ela recordava com amor alguns de seus eis alunos, que com carinho até hoje faziam questão de visitar a sua velha e querida professora, que um dia os preparara para a vida. Quem conheceu Clarice sabe que ela não morreu, que por gerações e gerações, até mesmo aquelas que não a conheceram, o seu nome

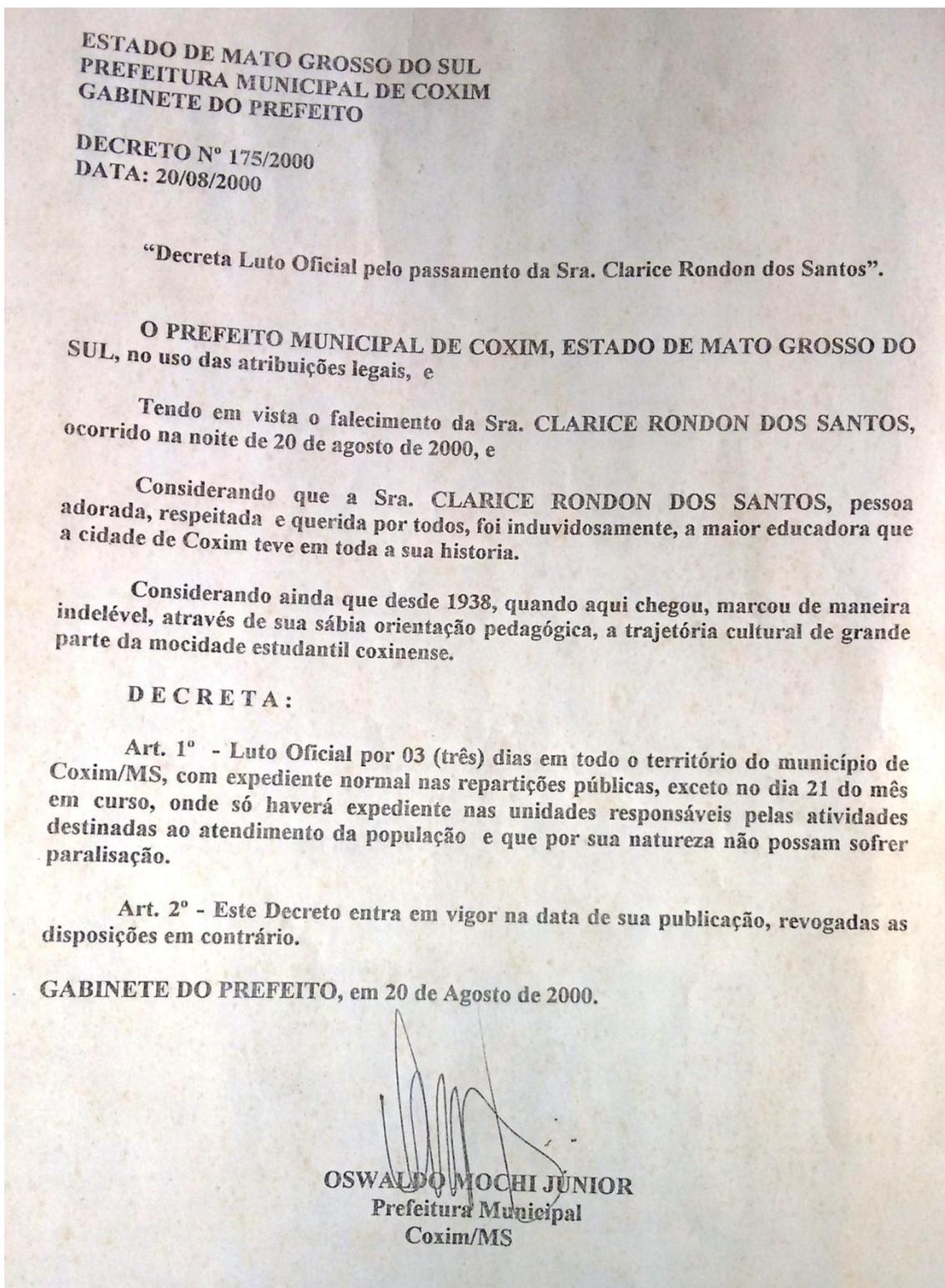


*Professora Clarice Rondon dos Santos *28/02/18 † 20/08/00*

ficará perpetuado numa Escola, numa Praça ou em qual-quer lugar e um dia quando uma criança perguntar "quem foi Clarice Rondon?" que orgulho que vamos ter em explicar com detalhes a sua vida e a sua obra. Dona Clarice, a senhora viveu, não passou apenas pela vida e deixou marcas nesta Coxim que nem o tempo e o vento jamais apagarão. Clarice se foi mas o seu exemplo de carinho de dedicação e de amor à humanidade, esse ficará como herança para todos nós, como uma pilastra de pedra, que ninguém destruirá **Obrigado Professora Clarice. Leia Pag. 04 e 05**

ANEXO 5

Decreto No 175/2000 Decreta luto oficial pelo passamento da Sra Clarice Rondon dos Santos



Fonte: Museu Histórico e Arqueológico de Coxim MUHARC

ANEXO 6

**DECRETOS, LEIS, ATOS E CORRESPONDÊNCIA OFICIAL
RELACIONADOS À EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO MUNICÍPIO DE
COXIM/HERCULÂNEA -MT DISPONÍVEIS NO ARQUIVO PÚBLICO DE
MATO GROSSO EM CUIABÁ MT**

1. 1936 – Lei 24 de 16 de setembro de 1936 assinada pelo governador Mario Corrêa da Costa - Cria Escolas Reunidas em Aquidauana e Coxim. “As escolas deverão funcionar a partir de 1º de janeiro de 1937, com aproveitamento do pessoal docente e do material das escolas isoladas actualmente existentes nas localidades sédes das novas escolas”

APMT – Gazeta Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. Ano LVII-48 n. 7295 16 de setembro de 1936.

