



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

MILEN MARGARETH FERNANDES SCHRAMM

**História da Educação de Roraima: o Colégio Normal Monteiro Lobato
(1965-1970)**

DOURADOS - MS

2013

MILEN MARGARETH FERNANDES SCHRAMM

**História da Educação de Roraima: o Colégio Normal Monteiro Lobato
(1965-1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de História da Educação, Memória e Sociedade.
Área de Concentração: História, Políticas e Gestão da Educação
Orientador: Prof. Dr. Ademir Gebara

DOURADOS - MS

2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.0981
S377h

Schramm, Milen Margareth Fernandes.

História da educação de Roraima : o Colégio Normal Regional Monteiro Lobato (1960-1970) / Milen Margareth Fernandes Schramm, – Dourados, MS : UFGD, 2013.
178 f.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Gebara.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Educação – História. 2. Educação – Roraima. 3. Escola Regional Monteiro Lobato. I. Título.

MILEN MARGARETH FERNANDES SCHRAMM

**História da Educação de Roraima: o Colégio Normal Monteiro Lobato
(1965-1970)**

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

Área de Concentração: História, Políticas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Ademir Gebara

Aprovado:

____, de _____ de 2013

Banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Ademir Gebara – UFGD

Prof^a Dr^a Maurilane Souza Biccass – USP

Prof^a Dr^a Magda Carmelita Sarat Oliveira – UFGD

Prof. Dr Tony Honorato - UEL

Ao Supremo Criador por todas as dádivas concedidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças para prosseguir nos momentos mais difíceis e por todas as vitórias alcançadas.

Ao governo do Estado de Roraima, por meio da Secretaria de Estado da Educação e Desporto por permitir meu afastamento para cursar este mestrado.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD pelo empenho de suas atividades que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador Ademir Gebara, pela paciência, incentivo e por todos os ensinamentos na realização da dissertação.

Ao meu colega do mestrado e amigo Fernando Souza, que muito me auxiliou nas primeiras escritas, e Nair pelo carinho e amizade.

Ao amigo Assis Pereira pelo apoio e colaboração.

Aos meus colegas e novos amigos do Mestrado pela alegria de ter compartilhado novos saberes ao lado de cada um.

À CAPES que me proporcionou o Mestrado-Sanduiche na USP com o programa de estudos de intercâmbio da missão PROCAD.

Aos colegas do NIEPHE por novas aprendizagens e interação no grupo de pesquisa.

Às professoras Dr^a Maurilane Biccas e Dr^a Diana Vidal por preciosas colaborações na orientação e sugestões na realização desta pesquisa.

Aos professores Dr Tony Honorato e Dr^a Magda Sarat pela participação na banca de Qualificação com sugestões para o desenvolvimento da pesquisa.

À diretora Dalva Silva e aos funcionários da Escola Estadual Monteiro Lobato pela autorização, cooperação e auxílio da pesquisa no arquivo escolar.

Ao Stenio Emerson M. da Silva, chefe da DARQC/CGGL/SEGAD pela autorização, cooperação e auxílio nas pesquisas neste setor.

Ao Pastor Orlando Ortega Sanches, sua esposa Maria do Socorro e a Evinha pela acolhida, cuidados e dedicação em minha estada em Dourados.

Aos meus filhos Paulo, Daniel, Danielly, noras e genro, aos meus netos Saulo e Gabriel, à minha mãe Iva e meus irmãos pelo incentivo e compreensão por conta da minha ausência no período de afastamento para a realização do Mestrado.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus não sou o que era antes” (Marthin Luther King).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo realizar um estudo sobre o Colégio Normal Monteiro Lobato no período de 1965-1970. A instituição iniciou seu funcionamento com o Curso Normal Regional Monteiro Lobato em 1949 na cidade de Boa Vista, capital do Território Federal do Rio Branco / Roraima (1943-1962/ 1962-1988). Foi realizada a verificação nas fontes documentais contidas no arquivo escolar, o que possibilitou o conhecimento da trajetória da instituição, o cotidiano escolar, a estrutura predial, a conjuntura social, quem foram os alunos e professores da unidade escolar. O estudo esboça a leitura de peculiaridades da região onde a instituição está inserida, levando em consideração sua localização de tríplice fronteira (Venezuela-Brasil-Guiana Inglesa) e sua forma de povoamento. Além disso, trabalhamos com a hipótese da intervenção do Estado nacional na administração política e, conseqüentemente, da educação. Assim, a importância de implantar este nível de ensino no extremo norte relaciona-se à estratégia de povoar e desenvolver a região. Neste sentido, o ensino no início da República era considerado por intelectuais e políticos como sinônimo de civilidade, induzindo a um movimento que pretendia desenvolver um padrão de civilização das massas adequado ao modelo republicano.

Palavras-chave: Educação. Civilização. Fronteira. Rio Branco/Roraima. Colégio Normal.

ABSTRACT

The research aimed to conduct a study on the Normal College Monteiro Lobato 1965-1970. The institution began its operation as the Regional Normal Course Monteiro Lobato in 1949 in the city of Boa Vista / Federal Capital Territory of Rio Branco / Roraima (1943-1962/ 1962-1988). Checking the sources it allowed to know the trajectory of the institution, the school routine, the building structure, the social situation, who were students and teachers of the school unit. The study outlines the reading of the peculiarities of the region where the institution is located, which takes into account its location and its boundary of settlement. In addition, we work with the hypothesis of the intervention of the national state administration policy and of course in the education. Thus, the importance of implementing this level of education in the far north relates to the strategy to populate and develop the region. In this sense, the teaching in the early Republic was regarded by intellectuals and politicians as a synonym for civility, which led to a movement that aimed to develop a standard of civilization of the masses appropriate to republican model.

Keywords: Education. Civilization. Frontier. Rio Branco/Roraima. Normal College.

RESUMEN

Esta disertación ha tenido como objetivo realizar un estudio sobre el Colegio Normal Monteiro Lobato en el período de 1965-1970. La institución empezó su funcionamiento como el Curso Normal Regional Monteiro Lobato en 1949 en la ciudad de Boa Vista, capital del Territorio Federal do Rio Branco/ Roraima (1943-1962/ 1962-1988). Fue realizada la verificación en las fuentes documentales contenidas en el archivo escolar el que posibilitó el conocimiento de la trayectoria de la institución, el cotidiano escolar, la estructura predial, el acoplamiento social, quien fueran los alumnos y profesores de la unidad escolar. El estudio demuestra la lectura de particularidades de la región dónde la institución está insertada, lo que lleva en consideración su ubicación de tríplice frontera (Venezuela-Brasil-Guyana Inglesa) y su forma de poblamiento. Allá de eso, trabajamos con la hipótesis de la intervención del Estado nacional en la administración política y consecuentemente de la educación. Así, la importancia de establecer este nivel de enseñanza en el extremo norte relacionase a la estrategia de poblar y desarrollar la región. En este sentido, la enseñanza en el inicio de la República era considerada por expertos y políticos como sinónimo de civilidad, que ha llevado a un movimiento que pretendía desarrollar un padrón de civilización de las multitudes adecuado al modelo republicano.

Palabras-llave: Educación. Civilización. Frontera. Rio Branco/Roraima. Colegio Normal.

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

Figura 1 - Monumento aos pioneiros	55
Figura 2 - Alunos do Curso Normal Regional Monteiro Lobato (1950) 1	81
Figura 3 - Alunos do Curso Normal Regional Monteiro Lobato (1950) 2	83
Figura 4 - Alunas da Escola Normal de Natal Uniformizadas 1	84
Figura 5 - Alunas da Escola Normal de Natal Uniformizadas 2	85
Figura 6 - Alunos do Curso Normal Regional Monteiro Lobato 1950/55?	87
Figura 7 - Alunas e professoras do Curso Normal Regional Monteiro Lobato (1950/55?)	88
Figura 8 - Planta baixa do Colégio Normal Monteiro Lobato em 1965	99
Figura 9 - Frente do Colégio Normal Monteiro Lobato em 1965	100
Mapa 1 – Ecorregião amazônica	27
Mapa 2 – Território brasileiro em 1943	33

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Estado de Roraima (RR) Brasil (BR) - População (%): 1950-1991	25
Tabela 2 – Relação das autoridades que estiveram à frente da instrução pública no Território Federal (1945-1970)	59
Tabela 3 – População do Território Federal do Rio Branco em 1950. Classificação por cor, segundo IBGE 1950.	60
Tabela 4 – Curso Normal Regional Monteiro Lobato: 1950 - 2ª série	92
Tabela 5 – Total de alunos aprovados no Exame de Admissão do Curso Normal em 1949	95
Tabela 6 – Quadro de Lotação dos Professores da Primeira Série do Curso Científico em 1966.	101
Tabela 7 – Corpo Docente do 2º ciclo do Colégio Normal Monteiro Lobato no ano de 1966	102
Quadro 1 – Disciplinas da 1ª e 2ª Série do Primeiro Ciclo	89
Quadro 2 – Disciplinas da 3ª e 4ª Série do Primeiro Ciclo	89

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BR	Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FECEC	Fundação de Educação, Ciência e Cultura de Roraima
GPEPC	Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIEPHE	Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação
PIN	Programa de Integração Nacional
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadmica
RR	Roraima
SPVEA	Superintendência para a valorização Econmica da Amazônia
SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO/ RORAIMA (1943-1962/ 1962-1988): UMA FRONTEIRA.....	21
1.1 A importância do rio Branco e a ocupação do extremo norte amazônico.....	22
1.2 Processo histórico de formação do Território Federal do Rio Branco/Roraima	23
1.3 Ocupação da fronteira Amazônica: uma estratégia política.....	26
1.4 Criação dos Territórios Federais.....	31
1.5 Roraima: uma fronteira.....	34
1.6 O projeto de desenvolvimento do Território e as relações de poder na constituição da sociedade.....	37
2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO NA AMAZÔNIA E NO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO/RORAIMA.....	40
2.1 Institucionalização do ensino e o monopólio do Estado.....	41
2.2 Escolarização na Amazônia: construção valores do homem civilizado.....	48
2.3 A escolarização no Território Federal do Rio Branco/Roraima.....	54
2.4 A configuração social no período de implantação do Curso Normal Regional Monteiro Lobato.....	59
3 HISTÓRIA DO COLÉGIO NORMAL NO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO E RORAIMA.....	65
3.1 O Curso Normal Regional Monteiro Lobato	65
3.2 Do Curso Normal Regional ao Colégio Normal.....	70
3.3 O cotidiano escolar do Curso Normal Regional e do Colégio Normal Monteiro Lobato.....	77
3.4 Sistema de avaliação e as disciplinas.....	88
3.5 Os primeiros alunos do Curso Normal Regional Monteiro Lobato.....	91
3.6 O Colégio e o prédio.....	97
3.7 Os professores do Curso Normal Regional e do Colégio Normal Monteiro Lobato.....	101
3.8 O Regimento Interno do Colégio Normal Monteiro Lobato	105
CONSIDERAÇÕES.....	115
REFERÊNCIAS.....	120
FONTES CONSULTADAS	124
ENTREVISTAS	127
ANEXOS.....	128

INTRODUÇÃO

O estudo do processo de institucionalização do ensino normal na cidade de Boa Vista, capital do então Território Federal do Rio Branco/Roraima nos anos de 1965 a 1970, implica considerar sua importância a ponto de ser necessária a sua implantação numa região de fronteira distante e praticamente inacessível em relação às demais cidades do país.

Em *História da Educação de Roraima: o Colégio Normal Monteiro Lobato* (1965-1970), a localização da instituição na capital do Território foi uma das motivações para desenvolver a hipótese de que a História da Educação no Brasil nas regiões de fronteira é marcada por preocupações de natureza estratégica. Ainda, o próprio desenvolvimento da instrução pública foi um componente desta concepção na medida em que estabelece um processo de reprodução da aprendizagem da língua e da história nacional.

E foi a caminhada de mais de vinte anos no exercício de docência que me permitiu consolidar a inquietação acerca do desenvolvimento da dinâmica educacional em Roraima. Iniciei a carreira do magistério em 1990 como professora de 1ª a 4ª série primária, em escolas que ficavam na área indígena, onde lecionei por dois anos. Durante dez anos trabalhei como Coordenadora Pedagógica em três escolas públicas da rede estadual. Desde 2005, passei a ocupar o cargo de Analista Educacional do quadro efetivo do Estado. E de março de 2007 a março de 2011 exerci a função de técnica no setor de Gestão de Avaliação e Informações Educacionais na Secretaria de Educação do Estado de Roraima. Foi o desempenho destas atividades que proporcionaram motivação necessária para trabalhar no desenvolvimento desta pesquisa.

O foco da pesquisa é o Colégio Normal Monteiro Lobato durante os anos de 1965 a 1970, uma das instituições de ensino mais antigas de Roraima. Atualmente com a alcunha de Escola Estadual Monteiro Lobato, foi implantada como o Curso Normal Regional Monteiro Lobato (1949-1964). O nome é uma homenagem ao escritor brasileiro José Bento Renato Monteiro Lobato que nasceu em Taubaté e faleceu em São Paulo (18/04/1882-04/07/1948), autor de diversas obras infantis entre as quais *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Reinações de Narizinho* e *Caçadas de Pedrinho*.

É preciso considerar que a história da Educação em Roraima, por meio do estudo focalizado no Colégio Normal, incidiu na construção de narrativas de sujeitos que vivenciaram o processo educacional. Para tanto, em termos de efetivação metodológica, além das fontes orais foram utilizados diversos documentos como registros de atas (fontes para a reconstrução da memória do Curso e do Colégio Normal), o Decreto nº 89 de 1º de abril de

1949, registros fotográficos, registros de alunos, Boletins Oficiais, Relatórios, ofícios do Diretor da Divisão de Ensino do Território Federal do Rio Branco, correspondências do Diretor Seccional de Manaus e relatos de memórias. Desta forma, torna-se possível perceber a configuração dimensional do contexto analisado.