2. 1937 – APMT – Gazeta Oficial – 21 de setembro de 1937. Foram criadas no dia 17 de setembro escolas mistas no Piquiri, Morrinhos, Brioso e Camapuã no município de Coxim.

APMT. Leis de 1937 -0 90. 83 – 17.9 (G. O. 21.09).

3. 1941 – Decreto 53 de 18 de abril de 1941, assinado por Julio Strübing Müller e J. Ponce de Arruda. Art. 1 “Ficam criadas cem escolas rurais de instrução primária, as quais serão distribuídas pelos diversos municípios do estado e localizadas pela Secretaria Geral.

APMT – Diário Oficial Estado de Mato Grosso Ano LI Cuiabá Sexta feira, 18 de abril de 1941. N. 8.564.

4. 1947 – Decreto 378 de 30 de outubro de 1947. Assinado por Arnaldo Estevão de Figueiredo e Vladislau Garcia Gomes – Cria escolas rurais, mistas de instrução primária em diversas localidades do estado [processo n. 1074-47] da Diretoria do Expediente do Governo. Artigo único “ Ficam criadas nos lugares denominados Joana de Cima, Água Santa, Rondonia e São Jorge, respectivamente nos municípios de Cuiabá, Herculanêa, Campo Grande e Rosário Oeste escolas rurais, mistas de instrução primária, revogadas as disposições em contrário”

APMT – Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. Ano LVII. Cuiabá sábado 1º de novembro de 1947. N. 10.025

5. 1948 – Decreto 449 de 5 de abril de 1948. Assinado por Arnaldo Estevão de Figueiredo e Alberto Aluizio Addor. Converte em escolas dos sexos masculino e feminino a escola rural mista de Pedro Gomes, município de Herculanêa.

APMT – Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. Ano LVII. Cuiabá 8 de abril de 1948. N. 10.119.

6. 1948 – Decreto N. 488 de 21 de maio de 1948 – assinado por Arnaldo Estevão de Figueiredo e Civis Müller da Silva Pereira. Criação de uma Escola Rural Mista de instrução primária no lugar denominado Taquarasinho em Herculanêa; (APMT D.O. 26/05/1948)

APMT - Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. Ano LVIII Cuiabá, quarta feira 26 de maio de 1948. N. 10.152.

7. 1948 – APMT – Decreto n. 576, de 30 de novembro de 1948 – assinado por Arnaldo Estevão de Figueiredo e Civis Müller da Silva Pereira. Cria no lugar denominado água Santa, município de Herculânea, uma escola rural mista de instrução primária.

APMT – Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. 9 de dezembro de 1948.

8. 1949 – Decreto N. 608, de 25 de janeiro de 1949 - assinado por Arnaldo Estevão de Figueiredo e Carlindo Hugueney. Criação de uma Escola Rural Mista de instrução primária no lugar denominado Santo Antônio município de Coxim

APMT – Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. Ano LVIII Cuiabá, sábado, 12 de fevereiro de 1949. N. 10.580.

9. 1949 – Decreto N. 626 de 10 de março de 1949 - assinado por Arnaldo Estevão de Figueiredo e Carlindo Hugueney Criação de uma Escola Rural Mista de instrução primária no lugar denominado Monte Alto no município de Coxim.

APMT - Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. Ano LVIII Cuiabá, quinta feira 17 de março de 1949. N. 10.600.

10. 1949 – Decreto N. 635 de 28 de março de 1949 - assinado por Arnaldo Estevão de Figueiredo e Carlindo Hugueney. Cria no lugar denominado “Falha do Padre”, no Distrito de Cel. Galvão, município de Coxim, uma escola rural mista de instrução primária.

APMT – Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. Ano LVIII Cuiabá, quinta feira 31 de março de 1949. N. 10.609.

11. 1949 – Decreto N. 671 de 30 de abril de 1949. Assinado por Arnaldo Estevão de Figueiredo e Carlindo Hugueney. Cria no município de Coxim mais uma escola rural mista de instrução primária, sediada na “Fazenda da Porteira”

Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. Ano LVIII. Quarta feira -4 de maio de 1949. N. 10.628.

12. 1949 - Decreto N 781 de 27 de outubro de 1949. Assinado por Arnaldo Estevão de Figueiredo e Carlindo Hugueney – transforma em Grupo Escolar as Escolas Reunidas da Vila Cel. Galvão, município de Coxim [processo n. 1540-A – 49 Da Diretoria do Expediente do Governo.

APMT Diário Oficial página 2 datado de 30 de outubro de 1949

13. 1950 – Decreto N. 1041, de 30 de outubro de 1950 – assinado por Jary Gomes e Carlindo Hugueney. Cria uma Escola Rural Mista de instrução primária **sediada no** prédio mandado construir pelo Governo Federal no lugar denominado Cel. Galvão no município de Coxim

APMT - Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. Ano LX Cuiabá, quarta feira 8 de novembro de 1950. N. 10.892.

14. 1950 – Decreto N. 1056 de 29 de novembro de 1950 - assinado por Jary Gomes e Arcílio P. de Barros. Criação de uma Escola Rural Mista de instrução primária no lugar denominado Pedro Gomes no município de Coxim. (Artigo único - é considerada criada desde 1º de setembro último, nos termos do artigo 7º, do Decreto n. 759 de 22 de abril de 1927).

APMT - Diário Oficial do Estado de Mato Grosso - República dos Estados Unidos do Brasil. 05 de dezembro de 1950.

APMT – Lata 1937 – B

Cuiabá, 1 de junho de 1937 Ofício enviado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco A. Teixeira Mendes, ao Secretário do Interior, Justiça e Finanças, Isac Povoas. Onde propõe a nomeação do cidadão Virgílio Antônio da Rocha, para exercer o cargo de Porteiro-sevente das Escolas Reunidas, no município de Coxim.

APMT – Caixa 1931 – 10 D

Cuiabá, 27 de fevereiro de 1931 Ofício n.º 315 da Secretaria da Presidência do Estado de Mato Grosso, ao Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, comunicando a exoneração da Professora Sra. Maria Abbadia Bandeira, da Escola Pública do Sexo Feminino da Cidade de Coxim; e a nomeação dos Srs. Elesbão Murtinho e Jeremias Nóbrega, para exercerem, respectivamente, os cargos de Inspetor Escolar dos Municípios de Porto Murtinho e Nioac, e o Sr. Guilherme Fernandes, para Inspetor de Alunos da Escola Normal, de Campo Grande.