Neste sentido, Justino Magalhães apresenta alguns procedimentos teórico-metodológicos que norteiam uma pesquisa na direção de uma história institucional educativa:

A história é por inerência uma narrativa escrita, pelo que, quando referenciada a uma instituição educativa, se compõe basicamente de um historical, de um quadro, de uma acção que corresponde a uma intriga/ trama e de um epílogo. O quadro compreende o contexto histórico, geográfico e a materialidade que, para além do modo de produção e do funcionamento, inclui toda a realidade processual e material, enquanto a acção corresponde à objetivação relacional, seja nos planos didáctico pedagógico, seja nos planos social e grupal, traduzindo-se na representação, que, entre outros aspectos, também visa à inscrição/ avaliação dos papéis e dos graus de empenhamento dos agentes [...] (MAGALHÃES, 2005, p. 101).

Sob esta perspectiva, o estudo nessas instituições incluem análises em torno das narrativas e das fontes em que possa ser contemplada a dimensão espacial, as configurações histórica e geográfica capazes de compreender as relações de interdependências dos processos sociais no contexto temporal.

Atentando para estas orientações, é relevante destacar que o Colégio Normal se localiza em uma tríplice fronteira (Brasil-Venezuela-Guiana) cujas peculiaridades são inerentes à região, na qual se configura uma zona de contato entre as populações étnicas estabelecidas em um determinado período e os grupos recém-chegados que se estabeleceram e inverteram essa ordem. As relações de interdependências entre estes grupos foram se moldando à medida que a fronteira foi se delineando, de forma que as relações entre os grupos alcançaram os estágios de hibridação e afastamentos.

Nesse sentido, este estudo compreende o cotidiano escolar, os professores, os alunos, e a sociedade que fazia parte do contexto escolar. O recorte temporal inicia quando a instituição começou a funcionar com a denominação de Colégio em 1965, e termina em 1970 quando passa a ser denominado Instituto de Educação Monteiro Lobato. O Curso Normal Regional, ao ser implantado, não era instituição educacional de fato por não ter sido regulamentado pelo MEC e por não dispor de uma estrutura adequada ao seu funcionamento, por este motivo só foi autorizado a funcionar sob inspeção da Diretoria Seccional de Manaus.

O Curso Normal Regional Monteiro Lobato funcionou de 1949 a 1964 com o primeiro ciclo, que era dividido em quatro séries. Os primeiros professores do Curso Normal

eram funcionários do Território que atuavam como médicos, veterinários, dentistas e outros cargos. Assim, foram remanejados para atuarem como docentes paralelamente às suas funções.

Consideramos relevante enfatizar a implantação do Colégio Normal em 1949-1964, período em que funcionou o Curso Normal Regional, pois utilizamos diversas fontes de informações neste período. Entretanto, este foi um dos pontos que apontamos como um problema da pesquisa tendo em vista que um recorte temporal mais estendido poderia não permitir maiores aprofundamentos no tempo disponível para a escrita da dissertação.

No início da pesquisa foram digitalizados documentos referentes ao Curso Normal Regional no período de 1949 a 1964. Entretanto, estes documentos não eram suficientes para consolidar a pesquisa, embora o tema seja relevante e deva receber a atenção devida no futuro. Como ficavam algumas lacunas na documentação, a pesquisa privilegiou o período de 1965 a 1970, quando do funcionamento do Colégio Normal.

Além disso, procuramos realizar uma contextualização acerca da institucionalização do ensino na Amazônia por levarmos em consideração que o Território Federal do Rio Branco fazia parte do Estado do Amazonas até 1943. Como a unidade federativa localiza-se em uma região de fronteira na Amazônia, cujo povoamento ocorreu de forma singular e ainda por ser relativamente nova, portanto, pouco conhecida, optamos por formular uma contextualização histórica, geográfica e social para melhor situar o estudo em suas especificidades.

Esta pesquisa na área de História da Educação tem interface com a História Institucional, com ênfase na Cultura Escolar da qual elegemos como categorias de análise, o cotidiano do Colégio Normal Monteiro Lobato. Neste sentido, as normas disciplinares, as datas cívicas e religiosas, o uniforme escolar e o prédio escolar compõem o contexto estudado, privilegiando o viés sociológico desenvolvido por Norbert Elias como referencial teórico.

Além disso, utilizamos a História Oral na realização de entrevistas com três ex-professores da instituição. As técnicas e instrumentos utilizados nas entrevistas com estes sujeitos possibilitaram a reconstrução das memórias individuais em relação às suas concepções, valores e experiências profissionais.

No ensaio sobre memória, Le Goff (2003) considera o conceito crucial para o desenvolvimento de pesquisas em ciências humanas, principalmente na história e na antropologia. Segundo este autor, a memória seria um conjunto de funções psíquicas, sendo possível ao homem atualizar impressões ou informações passadas. Assim, a memória abarca a

psicologia, a neurofisiologia, a biologia e apresenta na psiquiatria perturbações caracterizadas como amnésia.

A valorização da memória, aqui ressaltada, não significa ausência de registros históricos, ou a criação de um caminho alternativo em substituição de elementos de grupos poderosos em relação a outros menos favorecidos, usando as informações da memória para inverter ou subverter as dos documentos. Ao contrário, serve como reconstrução de uma história coletiva com olhares e perspectivas ainda não observadas. Salientamos que:

A memória no sentido básico do termo, é a presença do passado [...] para prolongar essa definição lapidar, é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto, toda memória é por definição coletiva [...] (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 94).

De forma semelhante, Bosi (1999) se utiliza dos relatos das memórias de pessoas idosas e das suas próprias para remontar ao passado permeando a história social, política e cultural com enfoque psicológico. Dessa forma, valoriza a memória individual a partir do cotidiano. Neste sentido, contar a história a outrem ganha um aspecto importante: possibilita que o(s) ouvinte(s) compartilhe(m) e compreenda(m) situações que muitas vezes passam despercebidas, embora possam aparecer em documentos utilizados como fonte de pesquisa.

A análise documental, aliada à abordagem oral, acrescentou elementos favoráveis ao desenvolvimento deste trabalho. O tratamento das fontes e os critérios adotados na análise documental consistiram em fazer com que os documentos utilizados respondessem questões chaves da pesquisa. Deste modo, a problematização das fontes documentais foi uma árdua tarefa, mas que trouxe resultados significativos com a transcrição e análises das narrativas.

A problematização das fontes consiste em não conceber o documento como pronto e acabado, ou ainda como objeto singelo de informações para o que se pretende investigar, mas de questionar as informações que o pesquisador necessita para desenvolver seu estudo. O trabalho do investigador não pode ser neutro, tampouco o historiador pode ser ingênuo a ponto de acreditar ou desconsiderar informações vitais para sua pesquisa, segundo aponta Le Goff (2003). E foi em observação aos cuidados relativos aos critérios levantados que este trabalho foi desenvolvido.

Tendo sido feitas estas considerações, construímos um plano de redação para cada capítulo. Entretanto, de início, o recorte temporal abordado estava muito anterior ao período contemplado e as primeiras leituras dos documentos não deixavam claro o que pretendíamos

pesquisar. Então, à revelia do orientador, demorei a identificar o foco principal: o Colégio Normal. Ajustados os pontos divergentes, refizemos os planos de escritas e reiniciamos os trabalhos. A priori, o que tínhamos em mente era o estudo sobre a escolarização no Território Federal do Rio Branco para conhecer o processo de implantação do Colégio Normal. Contudo, sentimos a necessidade de investigar a historiografia da educação da região amazônica para compreender como ocorreu a institucionalização do ensino. Neste sentido, nos fixamos nos objetivos que deveriam ser seguidos em cada capítulo.

O plano de redação para o primeiro capítulo contemplou a construção da identidade do homem amazônico, as políticas e estratégias utilizadas para o desenvolvimento econômico e social da região (MIRANDA, 1990). Convém destacar também a política de criação dos territórios federais na década de 1940 (PORTO, 1999) com a criação de cinco territórios federais nas regiões de fronteira, o processo de formação do Território Federal do Rio Branco/Roraima, originado por uma política de viés nacionalista que incluía o discurso de proteção à fronteira (MONTEIRO; COELHO, 2004), o que caracteriza a intervenção do Estado Central como uma das particularidades desta região. A análise do significado de fronteira possibilita a compreensão da dimensão espacial e social a partir de enfoques abordados por Martins (1996) enfatizando dois principais tipos de expansão da fronteira: a frente pioneira e a frente de expansão, a primeira associada à fronteira econômica e a segunda à demográfica. O primeiro modelo corresponde ao tipo de povoamento empreendido pelo poder central, com aberturas de estradas e incentivos a deslocamentos de outros Estados para o povoamento do Território.

O surgimento do povoamento que formou o Território Federal se distingue da abordagem de Turner (1893) acerca da forma como os norte-americanos vivenciaram sua expansão de fronteiras, numa espécie de encontro da barbárie com a civilização. Entretanto, foi este autor que serviu de inspiração a Cassiano Ricardo, em 1941, para a escrita de *Marcha para Oeste: a influência da Bandeira na formação social do Brasil*, ainda que com sua exagerada ênfase no papel dos paulistas, tomando as bandeiras como um feito “heroico” para o povoamento do país. Este estudo reafirmou e respaldou cientificamente o movimento de povoamento na política do Estado Novo rumo ao Oeste, levando a ocupação das áreas de fronteira que ocorreu na década de 1940.

A ocupação no extremo norte proporcionou uma mudança nos hábitos e costumes dos habitantes brasileiros nativos com o encontro de migrantes do nordeste e de outras regiões do país. Neste sentido, buscou-se organizar um modelo para dar conta de formar uma nova estrutura social. Assim, a monopolização do ensino pelo Estado (como a institucionalização

escolar) ganha um sentido de civilizar as massas e prepará-las para exercício da civilidade em favor da nação (RIZZINI, 2004).

O conceito de civilização desenvolvido por Elias (1993) contribui para a análise da situação em que o Território se encontrava no período de implantação de sua rede escolar por causa da estrutura social e política da região. É nesse âmbito que a teoria sociológica define o termo *figuração* ou *figuracional* como sendo relações sociais que podem ser mais ou menos duradoras. No primeiro caso, podemos tomar como, por exemplo, a nação, a religião e as classes sociais. Os grupos de seminários, as classes de aula e as equipes de futebol são exemplos de grupos com menor duração. A relação que se estabelece no interior destes grupos, entre as pessoas e entre os grupos, uns com os outros, são sempre relações interdependentes.

Sob este ponto de vista, o termo civilização, conforme Norbert Elias (1993) caracteriza o esforço de grupos com maior poder para se distinguir dos demais grupos tidos como menos poderosos¹. No Período Republicano, as elites passaram a relacionar civilização como sinônimo de escolarização, pois, para que um país pudesse ser considerado civilizado, deveria ser escolarizado. Este pensamento leva à ampliação da forma de organização educacional em todas as regiões, chegando à Amazônia e conseqüentemente ao Território Federal do Rio Branco/Roraima.

Mais adiante, o segundo capítulo aborda o monopólio do Estado em relação ao ensino e o processo de institucionalização das escolas na Amazônia e no Território Federal de Roraima. Por meio do enfoque da tese de Rizzini (2004), podemos perceber aspectos abordados no processo de ensino e aprendizagem das massas nesta região. Por conseguinte, compreendemos que a escolarização empreendida pelo Estado buscou desenvolver na população hábitos considerados civilizados e, portanto, adequados ao padrão do modelo republicano.

O processo de escolarização na Amazônia a partir da década de 1940 se desenvolve paralelamente ao processo de povoamento do extremo norte. Isto pode ser percebido na análise dos programas de desenvolvimento da região desde o período de criação do Território Federal do Rio Branco/ Roraima ao período do Regime Militar, de 1962 a 1985.

No final da década de 1940, a necessidade de uma escola normal no Território era notória, visto que os professores de ensino primário tinham que ser contratados em outros

¹ Para o estudo da relação entre os grupos sob a perspectiva figuracional, ver ELIAS, Norbert. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Estados. O relatório do professor Chrysóstomo Oliveira (1986) acerca do seu trabalho frente à implantação da Divisão de Educação no Território nos permitiu a leitura da situação em que se encontrava a educação na década de 1940, quando foi implantada a rede pública de ensino, com a criação dos grupos escolares, escolas mistas e isoladas na capital e no interior (MACEDO, 2004). Deste modo, O Curso Normal Regional Monteiro Lobato foi criado em 1949 com o objetivo de formar regentes de ensino para suprir a carência de professores de 1ª a 4ª série. Pela análise das fontes, como o decreto de criação e o de extinção, foi possível perceber a duração tanto do Curso Normal Regional quanto do Colégio Monteiro Lobato.

A criação das escolas normais foi imprescindível para a adoção de medidas adotadas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, por meio do Decreto nº 8530/1946, que estabelecia a formação de professores regentes do ensino primário em quatro anos correspondentes ao primeiro ciclo. O segundo ciclo tinha a duração de três anos e concedia o título de professor primário.

Por sua vez, o terceiro capítulo direciona para o foco da pesquisa: o Colégio Normal Regional Monteiro Lobato desde sua implantação como Curso Normal Regional. A configuração regional em que o curso normal foi implantado se ajustaria adequadamente aos princípios contidos na Lei Orgânica, especialmente por dois motivos. Primeiro, por causa da característica rural do Território, o que não impediu que o curso funcionasse na capital, ainda um pequeno povoado. Segundo, porque os governantes objetivavam a fixação do homem nesta fronteira. Conforme Tanuri (2000, p. 75) “[...] as escolas normais rurais seriam acolhidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, vindo a atingir considerável desenvolvimento quantitativo [...]”.

No Território, foi criado um Curso Normal Regional de nível ginásial, que perdurou por quatorze anos, atendendo as necessidades urgentes de formar regentes de ensino para lecionar de 1ª a 4ª série do ensino primário.

Em 1964, o Curso Normal Regional Monteiro Lobato passou a funcionar com a alcunha de Ginásio e também Curso Pedagógico, mas tiveram a duração de apenas um ano. Desta forma, o Curso Normal desmembrado em dois se transformou no Colégio Normal Monteiro Lobato em 1965. Neste período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20/12/1961, vigorava sem grandes inovações para o ensino normal.

Pode não ter havido mudanças significativas nas estruturas das escolas normais do país, entretanto, no Território significou uma sensível alteração no funcionamento da escola normal, pois o Curso Normal foi extinto e a partir daí foi criado o Colégio Normal Monteiro Lobato que passou a funcionar com o segundo ciclo.

Essas pequenas mudanças da Lei nº 4.024, de 20/12/1961, aliada às transformações internas e externas ao Território, pois o país encontrava-se no período do Regime Militar, dão à configuração educacional um espaço privilegiado nas propostas de desenvolvimento do país. Neste sentido, o Colégio Normal se destaca por seu caráter civilizatório na preparação de docentes para difundir o padrão de aluno desejado pelo Estado em um espaço distante do resto do país, mas com todos os aspectos de uma unidade federativa.

A disciplina, no Colégio Normal, foi analisada no Regimento Interno do Colégio e nos registros dos alunos. O estudo nesta fonte está embasado na teoria do Processo Civilizador desenvolvida por Norbert Elias (1993), cujo desenvolvimento situa-se em torno de duas questões: a capacidade e a necessidade humana de aprendizagem para sua sobrevivência e o autocontrole das estruturas psíquicas como um sinalizador das emoções. Neste sentido, o controle é a vigilância de forma psíquica, cujos instintos determinam o nível de civilização dos indivíduos.

No entanto, o termo civilização traz em seu bojo um paradoxo, pois os grupos que construíram este conceito se autodenominam civilizados, se distanciavam dos outros grupos, tidos por eles como bárbaros. Mas essa é uma discussão sensível e ainda complexa, embora esteja entre as discussões a que este trabalho se propõe.

1 O TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO/ RORAIMA (1943-1962/ 1962-1988): UMA FRONTEIRA

O Território Federal do Rio Branco foi criado em 1943, pelo Decreto-Lei nº 5.812 de 13 de setembro de 1943, após ser desmembrado do Estado do Amazonas e passou a ser denominado Território Federal de Roraima em 1962 por determinação da Lei nº 4.182, de 13 de setembro de 1962. Foi elevado à categoria de Estado pela Constituição de 1988. Portanto, Roraima é um estado relativamente novo e sua localização geográfica apresenta características peculiares de uma região de fronteira na Amazônia. Faz parte da tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e República Cooperativa da Guiana. Compõe juntamente com os estados do Pará, Amazonas, Acre, Rondônia, Amapá, Tocantins, parte do Maranhão e Mato Grosso, a Amazônia Legal, resultado da Lei nº 1.806, de 06 de janeiro de 1953.

O povoamento e desenvolvimento da região amazônica foram incentivados pelos governantes de forma que culminou na divisão de extensas regiões para formação dos territórios federais. Estas unidades federativas foram dotadas de estruturas pensadas estrategicamente para serem agregadas à nação, cujo objetivo era fixar os habitantes na região. Essas estratégias estariam ligadas à intenção de estimular o desenvolvimento da fronteira agrícola a fim integrá-la produtivamente ao setor industrial que estava em ascensão. Além disso, a estratégia de desenvolvimento da fronteira consistia em organizar uma estrutura funcional que pudesse acomodar um grande número de pessoas deslocadas de outras regiões do país para ocupar o “vazio demográfico” imaginado.

Desta forma, a administração do Território Federal foi sendo implantada com estrutura voltada para a ocupação do extremo Norte. Foram doados lotes de terras e incentivado a vinda de agricultores e pecuaristas para esta região com atrativos de doações como lotes de terra e recursos para o plantio. Com isto e outros fatores socioeconômicos ocorridos no País, a mobilidade populacional no Território foi crescente necessitando de uma estrutura educacional que desse suporte à formação profissional da população. Neste sentido, a organização do ensino começou a ser mais direcionada a partir 1945, quando foi criada a Divisão de Educação.

Por conseguinte, foi dada ênfase ao ensino primário e o ensino normal seguindo a orientação das Leis Orgânicas e a Lei 4.024/61 que regiam a instrução do povo brasileiro. O Ensino Normal foi implantado com o objetivo de suprir a carência de professores do ensino primário, além de preparar mão de obra qualificada para compor o quadro de profissionais da nova unidade da federação.

Entretanto, as peculiaridades desta região possibilitou a análise de certas especificidades quanto à implantação do ensino normal nesta região. Trataremos destes aspectos neste capítulo buscando demonstrar o processo histórico e a constituição social do Território Federal do Rio Branco/Roraima.

1.1 A importância do rio Branco e a ocupação do extremo norte Amazônico

A construção do Forte São Joaquim (1775) na confluência dos rios Itacutu com Uraricuera, formadores do Rio Branco, representou a intenção de ocupar e colonizar a região. O objetivo era conter a entrada por via fluvial de europeus rivais na região, com a formação de uma barreira eficiente que se somaria ao controle da foz do rio Amazonas no sentido de assegurar os limites da América Portuguesa. Dessa forma, o rio Branco e seus afluentes ganham importância, sendo formados e ampliados núcleos populacionais em suas margens, pois era o meio de acesso tanto para o planalto das Guianas quanto para o interior da então colônia. Como destaca Freitas (2001, p. 125), “todo o transporte para abastecimento de Boa Vista e o restante do Território era feito pelo rio Branco”, assim denominado por Pedro Teixeira em 1639, sendo, desde então, a principal via de acesso da região até 1975, quando foi aberta a estrada Manaus/Boa Vista.

Foram realizadas várias expedições militares e civis de reconhecimento e mapeamento dos acessos fluviais, todas marcadas por interesses econômicos e políticos. A presença militar para a ocupação do rio Branco foi de fundamental importância para consolidar o domínio português na região, entretanto, não foram suficientes para conter os ataques mais rigorosos dos rivais europeus (FREITAS, 2001). Foi preciso contar com o apoio dos missionários para efetivar esse empreendimento, visto que estes contribuíram sistematicamente para a aproximação e convívio entre o nativo e o colonizador, transformando ou civilizando as populações de diferentes etnias.

Ao processo de ocupação da região, é importante destacar a presença dos nordestinos (FREITAS, 2001, p.123) desde o século XIX, que vieram em busca de trabalho no mercado da borracha e da extração de outros produtos da floresta. Influenciados pela política de ocupação da Amazônia e regiões mais extremas do país, alguns poucos nordestinos constituíram grandes patrimônios com a pecuária, dominando grandes áreas rurais favoráveis para o pastoreio, tornando-se posteriormente a elite local (ver famílias pioneiras). A fixação do nordestino como pecuarista exigiu a utilização da mão de obra disponível, no caso a indígena.

Os colonizadores europeus usaram as estratégias dos aldeamentos nas missões evangelísticas que vieram a fracassar por conta das revoltas e outros fatores, depois criaram as fazendas reais para consolidar sua presença na fronteira e promover o desenvolvimento econômico no extremo norte, o que também não foi a solução para povoar a fronteira. Além disso, à distância e a dificuldade de acesso dificultavam o transporte por via terrestre, assim, os rios eram utilizados como “estradas” para a locomoção dentro e fora da região. De acordo com Barros (1996), a bacia do rio Branco percorre quase toda a região, com exceção das partes mais ao sudeste desta Unidade da Federação. Drenadas por outros dois rios, Jauapery e Jatapu, ambos desaguam diretamente no rio Negro no Amazonas.

O autor destaca que foi o rio Branco, portanto, a via de acesso usada pelos padres que estabelecerem os aldeamentos como tentativa de posse do Território; dos apresadores dos nativos; das tropas portuguesas que constituíram a estratégia de domínio sobre a terra ao fundarem as primeiras fazendas reais; dos pecuaristas que fundaram mais e mais fazendas nos campos do rio Branco nos meados do século XIX até a segunda década do século XX para fornecer gado vivo ao vale amazônico no auge da borracha; dos garimpeiros a partir dos anos de 1930; dos colonos agrícolas nas décadas de 1940, 1950 e 1960 e da massa em geral dos imigrantes vindos não só para trabalhar nas obras federais em Boa Vista, mas em busca de melhores condições de vida geralmente ligada a terra.

A pecuária caracterizou as primeiras formas de ocupação do território devido as paisagens naturais serem propícias ao manejo e criação do gado, seguidas da mineração e da frente de serviços burocráticos. Então, a ocupação da região pode ser caracterizada por uma frente de expansão segundo a definição antropológica analisada por Martins e concretizada por três tipos distintos: a dirigida, a espontânea (BECKER, MIRANDA & MACHADO, 1990) e a burocrática (BARROS, 1996).

No Território houve os três tipos de ocupação. A dirigida porque houve um planejamento, por parte de governantes tanto local quanto central, para a fixação de pessoas nas áreas do território. A espontânea porque houve deslocamento de pessoas e famílias de diversas partes do país sem um planejamento prévio ou apoio governamental. E, ainda, a fronteira burocrática por parte dos prestadores de serviços em diversas áreas, incluindo profissionais na área de educação.

1.2 Processo histórico de formação do Território Federal do Rio Branco/Roraima

Foram criadas três fazendas de gado em 1787 que se localizavam em pontos estratégicos às margens do Rio Branco, denominadas Fazendas Reais de São Marcos, São

José e São Bento. As mesmas fazendas passaram a serem denominadas Fazendas Nacionais após a independência do Brasil. O objetivo das fazendas consistia tanto em assegurar geração de renda quanto ocupar a região de fronteira.

Paralelamente, foi fundada a fazenda Boa Vista, às margens do rio Branco, que gerou posteriormente um núcleo populacional, chegando a se tornar uma vila em 1926, elevada à categoria de cidade após ser desmembrada do município de Moura. Em 1943, pelo Decreto nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, foi criado o Território Federal do Rio Branco e Boa Vista passou a ser a principal cidade.

A formação de Boa Vista como espaço civilizador ocorre antes da formação do próprio Território Federal do Rio Branco, pois a cidade surgiu a partir de um núcleo populacional que iniciou com a implantação de uma Fazenda Real. A cidade de Boa Vista foi fundada às margens do Rio Branco devido à própria mobilidade por via fluvial, o que facilitava o transporte do gado e a locomoção para outras localidades.

A pecuária foi a primeira atividade econômica que impulsionou as ondas de expansão pioneiras em Roraima. A partir da criação das fazendas reais de gado, essa atividade se desenvolveu amplamente motivada pelo abastecimento do comércio com o Amazonas no período da extração da borracha. Os campos das savanas não exigiam maior trato ou despesas, facilitando o processo de ampliação das fazendas na região. Outro fator que favoreceu o estabelecimento das fazendas foi a mão de obra nativa empregada a baixo custo.

Nesse processo todo, o que percebemos é o encontro entre culturas distintas, cujos interesses muitas vezes entraram em choque, principalmente ao levar em consideração a variedade de grupos étnicos e a diversidade cultural de cada um. Antes do período de povoamento, os principais grupos étnicos existentes na região eram os Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana, Uaimiri/Atroari, Maiongong e Ianomani, distribuindo-se por toda a extensão do Território. Alguns grupos étnicos nativos desapareceram decorrentes das perseguições e escravizações.

Vale ressaltar ainda a presença de um grupo muito importante no cenário da época: o de garimpeiros em busca de riquezas minerais. A atividade de garimpo começou a ser desenvolvida desde o início do século XX e foi motivada principalmente pela decadência do ciclo da borracha que, em consequência, trouxe o declínio do comércio do gado do rio Branco para o Vale Amazônico. Essa atividade mineradora se intensificou nos anos 1930 a 1950 nas regiões de Pacaraima e Normandia, e entrou em declínio a partir de 1959, conforme Vieira (1971, *apud* BARROS):

[...] A mineração deixou um pequeno quantitativo de população ao norte de Boa Vista, no piedmont de Pacaraima, que GUERRA denominou zona extrativa mineral (1957: 165). Os maiores efeitos da mineração acabariam por se concentrar em Boa Vista, que a partir da década de 1940 passa a ser sede do então criado (1943) Território Federal (BARROS, 1996, p. 14).

Com a intensificação da mineração surgiram pequenos povoados nas regiões onde se desenvolviam essas atividades. Mas foi principalmente em Boa Vista que houve maior concentração demográfica, posto que houvesse se tornado a principal cidade quando da criação do Território Federal do Rio Branco em 1943. A demanda possibilitou a geração de serviços tanto particular quanto burocrático, destarte, foi implantado um novo plano urbano na cidade em 1946. Esse plano contemplava um centro administrativo e educacional.

Barros (1996) refere-se a 2.000 mil habitantes em Boa Vista, no ano de 1940, e, ao citar Cavalcanti (1945, p. 15), explica que a cidade:

[...] tornou-se uma fronteira burocrática cuja importância se prolongará até os dias atuais. É também no âmbito da atuação federal, e simultaneamente, que várias colônias de pequenos produtores foram implantadas pelo governo, no entorno de Boa Vista [...] O povoamento resultante, efeito dos processos mencionados (pecuária, mineração, fronteira burocrática e primeiros projetos de colonização), ocupou mais consistentemente apenas o sudeste de Roraima rarefeitamente as áreas ribeirinhas do rio Branco (BARROS, 1996, p. 14).

Seja pela pecuária, garimpo ou implantação de colônias agrícolas, a ocupação da fronteira em Roraima alcançou as mais longínquas e diversas regiões, ocasionando um aumento demográfico e o desenvolvimento de novas configurações num curto espaço de tempo. O que aconteceu é que uma grande unidade territorial precisou ser dividida em unidades menores para melhor ser administrada politicamente.

Essa nova configuração foi se delineando a partir do desligamento da região do Rio Branco com o Amazonas. E as outras novas divisões foram surgindo com o avanço da ocupação por todo o Território de Roraima, cujo crescimento populacional atingiu taxas maiores que no restante do país, conforme pode ser visto na Tabela 1:

Tabela 1 – População do Território Federal do Rio Branco/ Roraima de 1950 a 1970

ANO	POPULAÇÃO	CRESCIMENTO ANUAL %	
		TERRITÓRIO	BRASIL
1950	18,1	4,65	2,99
1960	28,3	3,75	2,89
1970	40,9	6,83	2,48

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do IBGE (1950-1970).

Com base nos dados do censo demográfico realizado pelo IBGE entre 1950 e 1970, relativo à dinâmica do crescimento populacional no Brasil e no Território Federal do Rio Branco/Roraima, é possível notar que há um crescimento superior em Roraima. Desde a primeira década de criação do Território, as taxas de crescimento apresentam-se superiores devido aos incentivos governamentais com vistas a povoar a região.