APMT – Lata 1931 – 6

Cuiabá, 27 de fevereiro de 1931 Ofício n.º 314 do Diretor da Secretaria Geral do Estado, Sr. Arcílio de Barros, para o Diretor do Tesouro do Estado, Sr. Eurico de Campos, comunicando a exoneração da Sra. Maria Abbadia Bandeira, do cargo de Professora Interina da Escola Pública do Sexo Feminino, da Cidade de Coxim. E, na mesma data, foram nomeados os Srs. Estebão Maurtinho e Jeremias Nóbreg, para exercerem, respectivamente os cargos de Inspetor Escolar dos Municípios de Porto Murtinho e Nioaque, e o Sr. Guilherme Fernandes para o de Inspetor da alunos da Escola Normal da Cidade de Campo Grande.

APMT – Caixa 1931 – 12 C

Coxim, 14 de março de 1931 Ofício n.º 2, da Professora da Escola do Sexo Feminino de Coxim, Edina Silva, ao Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, comunicando que na referida data havia prestado compromisso e entrado em exercício do cargo.

APMT – Caixa 1931 – 12 C

Coxim, 14 de março de 1931 Ofício da Professora da Escola do Sexo Feminino de Coxim, Edina Silva, ao Secretário Geral do Estado, comunicando que na referida data havia prestado compromisso legal e entrado em exercício do cargo.

APMT – Lata 1931 – 3

Cuiabá, 25 de abril de 1931 Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, Franklin Cassiano da Silva, ao Diretor do Tesouro do Estado, Eurico F. de Campos, comunicando que no dia 14 de março último, assumiu o exercício do cargo de Professora Interina da Escola Urbana do Sexo Feminino da Vila de Coxim, D. Edna Silva.

APMT – Lata 1929 – 1

Cuiabá, 27 de maio de 1930 Ato n.º 162, da Presidência do Estado, nomeando Oscar José da Costa como Inspetor Escolar da cidade de Coxim.

APMT – Lata 1929 – C Cuiabá, 3 de outubro de 1930 Ofício n.º 308 do Secretário do Interior, Justiça e Finanças, João Cunha, ao Presidente do Estado enviando portarias de n.º 147 e 148 pelas quais nomeou Alfredo Serejo e Jaime Moreira e Sousa para Professores interinos da Escola urbana do sexo masculino da cidade de Coxim e da Escola rural mista da povoação de Iguatemi, em Ponta Porã.

APMT Caixa 1925 C

Coxim, 1 de abril de 1925 Requerimento de José Cândido Teodoro da Silva, Professor interino da Escola do sexo masculino da povoação de Pedro Gomes, ao Secretário Geral do Estado solicitando pagamento de seus vencimentos junto à Coletoria de Rendas Estaduais da vila de Coxim.

APMT – Lata 1923 – A

Cuiabá, 25 de julho de 1923 Ofício do Tesouro do Estado de Mato Grosso, assinado pelo Inspetor Ovídio de Paula Corrêa, enviando incluso requerimento do Sr. José dos Santos Bernado, solicitando pagamento de aluguel de casa de sua propriedade, onde funcionava a escola pública do sexo feminino da Vila de Coxim, ao Secretário do Interior, Justiça e Fazenda.

APMT – Lata 1922 – B

Cuiabá, 4 de maio de 1922 Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. Cesário Alves Corrêa, ao Secretário do Interior, Justiça e Fazenda, Dr. Virgílio Corrêa Filho, propondo a exoneração da professora interina da escola do sexo feminino da Vila de Coxim, Sr.^a Maria da Glória Figueiredo Petrowsky.

APMT – Lata 1921 – C Cuiabá, 28 de março de 1921 Ofício do Juízo de Paz da Comarca de Coxim Dr. Manoel Pedro da Cunha ao Ex.mo Sr. Francisco de Aquino Corrêa, presidente do Estado encaminhando assinaturas dos moradores de “Pombeiro”, município de Coxim, solicitando para o local a criação de uma escola pública mista.

APMT – Caixa 1920 – A

Cuiabá, 26 de março de 1920 Ofício do Diretor da Secretaria do Governo, J. Dias de Barros ao Inspetor do Tesouro do Estado, comunicando a exoneração do Sr. Félix Johannes Petrowsky do cargo de professor interino da escola do sexo masculino da Vila de Coxim.

APMT – Livro IP 003–84– Ofício n.º 28 – verso p.43

Cuiabá, 1 de fevereiro de 1818 Do Diretor Interino Pedro L. de Araújo, ao Cel. Antônio R. Coelho, Inspetor Escolar da Vila de Coxim, encaminhando objetos escolares por intermédio do Sr. Francisco A. Muniz ao referido Grupo.

APMT – Livro IP 003–84– Ofício n.º 52 – verso p.69

Cuiabá, 25 de fevereiro de 1818 Do Diretor Interino Pedro L. de Araújo, ao Major Ovídio de P. Corrêa, Inspetor do Tesouro do Estado, comunicando e remetendo o título de nomeação que a normalista Amélia E. A. Muniz, assumiu o cargo de professora da 1ª escola do sexo feminino da Vila de Coxim.

APMT – Lata 1916 – A

Cuiabá 18 de fevereiro de 1916 Ofício n.º 42 do Diretor do Liceu Cuiabano, Januário da Silva Rondon, ao Secretário de Interior, Justiça e Fazenda, Manuel Escolástico Virgínio, encaminhando requerimento do Inspetor Escolar do Município de Coxim solicitando sua exoneração do cargo.

APMT – Lata 1916 – A

Cuiabá, 2 de maio de 1916 Ofício n.º 117 do Diretor Geral da Instrução Pública, Amarílio Novis, para o Secretário do Interior, Justiça e Fazenda, Cel. Manoel Escolástico Virgínio, propondo a nomeação de Lúcio Mário de Almeida Lopes para o cargo de Inspetor Escolar da Vila de Coxim.

APMT – Lata 1916 – A

Cuiabá, 12 de junho de 1916 Ofício n.º 155 do Diretor Geral da Instrução, Januário da Silva Rondon, ao Secretário do Interior, Justiça e Fazenda, Manuel Escolástico Virgínio, comunicando a exoneração de Filomena Carlota Benevides, professora pública interina da escola primária do sexo feminino da vila de Coxim.

APMT – Caixa 1916 – A

Atestados de professores da Escola Elementar Mista, do Sexo Masculino, do Sexo Feminino da Vila de Coxim.

APMT – Caixa 1916 – A

Atestados de professores de Escolas de Rosário Oeste, do Coxipó da Ponte, de Diamantino, da Freguesia da Guia em Várzea Grande, de Coxim, Poconé, Rio Novo, Itaicy, Cuiabá.

APMT – Livro IP 003–91 – Ofício 120 – fl. 73

Cuiabá, 18 de agosto de 1914 Ofício do Diretor Geral da Instrução, José Estêvão Corrêa, ao Inspetor Escolar da vila de Coxim comunicando que havia sua exoneração.

APMT – Livro IP 003–91 – Ofício 190 – fl. 97–97v

Cuiabá, 5 de dezembro de 1914 Ofício do Diretor Geral da Instrução, José Estêvão Corrêa, ao Inspetor do Tesouro comunicando que o professor da escola primária de Correntes, município de Coxim, Rosendo de Almeida, havia se ausentado da escola desde o mês de outubro e ido a Cuiabá a chamado do serviço público e que teria direito aos seus vencimentos independente de atestado de frequência.