Por esses dados, observamos que a quantidade de habitantes era relativamente ínfima em comparação a uma cidade do Sudeste no mesmo período. No entanto, houve grande aumento populacional, sugerindo com isso um aumento da demanda escolar em todo o território federal.

No aspecto da expansão demográfica, a região tem sido bastante explorada, entretanto, do ponto de vista acadêmico, Barros (1996) aponta que os estudos direcionados para a questão da dinâmica de mobilidade populacional em Roraima não têm sido numerosos, podendo mencionar Silveira e Gatti (1988), Hemming (1990), Abers e Lourenço (1991), Macmillan (1993, 1995), Barros (1993, 1995), Crocia de Barros (1994, 1996), Furley (1994), Diniz (1996), entre outros.

Por esse viés é compreensível que a criação do território no extremo Norte foi uma estratégia motivada, entre outras razões, pela preocupação de povoar uma fronteira “praticamente desabitada”. E para povoar era preciso trazer pessoas de outras regiões. Nesse sentido, tornou-se inevitável o encontro entre os diferentes grupos na região e o também inevitável choque de culturas e até conflitos ocorridos em diversos momentos da formação do território enquanto unidade federativa na Amazônia.

1.3 A ocupação da fronteira amazônica: uma estratégia política

A história da Amazônia tem sido construída a partir da configuração regional, nacional e muitas vezes internacional. “Paraíso perdido, eldorado... inferno verde... As imagens extremadas historicamente construídas sobre a Amazônia se reproduzem hoje com novas feições e intensidade” (BECKER, 1994, p. 7). Os debates sobre o desenvolvimento da região envolvem questões diretamente ligadas ao próprio país. Não é possível imaginar o Brasil sem a Amazônia, entretanto, isso poderia ser uma realidade ao se levar em conta o discurso da internacionalização da Amazônia, que ganha um sentido próprio ao ser produzido por intelectuais e pela imprensa. O que há de tão espetacular nesta região a ponto de envolver tantos mecanismos de esforços no sentido de se voltarem as atenções de inúmeros segmentos internacionais para este debate? O que é a Amazônia?

A localização e a área da Amazônia, segundo Becker (1994, p. 9), “tornaram-na extremamente atraente e ao mesmo tempo inacessível. Seu valor econômico é transparente na tese de sua internacionalização que surge ciclicamente com os diferentes projetos”. Desde o início do período colonial, a Amazônia brasileira tem atraído a atenção de diversas nações europeias, tendo sido disputada pela posse da terra, por suas riquezas e potencial de desenvolvimento. Entre eles, o potencial hídrico caracteriza uma riqueza da região que passou a ser considerada de amplitude maior, ultrapassando as fronteiras do país.

Mapa 1 – Ecorregião amazônica



Fonte: Mapa construído pelo WWF. A linha amarela abrange a bacia de drenagem da Amazônia. As fronteiras nacionais estão mostradas em preto. Imagem de satélite da NASA.²

Na década de 1940, o discurso nacionalista em torno do fortalecimento e salvaguarda das fronteiras trouxe um novo olhar para as regiões extremas do país. Considerando a preocupação do governo federal em povoar a fronteira, ocorreu nesse período a definição das zonas limítrofes e, nesse sentido, uma das estratégias políticas adotadas foi a divisão de macro regiões em unidades menores para, em seguida, ocupá-las.

² Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Predefini%C3%A7%C3%A3o:Info/Ecorregi%C3%A3o/doc>.

Naquele contexto histórico, em termos mundiais, ganhava força a ideia de que para um país desenvolve-se deveria, primeiramente, incorporar suas regiões economicamente menos desenvolvidas as regiões mais dinâmicas. No caso do Brasil, esta nova etapa do reordenamento do território vinculou-se as ações planejadas pelo governo federal. Assim, a visão de fronteira ganhou novos significados, não excludentes entre si: o de lugar de expansão do povoamento e fronteira de recursos, e de lugar a ser incorporado à dinâmica da economia nacional (MONTEIRO; COELHO, 2004, p. 92).

Sob esse aspecto, a década de 1940 assinala um marco na intervenção do Estado na dinâmica do país dado a análise do ponto de vista da política de defesa das fronteiras. A princípio, isto pode ser evidenciado pela propaganda veiculada ao discurso que Getúlio Vargas proferiu no Amazonas em 1940, denominado posteriormente de *Discurso do rio Amazonas*. A partir daí, a Amazônia, que até então era considerada um grande espaço geográfico praticamente desabitado (relacionada frequentemente aos mitos do *inferno verde* e de *espaço vazio* em uma região isolada do resto do país e após o declínio da exploração da borracha), passou a ser incluída no novo programa de governo denominado “Marcha para Oeste” (ANDRADE, 2010).

Esse programa teve a grande colaboração intelectual de Cassiano Ricardo, com a obra *Marcha para Oeste: a influência da Bandeira na formação social do Brasil*, publicada em 1941. O autor, influenciado pela obra de Turner (1893)³ para quem a expansão da fronteira americana ocorria como ondas do mar, seguindo sentido Oeste, o colonizador vai de encontro à barbárie, aí o sentido democrático da fronteira marca a História dos EUA, onde se verifica a relevância do individualismo e da iniciativa dos migrantes que repetem e amplificam as experiências das ondas migratórias anteriores, de tal modo que a fronteira é sempre o local onde as oportunidades forjam o caráter dos americanos.

A análise de Cassiano Ricardo é parte de um movimento historiográfico paulista mistificando a configuração do movimento bandeirante com destaque para os costumes, a procura do ouro, o sertão e a religião cristã. A *Marcha para Oeste* caracteriza os empreendimentos oficiais de colonização inicialmente de caráter militar, no sentido de ocupar e povoar espaços considerados como vazios demográficos. Foi com a Marcha para Oeste que se instaurou o novo momento da história da colonização oficial, vinculada a diferentes discursos governamentais e atendendo a objetivos não só de ocupação do território, mas

³ TURNER, Frederick Jackson. *The Frontier in American History*. (1893). Escreveu sobre a história da colonização do Grande Oeste norteamericano.

também sociais e econômicos (MIRANDA, 1990). Cassiano Ricardo contrapõe o pensamento de Gilberto Freyre (1933) em torno da importância dos engenhos fixados no litoral para a economia do país, ao ressaltar que este princípio veicula-se à mobilidade da exploração e povoamento de novas áreas.

Com o objetivo de ocupar as regiões fronteiriças tidas como grandes espaços geográficos vazios demograficamente, Getúlio Vargas criou os territórios federais. O discurso político incluía também a proteção da fronteira e a necessidade de ocupar a região para então desenvolvê-la, como foi o caso do Território Federal do Rio Branco/ Roraima. Nesse caso, os governantes passaram a pensar uma nova organização de educação que visasse ao preparo da população em direção a um processo civilizatório. E é assim que o fluxo migratório continuou crescente nos anos posteriores, incentivado por projetos de povoamento orientados por programas de governo que visavam ocupar a região fronteiriça e que resultaram no aumento demográfico da região.

Além disso, a Constituição de 1946 garantia que um percentual da arrecadação da união fosse destinado à Amazônia e, em 1953, foi criada a Superintendência para a Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), culminando na construção da estrada Belém-Brasília (1958-1960), conforme ponderam Monteiro e Coelho:

No final da década de 1950, o movimento migratório que vinha sendo canalizado para as áreas agrícolas do centro-sul e para o centro industrializado do país começou a ser redirecionado para o norte do país. A ideia da Amazônia como fronteira de povoamento e de expansão foi concretamente viabilizada pela política de abertura das estradas [...] (MONTEIRO; COELHO, 2004, p. 92).

É dessa forma que a abertura de novas rodovias, no governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961), ligando a região ao restante do país, proporcionou o estímulo ao investimento de grandes empresas e à vinda de pessoas de outros estados para as áreas destinadas a assentamentos com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de atividades agropastoril, cujo crescimento passa a ser subsidiado pelos incentivos federais. Assim, visando à industrialização da Amazônia, em 1967 foi implantada a Zona Franca de Manaus.

Por outro lado, uma nova configuração política no país, em meados de 1960, levou a ocorrência de profundas modificações na Amazônia. Os militares, alegando um suposto perigo eminente de internacionalização, implantaram grandes projetos tentando desenvolver economicamente a região norte. Fazendo uso do discurso “integrar para não entregar”, os projetos desenvolvidos incluía a exploração de minérios, madeira e agropecuária, para tanto,

foi criada em 1966 a Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) em substituição a SPVEA, com amplos poderes, a fim de criar polos de desenvolvimento e expandir a fronteira pioneira.

Nesse sentido, de acordo com Fatheuer, as ações direcionadas ao desenvolvimento econômico durante o Regime Militar (1964-1985) envolveram diretamente a Amazônia:

Apesar de muitas oscilações e contradições internas é possível identificar dois aspectos principais na estratégia dos anos 1960 e 1970. De um lado, a nova fronteira agrícola, tanto através de assentamentos com pequenos agricultores como pelo inventivo a grandes empreendimentos pecuaristas. Do outro, o fomento a grandes projetos nas áreas de mineração e energia. O projeto de mineração Grande Carajás, a usina de Tucuruí e a Rodovia Transamazônica são monumentos paradigmáticos daquele tempo. De fato, vastas partes da Amazônia sofrem brutais transformações nos anos 1970 e 1980 (FATHEUER, 2012, p. 84).

Esse período caracterizou-se por um momento de grande transformação e desenvolvimento econômico para a região amazônica com a implantação de projetos e povoamento acentuado a fim de preencher o *vazio demográfico*. Com isso, novos núcleos populacionais foram criados com a abertura de estradas por toda a região e frentes pioneiras surgiram em diversas direções do Território Federal com a criação de colônias agrícolas. Souza e Vieira destacam o plano federal cujo controle acarretou no aumento demográfico do extremo norte sob o discurso da segurança nacional:

Nos vinte primeiros anos de Território Federal podem ser considerados de estagnação política e econômica, já que, no campo demográfico houve um aumento da população com a migração, situação essa que vai se intensificar nos próximos dez anos sobre a Doutrina da Segurança Nacional³ que priorizou a Região Amazônica e suas fronteiras, principalmente, o Território Federal de Roraima que passou a receber toda uma infra-estrutura visando a Segurança Nacional.

Para concretizar essa ação, o Estado investiu na região com a instituição do Código Tributário Nacional. Dessa forma, o Território recebeu um forte controle e aporte financeiro e um maior controle do planejamento a execução final do projeto, independente de quem estivesse frente à administração; mais que um planejamento local, tratava-se de um plano federal (SOUZA; VIEIRA, 2009, p. 167).

O Território Federal do Rio Branco foi um dos casos em que a intervenção federal em forma de controle político e recursos financeiros foram diretamente empregados. Inclusive, a Constituição de 1967 previa no seu Artigo 157 o apoio às empresas privadas nestas regiões

com o auxílio de recursos, a fim de desenvolvê-las e gerar empregos para a população. Por conseguinte, as ações seguiram com este cunho nos anos posteriores na Amazônia.

Em 1970 foi criado o Programa de Integração Nacional (PIN) pelo Decreto-Lei nº 1.106 em 16 de junho, sendo implantado a partir de 1971 pelo governo federal. Este Decreto contempla a dotação de recursos com a finalidade de financiar o plano de obras de infraestrutura no norte e nordeste. No caso, a construção das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém, a reserva de terra para colonização e reforma agrária, faixa de terra de até dez quilômetros à esquerda e à direita das novas rodovias para serem ocupadas e produtivas.

O PIN tinha o objetivo de desenvolver um amplo programa de colonização e reforma agrária na Amazônia, trazendo trabalhadores sem terra de diversos pontos do Brasil, em especial do Nordeste. O Programa incluía a construção de mais de quinze mil km de estrada, entre as quais 3.300 km pertenceriam à BR-230 ou Transamazônica, constituindo-se, assim, a rodovia como seu foco principal.

A mais extensa rodovia construída com a finalidade promover o povoamento foi a Transamazônica, no período de 1969-1974, durante o governo Emílio Garrastazu Médici. Considerada uma *obra faraônica*, tinha o objetivo de interligar várias cidades do norte e nordeste, integrando principalmente a região norte ao resto do país e ao Equador e Peru. A Transamazônica possui mais de quatro mil quilômetros, sendo a terceira maior do país, e percorre os estados da Paraíba, Ceará, Piauí, Maranhão, Pará, Tocantins e Amazonas, é uma rodovia transversal por cortar o Brasil de leste a oeste.

1.4 Criação dos Territórios Federais

De acordo com Porto (1999) “a idéia de criação dos territórios federais, já havia sido discutida desde a época da constituinte de 1824”, com o propósito de subsidiar as capitânicas menos prósperas até a elevação de sua condição provincial, fato que se concretizou com a formação de novas unidades federativas. De acordo com o autor,

As diretrizes constitucionais para a formação de novas Unidades Administrativas Federais foram adotadas por planejadores nas suas propostas de divisão espacial brasileira, tanto no que se refere à formação de novos Estados, como também na instalação os Territórios Federais no Brasil, exceto o Acre (PORTO, 1999, p. 47).

Os territórios federais são unidades federativas administradas diretamente pela união, originados de desmembramentos de Estados. No governo de Getúlio Vargas, período de vigência do Estado Novo, foram criados cinco territórios federais. A *Marcha para Oeste* era a

propaganda que sustentava o discurso da política de ocupação das áreas consideradas despovoadas, com o objetivo de serem ocupadas, desenvolvidas e integradas ao resto do país.

A origem política, de acordo com Porto, incide no Estado Novo:

No que se refere à sua origem política, deu-se a partir de Decreto-Lei, sem consulta à população por plebiscitos, nem às Assembléias Legislativas, ou seja, foram impostos pelo Governo Central sobre as regiões fronteiriças do Brasil. Este período histórico relaciona-se à primeira gestão de Getúlio Vargas (1937- 1945) , quando governou o Brasil com a participação de interventores, sem discussões no Congresso Nacional dos seus projetos, pois esta instituição foi dissolvida por sua determinação (PORTO, 1999, p. 49).

Embora se tenha discutido antes sobre a criação de territórios federais, somente na Constituinte de 1937 surge um discurso mais consistente em termos legais, motivado pela ideologia da defesa nacional das fronteiras, o povoamento das regiões fronteiriças e o reordenamento da divisão do espaço geográfico brasileiro, no período da Segunda Guerra Mundial. Neste sentido, foi constituída uma comissão para planejar e discutir sobre a criação de novos territórios e o Presidente Getúlio Vargas sancionou o Decreto-Lei nº 311, de 02 de março de 1938, que determina a organização da divisão territorial (PORTO, 1999, p. 4). O Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, cria os Territórios Federais, incluindo o Rio Branco:

O Presidente de República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 e nos termos do art. 6º da Constituição, decreta:

Art. 1º - São criados, com partes desmembradas dos Estados do Pará, do Amazonas, de Mato Grosso, do Paraná e de Santa Catarina, os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. (Vide Decreto nº 6.550, de 1944).

§ 2º O Território do Rio Branco terá os seguintes limites:

- a Noroeste, Norte, Nordeste e Leste, pelos limites com a República da Venezuela e Guiana Inglesa;
- a Sueste e Sul, pelo rio Anauá, até sua foz no rio Branco, e por este à sua confluência com o rio Negro;
- a Sudoeste, subindo pelo rio Negro da foz do rio Branco até à foz do rio Paduari e por este até à foz do rio Mararí e subindo às suas cabeceiras na Serra do Tapirapécó.

Art. 2º - Passam para a Domínio da União os bens que, pertencendo aos Estados ou Municípios na forma da Constituição e das leis em vigor, se acham situados nos Territórios delimitados no artigo precedente.

Art. 3º - A administração dos Territórios federais, ora criados, será regulada por lei especial.

Art. 4º - O presente decreto-lei entra em vigor a 1 de outubro de 1943, revogadas as disposições em contrário (DECRETO-LEI nº 5.812, de 13 de setembro de 1943).

Assim os territórios de Amapá, Rio Branco (atual Estado de Roraima), Guaporé (atual Estado de Rondônia), Ponta Porã (1943 a 1946, anexado depois de 1977 ao Mato Grosso do Sul) e Iguassú (1943-1946). Estes últimos territórios foram extintos unindo-se a outros Estados por determinação da Constituição de 1946. O Decreto-Lei que cria os territórios federais, regulamenta, organiza e estipula diretrizes para o funcionamento das novas unidades territoriais. Além de delimitar suas respectivas áreas. De acordo com o mapa a seguir pode ser observada a configuração dos territórios criados em 1943.

Mapa 2 - Território brasileiro em 1943



BRASIL - Divisão Político-Administrativa em 1943

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Territ%C3%B3rio_Federal_do_Igua%C3%A7u

A questão dos Territórios Federais voltaria a ser tratada na Constituição Federal de 1988:

§ 2º - Os Territórios Federais integram a União, e sua criação, transformação em Estado ou reintegração ao Estado de origem serão reguladas em lei complementar.

§ 3º - Os Estados podem incorporar-se entre si, subdividir-se ou desmembrar-se para se anexarem a outros, ou formarem novos Estados ou Territórios Federais, mediante aprovação da população diretamente interessada, através de plebiscito, e do Congresso Nacional, por lei complementar.

Art. 33 - A lei disporá sobre a organização administrativa e judiciária dos Territórios.

§ 1º - Os Territórios poderão ser divididos em Municípios, aos quais se aplicará, no que couber, o disposto no Capítulo IV deste Título.

§ 2º - As contas do Governo do Território serão submetidas ao Congresso Nacional, com parecer prévio do Tribunal de Contas da União.

§ 3º - Nos Territórios Federais com mais de cem mil habitantes, além do Governador nomeado na forma desta Constituição, haverá órgãos judiciários de primeira e segunda instância, membros do Ministério Público e defensores públicos federais; a lei disporá sobre as eleições para a Câmara Territorial e sua competência deliberativa.

Os territórios federais caracterizam a política nacional direcionada às questões de segurança nacional. Todos os territórios federais criados na década de 1940 e o Acre, criado em 1904 situavam-se em zonas de fronteira: “No Brasil, a faixa de fronteira [...], tem uma largura estipulada de até cento e cinquenta quilômetros, considerada fundamental para defesa do território nacional [...]” (SOUZA, 2012, p. 18).

O redirecionamento de pessoas para o povoamento dos territórios por meio de incentivos, doações de lotes de terras, criação de colônias agrícolas, abertura de estradas, apoio às grandes empresas para exploração seja de madeira, minérios e outras atividades foram estratégias para povoar e desenvolver as áreas de fronteira, além da tentativa de resolver conflitos sociais ligados à questão de terras.

1.5 Roraima: uma fronteira

Segundo Martins (1996), a história da expansão da fronteira contrasta-se entre a luta e a resistência dos grupos que habitam a região:

A história contemporânea da fronteira, no Brasil, é a história das lutas étnicas e sociais. Entre 1968 e 1987, diferentes tribos indígenas da Amazônia sofreram pelo menos 92 ataques organizados, principalmente, por grandes proprietários de terra, com a participação de seus pistoleiros, usando armas de fogo. Por seu lado, diferentes tribos indígenas realizaram pelo menos 165 ataques a grandes fazendas e a alguns povoados, entre 1968 e 1990, usando muitas vezes armas primitivas como bordunas e arco-e-flecha. Houve ocasiões em que diferentes tribos fizeram ataques em diferentes lugares no mesmo dia (MARTINS, 1996, p. 26).

Uma fronteira pode representar um fim ou um começo, mas é necessário ter em mente que ela apresenta dois lados e está situada no tempo e no espaço estabelecido por meio de construções sociais. E se define a partir da concepção da configuração de um grupo social em relação ao outro, o olhar de um grupo que se considera coeso e passa a ver o outro como o diferente. A fronteira é o lugar que vai determinar um equilíbrio ou desequilíbrio na balança de poder entre o grupo mais forte e o outro menos. Nesse sentido, o grupo mais forte pode impor seus valores e costumes sobre o outro grupo.

Estudos realizados por diversos historiadores, antropólogos e sociólogos acerca do conceito de fronteira geralmente imprimem um caráter de civilização por parte de uma cultura sobre a outra em que geralmente predomina os valores da mais forte. Neste sentido, Martins relaciona a fronteira ao encontro entre as culturas como um lugar de alteridade:

O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social. E esse é, certamente, o aspecto mais negligenciado entre os pesquisadores que têm tentado conceituá-la. Na minha interpretação, nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de um lado, e os camponeses pobres, de outro. Mas, o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos (MARTINS, 1996, p. 27).

De acordo com o autor, o conflito existente no encontro entre as diferentes culturas é um aspecto negligenciado por pesquisadores, contudo, esse mesmo conflito não representa apenas as diferenças de configurações sociais, mas de tempo histórico diverso. Destarte, Martins faz uma comparação da fronteira como cenário de diversos tempos históricos, como exemplo, o encontro de Colombo com o nativo na América. Quando se refere à alteridade, compreende-se a junção, embora de forma antagônica, entre as diferentes culturas.

A princípio, Martins define fronteira em duas concepções: a dos geógrafos a partir da década de 1940, e a dos antropólogos, a partir da década de 1950. A primeira é definida como frente pioneira, e está implicitamente associada ao novo e à sociabilidade, ao deslocamento de grupos de pessoas para territórios novos, associando-a também à fronteira econômica. A segunda apresenta-se como frente de expansão e tem sua gênese expressa em Darcy Ribeiro, que defende a ocupação do espaço como fronteira de civilização, sem atribuir valor significativo a terra, caracterizada também como fronteira demográfica. Segundo o autor:

[...] A designação de frentes de expansão, que o próprio Ribeiro havia formulado, tornou-se de uso corrente, até mesmo entre antropólogos, sociólogos e historiadores que não estavam trabalhando propriamente com situações de fronteira da civilização. Ela expressa a concepção de ocupação do espaço de quem tem como referência as populações indígenas, enquanto a concepção de frente pioneira não leva em conta os índios e tem como referência o empresário, o fazendeiro, o comerciante e o pequeno agricultor moderno e empreendedor (MARTINS, 1996, p. 28).

Enfim, o autor não se arrisca a definir o conceito de fronteira, mas denomina o termo como “apenas designações através das quais os pesquisadores na verdade reconhecem que estão em face dos diferentes modos como os civilizados se expandem territorialmente.” (MARTINS, 1996, p. 28), acrescenta também que o desencontro entre geógrafos e antropólogos consiste em uma análise de lugares sociais diferentes.

No caso da Amazônia, o processo de ocupação pode ser definido a partir de três tipos principais de frente de expansão: a dirigida e a espontânea (BECKER, MIRANDA & MACHADO, 1990) e a burocrática (BARROS, 1996). Vale ressaltar que o povoamento nas regiões mais extremas do norte do país ocorreu de forma distinta em relação a outras regiões de fronteiras.

A configuração peculiar e diversificada da Amazônia em relação às demais regiões é o resultado de tentativas de ocupação planejadas e espontâneas. A ocupação de forma planejada, como no caso da dirigida, pressupõe-se que haja uma tentativa de prever as mínimas condições de estruturas e acomodações para os habitantes. Já na ocupação espontânea, as necessidades são alocadas pela busca dos interessados em melhorar suas condições de infraestrutura. Em ambos os tipos, as ocupações apresentam uma função nessa dinâmica: a de formar núcleos populacionais.

A partir da formação das cidades ou vilas houve a implantação de um aparelho administrativo, que incluía um sistema educacional capaz de preparar os habitantes no sentido de dotá-los de qualificações para desenvolver funções, especialmente as voltadas para o funcionamento da administração pública. Nesse contexto, a escolarização adquire importância não só para os indivíduos, mas também para o Estado, de forma que se pensa num modelo de desenvolvimento regional. A presença humana mais maciça nas regiões de fronteira pressupõe que haja as mínimas condições de habitação no lugar. E para fixar o homem na terra, num lugar inóspito e hostil como era considerada a região, era necessário incluir também a qualificação profissional para a população.

1.6 O projeto de desenvolvimento do Território e as relações de poder na constituição da sociedade

Os primeiros governadores do Território Federal de Roraima deram continuidade à política de ocupação e desenvolvimento do Território desenvolvendo projetos com as finalidades apontadas no tópico anterior. Um destes projetos, citado por Freitas (2001, p. 105), foi o programa criado pelo engenheiro Valério Magalhães, responsável pela Divisão de Produção, Terras e Colonização e depois Secretaria Geral do Território. O programa previa a vinda de migrantes do Maranhão para Boa Vista, com hospedagem, doação de pequenos lotes de terras, doação de semente e mudas, subsídios agrícolas, assistência médica, de enfermeiros e remédios, assistência técnica de agrônomos e veterinários, transporte para a produção, doação de dinheiro, etc.

Os lotes de terras doados nas colônias agrícolas, como eram denominados as regiões onde se implantavam formas de povoamento, visavam ao incentivo da produção agrícola a fim de abastecer os núcleos urbanos, principalmente a capital, e diminuir os custos com a compra de produtos vindo do Amazonas. Os colonos vindos do Maranhão e de outras partes do Nordeste foram assentados nas colônias agrícolas do Taiano (Cel. Mota), Mucajá (Fernando Costa) e Cantá (Brás Aguiar). Até então, só havia povoamento em Boa Vista, em Caracará e Santa Maria do Boiaçu. Foram desenvolvidos vários projetos de colonização em paralelo com a abertura da malha rodoviária empreendida a partir de programas específicos.

Ainda de acordo com Freitas, as ondas de migrações aconteceram por levas, em épocas diferentes:

As migrações obedeciam à levas de imigrantes determinadas pelo Estado: houve a época dos paraibanos (...chegaram entre o final do século XIX e início do século XX, Queiroz, Lucena, Melo, Freitas, etc); época dos piauienses; época dos cearenses; época dos riograndenses do norte; época dos pernambucanos; mas sem dúvida, foram os maranhenses os que para cá vieram em maior número (FREITAS, 2001, p. 123).

No caso, alguns fazendeiros e poucos comerciantes que prosperaram se tornam a elite local. Com a multiplicação das fazendas de gado, os fazendeiros incorporavam novas áreas ou alargavam seus limites à medida que a quantidade de gado aumentava. Desta forma houve, segundo FREITAS, um aumento considerável de fazendas de gado:

[...] no final do século XIX, as fazendas de gado eram em número de 40 com aproximadamente 20.000 cabeças de gado e 4.000 cavalos, mas, em 1944,

existiam na região cerca de 140.000 cabeças de gado distribuídas entre 1.000 fazendas (FREITAS, 2001, p. 131).

Ao longo dos anos, alguns grupos adquiriram força política, *status* e, portanto, poder. São as minorias que se constituíram fazendeiros de pequeno e médio porte. Mantendo intensa relação de patrão/empregado, tanto com migrantes recém-chegados quanto com o nativo, essa era a caracterização das relações de interdependência entre os sujeitos e estes grupos. Em meio a isso, a Igreja Católica ganhou prestígio e poder desenvolvendo ações de apoio aos grupos étnicos. Assim, os nativos “construíram” sua identidade enquanto grupo aparentemente menos poderoso (até certo ponto), visto que sua lenta resistência se torna gradativamente maior nas últimas décadas. O nordestino e outros poucos migrantes do Sul e sudeste do país se inserem nesse panorama: habitam, produzem, servem de mão de obra, prosperam, ou seja, fixam-se por todo o Território formando novas configurações de poder.

O relacionamento entre o fazendeiro e o nativo indica um tipo de configuração na qual se verifica na balança de poder, uma relação de interdependência com a disputa pelo poder quanto à posse da terra. Contudo, outra configuração se vislumbra na relação entre a Igreja, o fazendeiro, o agricultor, o garimpeiro e o nativo. A igreja empreende sua intervenção e a pratica de certa forma distanciada, resultando em um conflito que vai se acirrando após a década de 1970, não só na busca de reforçar seu poder, mas na intermediação da defesa dos grupos étnicos.