APMT – Lata 1910 – B Ofício n.º 18

Cuiabá, 8 de março de 1910 Do Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, ao Presidente do Estado, Pedro Celestino Corrêa, comunicando que sendo autorizado a criação de uma segunda escola na Vila do Coxim, existindo lá apenas uma mista, será criada uma do sexo masculino e dessa forma solicita transformas a mista em do sexo feminino. **APMT – Lata 1910 – B Ofício n.º 25**

Cuiabá, 14 de março de 1910 Do Diretor Geral da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, ao Presidente do Estado, Pedro Celestino Corrêa, propondo a nomeação interina dos cidadãos Themistocles de Oliveira e D. Filomena Carlota Benevides, para respectivamente regerem as escolas elementares do sexo masculino e feminino, da Vila do Coxim.

APMT – Lata 1910 – B Ofício n.º 56

Cuiabá, 10 de junho de 1910 Do Diretor da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, ao Presidente do Estado, Pedro Celestino Corrêa, propondo a nomeação do cidadão José da Cruz Bandeira para o cargo de suplente do Inspetor Escolar de Coxim.

Ofício n.º12 Cuiabá, 2 de fevereiro de 1909

Do Diretor da Instrução Pública para o 1º Vice-presidente do Estado, solicitando autorização para firmar contrato de aluguel, junto ao Tesouro do Estado, de um prédio na cidade de Coxim, onde funciona a 1ª escola mista elementar, de propriedade de José Simandi.

APMT – Lata 1907 – E Ofício n.º262

Cuiabá, 23 de setembro de 1907 Do Diretor da Instrução Pública, interino na pessoa do professor servindo de Diretor, João Pedro Gardé, ao 1º Vice-presidente do Estado, propondo a nomeação de José Simondi para o cargo de Inspetor Escolar de Coxim por falecimento do Coronel João Batista da Silva Albuquerque como suplente.

APMT – Lata 1907 – E Ofício n.º266

Cuiabá, 11 de outubro de 1907 Do Diretor da Instrução Pública interino na pessoa do professor servindo de Diretor, João Pedro Gardé, ao Presidente do Estado, propondo a exoneração do professor da escola mista elementar da Vila do Coxim, José Francisco de Assis Graça e a nomeação de Themistocles de Oliveira para substituí-lo.

APMT – Lata 1906 – A Ofício n.º53

Cuiabá, 10 de agosto de 1906. Ofício do Diretor da Instrução Pública interino, João Pedro Gardés, ao 1º Vice-presidente, pedindo a nomeação do Coronel João Batista Albuquerque como Inspetor Escolar de Coxim e como substituto de José Simondi.

APMT Caixa 1899 G

Cuiabá, 21 de janeiro de 1899 Ofício n.º 5 do Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, José Estevão Corrêa, para Pedro Augusto Araújo, Inspetor do Tesouro do Estado de Mato Grosso, comunicando que o ex-professor primário da freguesia de Coxim, Diogo Mendes Gonçalves, ausentou-se do cargo e para substituí-lo foi chamado o professor Alferes José Francisco de A. Graça.

APMT Caixa 1899 C Cuiabá, 28 de agosto de 1899 Ofício n.º 14 do professor servindo de Diretor Geral da Instrução Pública de Mato Grosso, Januário da Silva Rondon, enviando inclusa conta em que José Bento da Silva Graça pede o pagamento de 50\$000, referente as compras por ele efetuadas para a escola do Coxim. Em anexo, conta, recibos.

APMT Caixa 1899 H

Atestado de Professores Públicos interinos, efetivos de Escolas Mistas da vila de Coxim, Aquidauana, em Mato Grosso, meses de novembro e dezembro de 1899.

APMT – Caixa 1898 – B Coxim, 27 de junho de 1898 Inspetor Paroquial da Instrução Pública Antônio Luís da Silva Albuquerque ao Inspetor Geral da Instrução do estado, pedindo os seu afastamento do cargo para tratar de sua saúde e indica os Capitães José Bento da Silva Graça e Manuel Vieira Lopes para substituí-lo.

APMT – Caixa 1898 – B

Cuiabá, 14 de agosto de 1898 Ofício do Diretor interino da Instrução José Estevão Corrêa ao vice Presidente Antônio Cesáreo de Figueiredo, comunicando que foram nomeados os Capitães José Bento da Silva Graça e Manuel Vieira Lopes para ocupar o cargo de inspetor escolar da freguesia de Coxim.