Nas emaranhadas relações sociais que se formaram no Território Federal do Rio Branco, outro elemento ou grupo externo constitui essa realidade: os políticos que governavam direta e indiretamente a unidade federativa. Os governadores eram sempre nomeados pelo governo central, geralmente por indicação do próprio presidente geralmente influenciado por algum senador. Portanto, a transição dos governadores nos primeiros anos foi muito grande e a maioria permanecia por mais ou menos um ano. Assim, nos dezenove anos de existência do referido Território (1943-1962), quatorze homens⁴ o geriram, caracterizando ou a dificuldade de administrar ou sua falta de autonomia política.

Outro dado importante a ser analisado é a quantidade de habitantes em Boa Vista em 1940, que correspondia a menos de dois mil habitantes incluindo a área suburbana da cidade. Isso correspondia a um índice de menos de dez por cento do total de habitantes do Território, sendo que o restante da população se localizava na zona rural. A análise do censo de 1940 levou os governantes a concluírem que no Território havia um grande espaço a ser povoado,

⁴ Ver quadro de governadores no anexo A.

daí a criação de inúmeros programas de incentivo à migração para o território, comprovado pelos índices de crescimento populacional constantes nos censos das décadas de 1940 em diante. Entre os diversos fatores responsáveis por esse crescimento, os processos educacionais instaurados no então território configuram-se, em certa medida, como causa e consequência do desenvolvimento. É sobre isso que trataremos em nosso próximo capítulo.

2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO NA AMAZÔNIA E NO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO/RORAIMA

A prática educativa caracteriza-se nos grupos pelo repasse dos saberes de uma pessoa para outra e de gerações passadas para as gerações do presente, e se processa de diferentes formas e em diferentes lugares, pois o conhecimento é socialmente adquirido. Desta forma, o sentido ensino-aprendizagem não é uma prática que ocorre apenas em um espaço pré-determinado como, por exemplo, em uma instituição escolar como tem se constituído nas sociedades letradas.

Desse modo parto da premissa de que o processo escolarizador refere-se a uma mudança de longo prazo no comportamento dos indivíduos em relação ao valor estimado para a aprendizagem da leitura, da escrita e das ciências de maneira geral, mas principalmente ao valor atribuído a ciência e a racionalidade como fator fundamental de organização e coesão social. Observa-se que como todo processo social, o processo escolarizador compreende uma dinâmica repleta de conflitos e tensões entre redes de indivíduos, grupos e instituições (escola, família e Estado) interdependentes, uma vez que o equilíbrio de poder entre estes elementos se faz de maneira bastante diferenciada. (VEIGA, 2009, p. 18-19).

Sob este aspecto, o processo da escolarização caracteriza um aspecto social capaz de imprimir mudanças individuais e coletivas. A capacidade de aprendizagem dos saberes e das práticas sociais são atributos humanos, e os sentimentos e as emoções também são adquiridos socialmente ao longo da vida. “[...] Não há dúvida que os humanos possuem um potencial natural para aprender durante toda a vida. Mas existem algumas evidências que sugerem que alguma experiência deve ser passada adiante através de algum tipo de conhecimento aprendido [...]” (ELIAS, 2009, p.31).

A capacidade de aprendizagem dos seres humanos chegou a um patamar que exigiu o aparelhamento de formas de ensino. Neste sentido, a organização do ensino por meio do processo de escolarização se desenvolveu nas sociedades na medida em que as estruturas políticas também foram sendo organizadas. Assim, os Estados criaram monopólios da instrução para possibilitar a formação de indivíduos capazes de atuarem em prol da nação.

No Brasil, o ensino deixou de ser laico para se tornar institucionalizado a partir do momento em que a instrução pública passou a ser tarefa do Estado. Dessa forma, a escolarização das massas ganhou maior importância à medida que o regime Republicano foi se estabelecendo, variando de acordo com cada região. Para as elites esta era a condição para que o país fosse considerado civilizado.

A institucionalização do ensino na Amazônia e no Território Federal do Rio Branco/Roraima fez parte do processo de escolarização empreendido no país, cujo objetivo era civilizar a população brasileira. Destaca-se, neste ponto, que o monopólio do ensino público foi uma estratégia política para atingir a população para o exercício da cidadania, de forma que a fronteira também foi alcançada pela intervenção direta do governo central.

Por outro lado, a escolarização no Território Federal do Rio Branco/ Roraima não foi simplesmente planejada e inaugurada num determinado tempo, mas passou por um processo de longa duração. Norbert Elias dá ênfase ao aspecto histórico do contexto social e diacrônico como um contexto em construção, assim como as constantes interações entre indivíduos e sociedade de forma que os valores construídos e desconstruídos se tornam configurações passíveis de serem mutáveis. O conceito de figuração se refere à teia de relações entre os indivíduos que são interdependentes e ligados entre si por vários níveis e maneiras diversas (ELIAS e DUNNING, 1992).

2.1 Institucionalização do ensino e o monopólio do Estado

Atualmente, o termo *escola* tem um significado generalizado de instituição de ensino, entretanto, este termo foi construído a partir de algumas concepções teóricas⁵ e modelos europeus que circularam influenciando a organização dos sistemas de ensino em diversas partes do mundo.

A relação mestre-aluno foi vivenciada, “[...] em certa época, nas sociedades europeias, em uma forma inédita” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p.13). A esta relação chamam pedagógica, que se tornou uma novidade porque o ensino era realizado na prática cotidiana, por meio de artesãos que desenvolviam suas artes enquanto o aprendiz recebia os ensinamentos ao visualizar as tarefas e realizá-las. Destarte, as sociedades não consideravam a escola como uma forma interessante de transmissão do conhecimento. Neste sentido, o que leva então a torná-la atraente a ponto de atender um grande número de pessoas?

Colocar todas as crianças – “até mesmo as pobres” – em escolas, aparece como um vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública, com a condição de não reduzi-lo a simples ato de dominação. Trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler por meio de “Civilidades” e não nos textos sagrados (ou nos manuscritos que porventura, estivessem em poder de sua família) (VICENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 14).

⁵ Vicent, Lahire, Thin (2001); Foucault (1987); Faria Filho (1999, 2010).

A laicização do ensino pelo instrumento de escolarização se caracteriza pelo ajustamento social destacado por Foucault (1987) como um dispositivo de controle. Em *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, este estudioso francês destaca que as instituições como colégios, fábricas e quartéis se utilizavam da disciplina corporal. A escola é uma das instituições onde o indivíduo passa a grande parte do seu tempo, até que atinja a sua formação, submetendo-se à aquisição do saber escolar e do controle do corpo. Neste sentido, este seria um meio de adaptar o indivíduo às estruturas desejáveis de organização da sociedade pelo Estado sem que ele perceba ou se sinta submisso a este poder controlador que lhe fora imposto.

Sob esta perspectiva, a escolarização é um instrumento socializador que ultrapassa fronteiras, impondo o conhecimento de hábitos, maneirismos, posturas, usos e costumes não adotados antes, contrapondo tradições e hábitos dos indivíduos de sociedades não letradas tidas como “bárbaras”.

Nestas sociedades não letradas, a educação dos indivíduos se processava de acordo com padrões particulares e peculiaridades de cada grupo, normalmente de forma prática e oral. As crianças aprendiam com os adultos participando de atividades cotidianas, sem sentirem a menor necessidade de aprenderem os registros escritos. Vicente, Lahine e Thin (2001) afirmam que a *forma escolar* está ligada a outras formas de organização social, como a política, assim, o Estado é um aliado ou mesmo grande responsável pelo desenvolvimento da institucionalização do ensino de acordo com seu sistema administrativo.

Os autores sugerem que é “preciso pesquisar o que faz a unidade enquanto configuração histórica, social, temporal, além de outras transformações considerando os elementos empíricos como característica de uma *realidade*” (*ibid.*, 2001, p. 9-10). Na definição destes autores, *forma escolar* se caracteriza por um instrumento institucional que se sobrepõe a outras formas de organização, como se fosse um aparelho de reprodução no ambiente adequado para o repasse do conhecimento.

Por sua vez, Faria Filho (2002) defende que o termo escolarização se constitui em um duplo sentido: o primeiro remete ao estabelecimento de processos e políticas concernentes à *organização* de uma rede ou redes de instituições; em outra acepção, como processo e paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos. O autor relaciona o fenômeno de escolarização do social à noção de cultura escolar que permite articular, descrever e analisar de forma rica e complexa as dimensões que compõem a prática educativa como, por exemplo, os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.

A escolarização do social, conforme analisa Faria Filho, se amplia para além dos muros da escola, sendo muito mais complexa e importante para a percepção dos elementos que a compõem: “[...] É a partir da definição deste *próprio* da escola que ela vai, definitivamente, poder exercer plenamente uma função estratégica de fundamental importância na constituição de uma sociedade letrada no Brasil [...]” (2001, p. 17-18).

Forma escolar é uma concepção que permite pensar o processo de organização e implantação das escolas normais no país, a partir da intervenção e interesse do Estado em induzir esta modalidade de ensino. Os governos republicanos tiveram a preocupação de democratizar o ensino primário, e devido a isso surge a importância da escola normal para preparar docentes nas séries iniciais. Neste sentido, a formação docente se modelou aos padrões desejáveis para, em seguida, realizar a intervenção na conjuntura da sociedade em que está inserida, isto porque sofreu influências diretas da estrutura organizacional do Estado.

A concepção de Faria Filho acerca das dimensões que compõem a prática educativa possibilita melhor compreensão da instituição pesquisada nas dimensões listadas pelo autor:

Nessa perspectiva, para compreender a constituição de uma sociedade escolarizada no Brasil, não basta olharmos para as estatísticas e demais indicadores macrossociais. É necessário que tomemos as práticas e as experiências como objeto de investigação, buscando entender os sentidos e os significados impressos nelas ou nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos (FARIA FILHO, 2002, p. 20-21).

Enquanto se organizavam a institucionalização do ensino nos grandes centros, na Amazônia esta dinâmica vai ocorrer posteriormente ao restante do país. No entanto, este empreendimento é caracterizado pela intervenção direta do Estado, no sentido de tornar o ensino público e obrigatório. O empenho em promover a civilização dos nativos por meio do ensino demonstra a importância política e econômica dada pelos poderes públicos no sentido de adequar a população para desempenhar atividades nos serviços públicos e privados.

O processo de institucionalização do ensino na Amazônia se desenvolveu colocando em pauta já no Período Imperial a aplicação dos recursos destinados à educação. Neste processo surgem os cursos profissionalizantes com o objetivo de instruir a população em busca de qualificá-la para o trabalho, principalmente voltada para os setores de serviço como a agricultura, a pecuária e outros setores ligados às peculiaridades da região (RIZZINI, 2004).

O Estado nacional ainda não assumia inteiramente a responsabilidade pelo ensino, menos ainda tinha definido uma política educacional. Não existia um sistema educacional

articulado e centralizado capaz de promover a escolarização da população, embora houvesse a preocupação de institucionalizar o ensino no sentido de forjar o caráter da população.

A expectativa que se tinha da escolarização como um instrumento capaz de gerar mudanças na sociedade é amplamente difundida entre os intelectuais e políticos se estendendo à população no decorrer do século XIX, e principalmente no início da República. A escola passou a ser vista como uma instituição privilegiada para a transmissão do conhecimento:

Em primeiro lugar, é preciso considerar que houve uma importante mudança no lugar da escola na sociedade. Conforme insistimos, foi no decorrer do século XIX que, no Brasil, a escola foi produzida enquanto instituição de fundamental importância na cena social, sobretudo nos meios urbanos. Num projeto em que se engajaram variados sujeitos (professores, literatos, juristas, políticos em geral, médicos, jornalistas), pertencentes a diversos estratos sociais e grupos profissionais, a escola foi lentamente sendo produzida como instituição capaz não apenas de instruir e educar a infância e a juventude. Mas de produzir um país ordeiro, progressista e civilizado (FARIA FILHO, 1999; 2002 p. 24).

A comparação entre o nível de alfabetização alcançado pelo Brasil e os países europeus leva alguns intelectuais como Rui Barbosa a denunciar a ineficácia do ensino no Brasil no final dos anos 30 e anos 40 do século XIX. Assim, a crença de que a educação pode promover o desenvolvimento do país leva ao início de uma nova configuração educacional que foi posta em prática. Nos primeiros anos da República, a escola tem o papel de formar o cidadão republicano, para construir a própria República. Desta forma, os negros não foram alvo dos investimentos educacionais, apesar de já serem livres. A ideia é construir uma República branca, trazer os imigrantes faz parte deste projeto de branqueamento da população brasileira.

Entretanto, na Amazônia o ensino diversificou em parte porque estava voltado para assegurar a presença do homem nesta região, principalmente nas áreas mais extremas. Os grupos étnicos, homens livres e pobres constituíam a população tornando-se público alvo da ação educacional do Estado, conforme apontado por Rizzini (2004). A autora destaca esta situação ao pesquisar a instrução pública nesta região no período de 1878 a 1889:

Algumas das questões pertinentes à disseminação da educação popular da região são comuns às discussões nacionais a respeito da instrução primária e da educação do povo; outras estão relacionadas à especificidade regional, pelo território e pela população que compõem as províncias; outras são pertinentes a cada província em particular. As discussões sobre as práticas educacionais das duas províncias são apresentadas de forma articulada, porém respeitando suas fronteiras e deixando entrever as relações entre o

local, o nacional e o internacional (os chamados “países cultos”) (RIZZINI, 2012, p. 1-2).

A popularização do ensino pode ser percebida claramente a partir da Constituição republicana de 1891 que instituiu a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. E, nesse meio, os manifestos e reformas educacionais contribuíram para a construção de legislações que organizaram o ensino no país.

No início do período republicano, diversas reformas educacionais foram desenvolvidas com o objetivo de estruturar o ensino primário e secundário, dando início a uma efetiva expansão rumo ao sistema educativo visto que outras formas de organização escolar foram sendo colocadas em prática. Com isso, nos grandes centros, a criação das escolas normais ganhou importância, conforme pode ser observado no Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia e outros Estados. Além disso, foram criados os grupos escolares.

Inspirados nos modelos de ensino europeus e norte-americanos, os grupos escolares conferem ao país uma modernização em termos de organização do ensino desde o século XIX. Era assim caracterizado por sua disposição curricular e administrativa, em forma de seriado, pois reunia um grupo de alunos em uma só classe com um só professor que empregava o ensino simultâneo. Desta maneira, a arquitetura mais sofisticada destaca o projeto educacional republicano cujo objetivo baseava-se na formação moral, cívica e intelectual.

[...] esse modelo escolar em circulação, considerado moderno e o mais adequado para a universalização do ensino primário, foi adotado no estado de São Paulo em 1893, no contexto da reforma da instrução pública calcada na formação de professores (reforma da Escola Normal e criação da Escola-Modelo), na renovação dos métodos de ensino (emprego do método intuitivo) e na difusão da escola primária [...] instituindo-se como escola modelar, símbolo do regime republicano e dos ideais de progresso e civilização (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 27).

Diversos grupos escolares foram implantados por todos os Estados brasileiros, principalmente nas décadas de 1920 e 1930, variando em sua forma arquitetônica, além de outras formas de escolarização como as escolas isoladas, escolas preliminares, escolas provisórias, escolas mistas, escolas reunidas e outras para atender a população. Entretanto, eram poucas escolas para atender a demanda, por isso a importância de instalar esse modelo de escolarização mais rápida atinge grande proporção no país durante o século XX.

[...] a história dos grupos se confunde com a história do ensino primário e está no centro do processo de institucionalização da escola pública. No entanto, compreendendo uma história institucional articulando aspectos internos e externos à escola, os grupos têm posto em questão os dispositivos estáveis que têm configurado a escola moderna desde meados do século XIX [...] (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 25).

Nesse período, a educação passa por uma fase de transformação por conta das teorias sociopedagógicas. Assim, o método intuitivo passou a ser considerado o símbolo de renovação pedagógica. Entretanto, a análise de Faria Filho e Souza leva-nos a concluir que a historiografia acerca dos grupos escolares (2006, p. 44) “é o processo de transformação das escolas de primeiras letras no período imperial é fundamental para a compreensão da suposta modernidade na instrução no período republicano”. Além de mostrar que há uma grande variedade na forma e na temporalidade, não é possível estabelecer padrões ou modelos únicos para este tipo de institucionalização no país.

Acerca da relação entre a implantação dos grupos escolares e a ideia de modernidade no início do período republicano, Câmara e Barros (2006, p. 280) destacam que “os reformadores defendiam o ideal desta *forma escolar* como uma configuração moderna que contribuiria para romper com os resquícios da tradição colonial”. Essa visão, aliada ao discurso de que a escola tinha um poder salvacionista, foi construída com a intenção de demonstrar o fracasso do sistema educacional no regime anterior, além de legitimar a modernização da escola pelo regime republicano. Neste sentido, o modelo ideal de escolarização se contrapõe entre o novo como o ideal e o velho como o arcaico.

Faria Filho e Souza (2006, p. 44) afirmam que a propagação dos grupos escolares ocorreu a partir dos anos 1930, acarretando na decadência no atendimento do ensino primário: “[...] os grupos escolares deixaram de representar o moderno em educação pública e se tornaram precárias escolas primárias [...]”. Isto demonstra o quanto a nova configuração educacional obteve adesão pelos governantes. A institucionalização do ensino básico perpassa o processo de escolarização que se implantou no país, impressos na construção da história dos grupos em diversas dimensões de espaço e de tempo.

A República imprime mudanças no campo educacional que destacam a formação das massas no sentido de formar as novas gerações. Deste modo, a implementação de um método de ensino que pudesse atender uma maior quantidade de alunos seria eficaz para este momento. Entretanto, não poderia ser aplicado por um leigo qualquer: seria necessário formar professores para porem em prática esse ideal republicano, ou seja, a escolarização por meio dos grupos escolares.

A disseminação da escolarização como meio de acesso a um país mais instruído ganhou uma dimensão significativa entre os intelectuais no início da República (1889-1930), assim como no Estado Novo (1937-1945) e principalmente durante o período do Regime Militar (1964-1985) também por uma questão de organização e busca da construção de uma identidade nacional. O modelo de cidadão brasileiro teria que perpassar pelo constructo de um ideal de indivíduo enquanto homem sociável, ou seja, civilizado pelos moldes da escola e do próprio sistema político. Desse modo, a escola teve um papel fundamental na formação do cidadão.

Segundo Veiga, “a análise da escolarização situa-se na continuidade do processo de civilização e que esse dispositivo é fundamental para aprofundar a teoria da civilização, na perspectiva de sociedade que se auto-interpreta como tal” (2002, p. 97). Logo, a profissionalização docente passa a ser considerada uma questão de políticas públicas, pois o objetivo de promover escolarização rápida e eficaz requereria a utilização adequada do método simultâneo além de adequar ao espaço propício ao ensino, tendo em vista que estes elementos só poderiam ser geridos e assegurados pelo poder do Estado.

É nesse aspecto que o discurso da escolarização está estreitamente ligado à formação docente. A defesa da profissão docente está arraigada ao sentido do papel que um indivíduo desempenha para a transformação do saber mais elaborado, diferente da forma como era desempenhado pela família. O professor devia estar imbuído de sua tarefa transformadora desejada pelo Estado. Assim, na opinião de Rosa (2011), o próprio Estado articula-se para preparar a mão de obra qualificada para o exercício de docência a fim de atender seus objetivos:

É partir da lei de criação das escolas de primeiras letras no ano de 1827 e, no caso de Minas Gerais, em 1835, a partir da Lei n. 13, a primeira Lei Provincial sobre a instrução, que se intensifica a preocupação com a formação dos professores e torna-se esta também uma questão central. É nesse momento que os vários discursos produzirão um sentido para a questão da formação dos professores, através das representações que se constrói sobre quem deveria ser professor e os conhecimentos que o mesmo deveriam adquirir (ROSA, 2011, p. 5).

A garantia da formação docente se pautava na legislação desde o século XIX, quando indica o início de um processo que governantes adotariam rumo ao processo civilizatório por meio de agentes disseminadores do saber escolar, pois além de legitimar programas de escolarização, caracterizava o profissional enquanto educador. Daí a importância da criação

das escolas normais como uma instituição capaz de qualificar professores para o exercício de sua função com vistas à difusão do ensino entre as camadas populares.

A Instrução Pública teve também um papel importante no processo de consolidação do Estado, aparecendo como uma das estratégias fundamentais defendidas pelos governantes do País para a produção de um povo ordeiro e civilizado e, sobretudo, para a construção da nação brasileira (FARIA FILHO, ROSA; INÁCIO, 2011, p. 12).

A formação docente no país apresenta caráter gerador não só da identidade do profissional da educação, mas também do indivíduo na construção de uma sociedade civilizada. Faria Filho, Rosa e Inácio reportam-se a um período e espaço diferente do que está sendo abordado neste estudo, visto que se refere ao século XIX, em Minas Gerais. Entretanto, a monopolização da instrução pública como estratégia para o controle das massas ganha força neste período, o que passou a ser disseminado por todas as regiões do país chegando à Amazônia e ao Território Federal do Rio Branco/Roraima posteriormente. Além disso, também tinha como finalidade contribuir para a construção da nação brasileira, objetivando a organização dos sistemas de ensino que foram buscar inspiração nos modelos predominantes advindos das reformas educacionais ocorridas nos grandes centros.

O final do Império ao início da República foi um período que demandou mais esforços por parte do Estado, no sentido de monopolizar o ensino no Brasil e na Amazônia. O empenho em escolarizar a população remanescente de escravos, nativos, mestiços, ou seja, a população pobre, significava preparar mão de obra para o novo modelo político e econômico que passou a vigorar no país.

2.2 Escolarização na Amazônia: construção valores do homem civilizado

A escolarização na Amazônia se desenvolveu buscando ajustar o indivíduo desta região aos padrões da moral e da civilidade estipulados pelos modelos predominantes do país. As peculiaridades locais podem ser percebidas em estudos como o de Rizzini (2004) e Domingues (1995). Além disso, os documentos impressos como os relatórios das Assembleias da Província⁶ caracterizam fontes de informações administrativas e cotidianas da sociedade.

Mas não é intenção deste nosso estudo, voltado para a institucionalização do ensino, ater-se à análise desses documentos. Contudo, os relatórios dos presidentes de províncias são

⁶ Disponibilizados em <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial>.

documentos das sessões das assembleias provinciais com informações nos mais diversos segmentos da região. Esses documentos utilizados como fonte de pesquisa na tese de RIZZINI (2004) trouxeram significativa contribuição também para este estudo.

Um exemplo é o relatório do presidente de província, Angelo Thomaz do Amaral, em 1857, que demonstra a importância da intervenção do Estado na instrução pública e privada, além da instituição das escolas normais no Amazonas:

É urgente organizar o ensino público e privado: deixal-o ir como vai, sem um regulamento ao menos que estabeleça as condições de aptidão do professorado, importa uma renuncia tão completa da intervenção que compete ao estado n'este importante objecto, que não sei se ainda haverá sectario tão aferrado da escola do laissez faire qe a deixe de condemnar. A principal garantia de um povo está na cultura da intelligencia e no coração da gerações novas. Teem razão os que dizem que si se reformar a educação moral da mocidade reformar-se-ha o gênero humano; é no flôr que se cultiva o fruto.

A parte mais difficil e tambem mais importante d'esta missão do estado, tanto mais ampla quanto menos a família conserva em si para transmitir as tradições da religião e da moral, é pois a educação, difficil sobretudo pela falta de quem a dê convenientemente. Com efeito pôde-se encontrar mestres com aptidão necessaria para ensinar á juventude o que deve constituir a instrucção geral [...] Esses verdadeiros apóstolos da civilização [...] *não se acham, formam-se*, e d'aqui decorre a necessidade indeclinável da instituição das escolas normaes (p. 20⁷).

A instituição das escolas normais ganhou destaque na província do Amazonas dada a importância do profissional que passaria a ser formado para designar uma função tal qual um apóstolo ou uma espécie de herói responsável pela formação moral e religiosa dos jovens. Neste sentido, a intervenção do Estado na instrução vai se tornando cada vez mais efetiva, pois a partir daí começa a se organizar qualificando profissionais na área da docência.

Irma Rizzini é uma das poucas autoras que trabalha sobre a educação das camadas populares na Amazônia, embora com dificuldades na apresentação de evidências e documentação. Com certa discordância de sua metodologia de abordagem para sustentar sua linha de argumentação, procuramos em sua tese as contribuições que relacionassem o processo de escolarização e civilização.

Com base nos referidos relatórios foi possível perceber que a catequização, mesmo depois do processo de laicização do ensino conjugava a maior concentração de esforços no

⁷ Falla dirigida a Assembléa Legislativa Provincial do Amazonas em 1.o de outubro de 1857 pelo presidente da provincia, Angelo Thomaz do Amaral. Rio de Janeiro, Typ. Universal de Laemmert, 1858. Disponível em <http://brazil.crl.edu>.

sentido de civilizar a população, além de suprir a necessidade de professores na região. Neste caso, a instrução da população deixou de ser uma atribuição exclusivamente da família e da Igreja passando a ser responsabilidade da província, o que se caracteriza a forte presença estatal na direção de monopolizar o controle e o direcionamento da instrução pública. No entanto, como afirmado no início do parágrafo, o ensino confessional, com o apoio da Igreja Católica se manteve presente na Amazônia no início da República, por incentivar valores do homem civilizado.

Rizzini se refere ao estudo nos impressos da época sobre a implantação do sistema educacional. Sua análise focaliza o conjunto das instituições educacionais (internatos) voltadas para a instrução elementar e a formação profissional das crianças desvalidas e de origem étnicas. A autora discute a instrução elementar pública na perspectiva de um programa de educação popular, enquanto uma política de governo cujo objetivo era a consolidação da língua portuguesa e a formação de um quadro de funcionalismo público para fins eleitorais e burocráticos.

Na tese *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*, Rizzini apresenta o recorte temporal que se inicia no ano de 1850 determinado pela separação legal do Amazonas da Província do Grão-Pará e vai até 1889, data da queda do regime imperial. As instituições educacionais dirigidas aos meninos e meninas desvalidos da Amazônia no período imperial que são as escolas primárias e os internatos de ensino profissional, as escolas públicas e os internatos oficiais de formação de artífices são o foco de sua análise. Sua atenção também se volta aos internatos cujas propostas educacionais se aproximavam das instituições oficiais, como foi o caso do Instituto Providência, criado pelo Bispo do Pará.

Para essa autora, os termos *selva e selvagem* demonstram que os termos *progresso e civilização* representavam valoração significativa para a sociedade no momento analisado. O termo civilização marca a importância dada pela elite na construção de seu discurso para classificar e demonstrar oposição à condição social ou intelectual menos elevada. Desta maneira, a relação entre o ensino da língua portuguesa e o processo de incorporação das populações nativas fica explícito:

No caso da região amazônica, a formação do cidadão implicava não somente no conhecimento dos direitos e deveres pela população livre, como era defendido pelos agentes educacionais de outras partes do Império. O aprendizado do português e a sedentarização da população do interior foram necessidades reclamadas pelos inspetores e diretores da instrução na região. Desabituar-se da língua geral, falada pelos meninos em casa e nas ruas,

consistia na primeira tarefa das escolas das freguesias e vilas do interior [...] (RIZZINI, 2004, p. 23).

A maior preocupação e o desafio dos governantes consistiam em desenvolver uma organização laica de ensino pautada na formação da nacionalidade, por isso a premência de unificar o idioma. O total de escolas da província era ínfimo em relação à quantidade de habitantes e a oferta de vagas era oferecida, até então, pela igreja católica, que realizava a tarefa educacional na região. O Estado passou a oferecer gradativamente a escolarização de forma laica, ocasionando insatisfações à Igreja, com quem a rivalidade frequente levou o presidente da província a desenvolver estratégias de atuação quanto à institucionalização do ensino.