APMT – Livro IP 003-03 – Ofício n.º 60, sem n.º de pg.

Cuiabá, 14 de setembro de 1898 Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, ao Vice-presidente do Estado, Antônio Cesário de Figueiredo, enviando requerimento do inspetor escolar da freguesia de Coxim, Tenente-Coronel Antônio Luís da Silva Albuquerque, solicitando exoneração do cargo.

APMT – Livro IP 003-03 – Ofício n.º 61, sem n.º de pg.

Cuiabá, 14 de setembro de 1898 Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, ao Vice-presidente do Estado, Antônio Cesário de Figueiredo, propondo a exoneração do Capitão José Bento da Silva Graça e de Manuel Vieira Lopes como Inspectores escolares, titular e suplente, da freguesia de Coxim.

APMT – Livro IP 003-65 – verso pág.47

Cuiabá, 15 de setembro de 1898 Portaria de nomeação do capitão José Bento da Silva Graça para o lugar de inspetor escolar do Distrito do Coxim. O Cel. Antônio Cesário de Figueiredo, Vice-presidente do Estado de Mato Grosso, nomeia, por proposta do professor servindo de Diretor Geral da Instrução Pública, o capitão José Bento da Silva Graça para o lugar de inspetor escolar do Distrito do Coxim. Palácio do Governo do Estado.

APMT – Livro IP 003-65 – pág.48

Cuiabá, 15 de setembro de 1898 Portaria de nomeação do capitão Manoel Vieira Lopes para o lugar de substituto do inspetor escolar do Distrito do Coxim. O Cel. Antônio Cesário de Figueiredo, Vice-presidente do Estado de Mato Grosso, nomeia, por proposta do professor servindo de Diretor Geral da Instrução Pública, o capitão Manoel Vieira Lopes para o lugar de substituto do inspetor escolar do Distrito do Coxim. Palácio do Governo do Estado.

APMT Caixa 1898 B Cuiabá, 18 de novembro de 1898 Ofício n.º 70 do Diretor interino da Instrução Pública, José Estevão Corrêa, ao vice-presidente do Estado, Antônio Cesário de Figueiredo, comunicando a demissão dos professores, Diogo Mendes Gonçalves, da escola primária mista da freguesia do Coxim e João Caetano Botelho, da freguesia do Cassange, em virtude dos mesmos terem se tornado remissos em seus cargos.

APMT – Livro IP 003-03 – Ofício n.º 70, sem n.º de pg.

Cuiabá, 18 de novembro de 1898 Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, ao Vice-presidente do Estado, Antônio Cesário de Figueiredo, propondo a demissão dos professores Diogo Mendes Gonçalves, da escola mista primária da freguesia de Coxim, e de João Caetano Botelho, da escola de Cassange, por terem se manifestado remissos no desempenho de suas obrigações, segundo informações dos Inspectores Escolares daquelas localidades.

APMT – Livro IP 003-03 – Ofício n.º 72, sem n.º de pg.

Cuiabá, 21 de novembro de 1898 Ofício do Diretor Geral da Instrução Pública, ao Vice-presidente do Estado, Antônio Cesário de Figueiredo, enviando título de nomeação do Alferes Joaquim Francisco de Assis Graça para reger interinamente a escola mista primária da freguesia de Coxim.

APMT Caixa 1898 E

Cuiabá, 22 de novembro de 1898 Ofício n.º 468, do Secretário do Governo, José Magero da Silva Pereira, ao Inspetor interino do Tesouro, comunicando que foram demitidos os professores interinos, Diogo Mendes Gonçalves, da escola primária mista da Freguesia de Coxim e João Caetano Botelho, da Freguesia do Cassange.

APMT Caixa 1897 G

Corumbá, 5 de março de 1897 Balancete da arrecadação dos impostos cobrados no período de fevereiro, consta pagamento ao professor público da freguesia de Coxim e de outras localidades, e auxílio aluguel das casas onde funcionam as escolas.

APMT Caixa 1897 F

Coxim, 1º de novembro de 1895. Ofício n.º 31, do Coletor Manoel Vieira Lopes, ao Inspetor do Tesouro do Estado, Flávio Crescêncio de Mattos, comunicando o envio do balancete, onde consta as despesas e pagamentos feitos ao professor público daquela freguesia, incluindo, aluguel de casa, onde funciona a escola pública.

APMT Caixa 1897 F Coxim, 1º de janeiro de 1896. Registro de balancete, assinado pelo Coletor Manoel Vieira Lopes, onde consta despesas com o professor público daquela freguesia e com aluguel de casa, onde funciona a escola pública.

APMT Caixa 1896 C

Coxim, 1º de maio de 1896. Ofício n.º 10, do Coletor Estadual da Freguesia de Coxim, Manoel Vieira Lopes, ao Inspetor do Tesouro, Flávio Crescêncio de Mattos, comunicando o envio, anexo, de atestados e recibos de pagamentos feitos ao professor público, Miguel Theophilo de Souza, sendo três do ano de 1893 e doze de 1894.

APMT Caixa 1896 A

Cuiabá, 24 de agosto de 1896. Ofício n.º 40, do professor, servindo de Diretor, José Estevão Corrêa, ao Presidente do Estado, Antônio Corrêa da Costa, repassando uma conta no valor de cento e trinta e dois mil réis, proveniente da confecção de móveis para a escola mista da freguesia de Coxim.

APMT Livro IP 003 03

Cuiabá, 24 de agosto de 1896 Ofício n.º 40 do Diretor Geral da Instrução Pública, ao Presidente do Estado, enviando a conta proveniente da confecção de móveis para a escola mista da Freguesia de Coxim, solicitando que determinasse o pagamento da mesma pelo órgão competente.

Anexo 7

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
CERTIDÃO DE ÓBITO
JULIETA MOTA DE OLIVEIRA SANTOS
(2º VIA)

MATRÍCULA:
0629190155 1975 4 00005 063 0002011 71

CERTIDÕES
ABB 06895

SEXO feminino	COR Morena	ESTADO CIVIL E IDADE Casada, 48 anos de idade
NATURALIDADE Iporanga - SP	DOCUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO Nada consta	ELEITOR Nada consta

FILIAÇÃO E RESIDENCIA
Sebastião Mota de Oliveira e Cursina Mota de Oliveira, falecidos, ambos naturais do Estado de São Paulo.

DATA E HORA DE FALECIMENTO
Vinte e nove de agosto de mil novecentos e setenta e cinco, as 06:00 horas

	DIA	MÊS	ANO
	29	08	1975

LOCAL DE FALECIMENTO
Nesta cidade

CAUSAS DA MORTE
A) Carcinoma de mama.

DECLARANTE
Astolfo Cordeiro dos Santos, brasileiro, viúvo, pastor evangélico.

SEPULTAMENTO/CREMAÇÃO (MUNICÍPIO e CEMITÉRIO, SE CONHECIDO)
No Cemitério Público, desta cidade.

NOME E NUMERO DE DOCUMENTO DO MÉDICO QUE ATESTOU O ÓBITO
Pelo Dr. Álvaro Fontoura Silva.

OBSERVAÇÕES/AVERBAÇÕES
Obs. A falecida era casada com o declarante na cidade de Culeatão, Estado de São Paulo. N.º do Selo de Autenticidade ABB - 06895

CARTÓRIO DO 2º OFÍCIO
João José Pedroso Lopes
Rua Filinto Muller, 361, Centro,
Coxim-MS
Fone: (67) 3291-8540

O conteúdo da certidão é verdadeiro. Dou fé.
Coxim - MS, 18 de junho de 2010.

JOÃO JOSÉ PEDROSO LOPES
OFICIAL INTERINO

VALIDA EM TODO TERRITÓRIO NACIONAL. QUALQUER ADULTERAÇÃO OU RASURA INVALIDA ESTE DOCUMENTO

Certidão de Óbito de Julieta Mota de Oliveira Santos
Fonte: (CAMARGO, 2010. Anexos)