Entre 1852 e 1853, o número de escolas providas de professores passou de sete para quinze, conforme estipula Rizzini (2004). Esses dados foram apontados pela autora com base no Censo Imperial, mas convém destacar que esse Censo era realizado pela paróquia. Segundo os dados, a situação de 1870 revela que:

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

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

Rizzini (2004, p. 78) emprega o conceito de *forma escolar* como o surgimento de um espaço socializador e, para corroborar sua análise, cita Schueler⁸ ao demonstrar que houve “um processo gradual de institucionalização da escola como instrumento de civilização articulada aos objetivos formadores dos Estados”. Sua argumentação se sustenta na

⁸ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Doutora em Educação (UFF) atua nas linhas de pesquisas: “Escola, escolarização e Família”, “História da profissão docente”, “História dos processos de Escolarização no Império e na República” e “Historiografia da Educação Brasileira”.

historiografia da Amazônia voltada para a análise das instituições públicas basilares, promotoras da instrução escolar e profissional de meninas e meninos desvalidos.

As instituições, os diversos grupos, o processo de implantação, fiscalização e controle das unidades educativas, assim também como o rígido controle disciplinar dos educandos, as relações sociais e as tensões existentes entre os grupos no contexto institucional revelam o imbricado processo de civilização projetado para forjar a identidade do homem da Amazônia.

A palavra “civilização deriva de *civil*, que vem do *Latim civilis*, relativo à vida pública, adequado a quem vive na cidade, aquele que vive numa cidade, cidadão”⁹. O conceito foi construído pelos europeus uma vez que se viam cultos e civilizados em oposição aos não europeus considerados por eles como *bárbaros*. Em contrapartida, a teoria do Processo Civilizador, desenvolvida por Norbert Elias, busca justamente desconstruir o conceito eurocêntrico, pois os europeus se auto definiram como civilizados em relação aos outros povos (GEBARA, 2005, p. 16). Por isso mesmo, o encontro da barbárie e da civilização estariam presentes na expansão da fronteira, desde o momento em que os portugueses empreenderam o alargamento de seus domínios territoriais na América.

De acordo com Elias em *O processo Civilizador*, o conceito de civilização se desenvolveu na Alemanha, Inglaterra e França, irradiando para toda a Europa, com algumas variações. É o processo de parlamentarização e cortenização dos guerreiros medievais, no caso da expansão marítima europeia e do processo colonização decorrente ocorrido a partir do Século XVI.

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

Em suma, para Elias, a nobreza e os burgueses construíram o conceito de civilização para se enaltecer e diferenciar em relação aos grupos de menor valorização social. Assim, consideravam-se civilizados por adotarem hábitos diferenciados, fortalecendo-se e construindo símbolos e valores segundo sua própria visão de mundo. Na medida em que implicavam em seu desenvolvimento tecnológico, militar e de organização política estatal, foram sendo consumidos pelos “não civilizados”, com aceitação de sua inferioridade e, com isso, da supremacia dos valores europeus.

⁹ Disponível em <http://origemdapalavra.com.br/pergunta/civilizacao-e-civil/>.

De certa maneira, a civilização é um processo de controle e autocontrole das emoções quer se trate das estruturas psíquicas, do controle interno em distinção do eu e dos outros grupos, quer se trate do desenvolvimento de mecanismos externos. Não ficou explícito que se referia aos domínios coloniais na América, entretanto, se referiu a áreas povoadas ou não do resto do mundo.

De acordo com Veiga, “As elites políticas e intelectuais brasileiras, em geral, ao apropriarem-se do termo civilização, ao longo do século XIX, não o tomaram para se referir a uma nação, mas como forma de produzir a sua auto-imagem” (2002, p. 101). O conceito de civilização no Brasil tem o sentido de diferenciar as elites políticas e intelectuais brasileiros da população em geral. Todavia, a grande massa populacional em geral estava alheia tanto ao processo político, quanto aos hábitos de grupos que geriam o país. Esse mesmo grupo que se autodomina civilizado criou mecanismos para elevar o país ao nível de um país civilizado por meio da escolarização.

A escolarização como um benefício público surge no século XVIII, enquanto o século XX traz a inovação “nas pedagogias centradas na dominação e integração”, caracterizada na estrutura social e política como a modernidade do Estado Nação. “Estrutura esta que, pelo seu plano organizacional, de comunicação, legitimação, mobilização, participação, encontrou na escola um meio de consolidação” (MAGALHÃES, 2006, p.2-3).

Segundo Justino Magalhães (2006), no caso português, o Estado passou a controlar a formação do indivíduo de forma que este deveria se comportar com base na instrução da catequese e da civilidade. Assim, o binômio instrução/formação caracterizou a política iluminista e centralizadora sobre as instituições de ensino elementar. Esta visão parece ter se generalizada entre os países que se autodenominavam como nações civilizadas.

Para se incluir como uma nação considerada civilizada era preciso criar estratégias para desenvolver o monopólio do ensino em todas as regiões brasileiras, onde este empreendimento ocorria desde o Período Imperial. Na Amazônia, a preocupação em escolarizar a população de um modo geral levou os governantes à tentativa de civilizar tribos inteiras. A estratégia era transformar aldeias em vilas para fixar o nativo na terra a fim de serem administradas sem a intervenção dos missionários (COELHO, 2008). A imposição da língua portuguesa em oposição à língua nativa dava maior garantia da formação da identidade do povo como afirmação de sua nacionalidade. Neste sentido, a instrução pública cumpria a função de reforçar esta aprendizagem. Além disso, outros costumes foram sendo adotados por adesão ou pelo uso força.

É com esta intenção que as políticas de ocupação empreendidas no Estado Novo e no Regime Militar incentivavam a formação de núcleos populacionais nas regiões de fronteira. As tribos e os povoamentos já existentes precisaram passar por adequações conforme a chegada de mais pessoas e a instalação de novas formas de controle administrativa. A institucionalização do ensino foi gradativamente se organizando nos núcleos populacionais até como uma forma de controle do Estado com a finalidade de criar uma identidade considerada nacional, levando em consideração as peculiaridades da região.

Não pretendemos aqui mapear a institucionalização do ensino por toda a região Amazônica, mas chamar a atenção para a forma como se deu o processo de escolarização empreendido pelo Estado. Neste sentido, podemos perceber que a monopolização da instrução pública na Amazônia foi mais uma estratégia de controle sobre os costumes da população como uma configuração que contribuiu para a construção/fixação da identidade do povo nesta região.

2.3 A escolarização no Território Federal do Rio Branco/Roraima

Na Amazônia, o projeto de escolarização apresentava aspectos marcantes de propostas civilizatórias na construção da identidade da população que se constituía mediante a organização política da sociedade pelo Estado. Vale lembrar que foi com o objetivo de fixar e civilizar a população que o Território Federal do Rio Branco/RR foi criado.

A história de Roraima privilegia um grupo seletivo de pessoas, denominadas famílias pioneiras ou tradicionais, e esta caracterização marca a importância do estabelecimento desse grupo como os desbravadores ou primeiros moradores da região. Essa tradição “inventada” pode ser observada no monumento localizada na Praça Barreto Leite, no centro histórico de Boa Vista.

São considerados pioneiros de Roraima os homens que vieram de outras localidades do país e constituíram famílias nesta região. Destacaram-se por alguns feitos ou por serem os primeiros habitantes não índios. São lembrados frequentemente em folhetins ou jornais nas datas comemorativas alusivas a criação e formação de Boa Vista. Um exemplo disso é o capitão Inácio Lopes de Magalhães que serviu no forte São Joaquim. Magalhães casou com Liberata, a filha do português Carlos Mardel que era casado com uma nativa da tribo Wapixana chamada Geminiana.

Figura 1 – Monumento aos pioneiros



Fonte: Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/guia/monumento-aos-pioneiros/> pesquisado em 29/05/2012.¹⁰

No folhetim (1990) comemorativo de cem anos de Boa Vista consta que Magalhães e sua esposa começaram a povoar a cidade, demonstrando o valor dessa família assim como outras famílias para o povoamento da cidade intercruzando-se umas com as outras.

Inácio Lopes de Magalhães era dono da fazenda Boa Vista que deu início ao povoado e que mais tarde se tornaria freguesia, vila, cidade e capital do Estado. Os filhos do capitão e de outros fazendeiros eram alunos do João Capristano da Silva Mota que, segundo o discurso no folhetim, deu uma lição de altruísmo ao nomear a si mesmo professor em 1890 na única escola existente. O professor foi nomeado superintendente (o primeiro prefeito) na ocasião da elevação da freguesia à vila e criação do município de Boa Vista do Rio Branco pelo Decreto nº 49 de 9 de julho de 1890. José Joaquim Junior e José Francisco Coelho foram empossados aos cargos de intendentos (vereadores) por Fábio Barreto Leite, representante de Augusto Ximeno de Villeroy, governador do Amazonas.

¹⁰ Construído em 1995 pelo artista plástico Luíz Canará, o monumento aos pioneiros reproduz o perfil do Monte Roraima e conta sobre o largo período da história do antigo Território, com os elementos étnicos que formam o povo roraimense, suas tradições e costumes locais. A obra retrata as primeiras famílias que vieram para o Estado. Situado no berço histórico do Município, às margens do Rio Branco, na Praça Barreto Leite, o monumento integra o marco zero da colonização do Vale do Rio Branco. Diz a lenda que o nome Boa Vista deriva das belas impressões que os pioneiros tiveram da região há mais de 100 anos.

João Capristano da Silva Mota, conhecido como Coronel Mota, nasceu no Pará em 1837 e faleceu em 1941, com 104 anos. Chegou a Boa Vista em 1865 na condição de tenente, foi também juiz de paz e promotor de justiça, além disso, fundou a primeira escola do povoado. Atuante na política, chegou a ser o prefeito de Boa Vista por quatro vezes (MIRANDA, 2002). Sua nomeação como representante da cidade em 1890 o impossibilitou de desempenhar a função de professor em acúmulo a outras que já exercia.

Já Diomedes Pinto Souto Maior chegou a Boa Vista do Rio Branco em 1905 para assumir o cargo público de professor e pelo que consta nos poucos registros históricos foi a pessoa que deu continuidade ao trabalho docente de João Capristano. Ao chegar ao povoado, Diomedes tinha 26 anos, tendo nascido em João Pessoa, na Paraíba. Concluiu seus estudos na escola militar do Rio de Janeiro e lecionou em Boa Vista por 41 anos, até sua morte em 1947. Dedicou-se integralmente a sua profissão chegando a trabalhar em até três turnos em salas de aula muito numerosas. Na época, o professor passava até dois anos sem receber seu pagamento.

Um fenômeno intrigante na construção histórica da educação, referente ao período citado, consiste na inexistência ou raridade de registros sobre os primeiros professores. Contrapondo a isso, nos impressos e registros historiográficos exaltam com muita frequência os políticos, reservando-se às vezes algumas linhas para os agentes da educação.

Em comparação com a política educacional de outras regiões na mesma época e mesmo em relação à grande região amazônica, certamente o pequeno povoado estava muito aquém por todos os problemas levantados. Ainda, no início da República não havia uma política sistemática voltada para o ensino.

Em resumo, a província do Amazonas desenvolveu sua política educacional motivada principalmente pelo ato de “civilizar” os nativos na língua, nos costumes, nos hábitos e maneirismos do colonizador português. Isso não representava a intenção de desenvolver a região por meio da escolarização, mas de preparar mão de obra para atender as necessidades de serviços surgidas com a criação dos núcleos urbanos. Além disso, era uma forma de prover um contingente populacional fixado à região no sentido de povoar a fronteira para garantir de fato a posse da terra lusa e o Território integrava esta região. Isto vai ocorrer em grande parte da extensão territorial, chegando às extremidades e em todos os povoados, pela ocupação espontânea ou dirigida. E a escolarização das populações despontava tanto pela necessidade dos sujeitos quanto pelo direcionamento do Estado.

A configuração educacional nas primeiras décadas da criação de Boa Vista, considerando a sua estrutura física e populacional, leva a crer que o processo de escolarização

de fato vai ocorrer a partir do ensino particular em domicílios dos próprios professores, sem formação docente adequada. Além do ensino promovido por padres e missionários que também ofereciam ensino particular mesmo que subsidiados pelo governo do Amazonas. De acordo com Aimerê Freitas (2001), o primeiro colégio de Boa Vista foi o Colégio São José, criado em 1924 pelos monges beneditinos.

A criação do Território Federal do Rio Branco proporcionou uma nova configuração em termos organizacionais, com a implantação de diversas divisões administrativas subordinadas ao governo. Destarte, a Divisão de Ensino do Território foi implantada em 1945 sob a direção do professor João Chrysóstomo de Oliveira, que permaneceu até abril de 1946, deixando registros em relatórios de suas ações, entre elas o Plano Geral de Organização do ensino que fora concluído no mês de março de 1945 por ele e sua equipe (OLIVEIRA, 1989).

Verificamos a partir deste ano uma nova forma de organização das escolas existentes e discreto crescimento da rede escolar:

A expansão do aparelho escolar é notável em 1945, a ponto da Divisão de Ensino propor ao governo a ampliação das unidades escolares na capital e no interior. Através dos Decretos nºs 11, 12, 16 e 17, foram criadas em Boa Vista: 7 Escolas Mistas Agrupadas, 1 Escola Isolada Mista, 1 Escola Noturna Feminina e 3 Escolas Noturnas Masculinas. No interior foram criadas 9 Escolas Isoladas Mistas (MACEDO, 2004, p. 52).

Na administração de João Chrysóstomo, uma nova configuração educacional vai sendo formada com o agrupamento de escolas isoladas e mistas. “A escola isolada mista da capital recebeu o nome de ‘Professor Diomedes Souto Maior’ [...] as sete mistas agrupadas foram integradas no Grupo Escolar Lobo D’Almada” (OLIVEIRA, 1989, p.16), criado em 1945.

Ainda segundo os relatórios de João Chrysóstomo de Oliveira (1989, p 16-17), vinte e uma escolas foram criadas no interior e na capital, das quais quatro deixaram de funcionar “por falta de elementos profissionais e sede apropriada”. O professor também menciona a não conclusão de prédios escolares no tempo previsto por falta de material. Outros problemas levantados no relatório dizem respeito à falta de mobiliário e ambiente insalubre de moradia dos professores. Estes problemas parecem ter perdurado por longo tempo, face às adversidades do próprio território com relação às dificuldades de acesso e aos poucos recursos financeiros destinados a esta região.

Embora o Território apresente um quadro de grande dificuldade nos primeiros anos de sua criação, não estava totalmente desligado do processo de transformação do país, visto que

estava sujeito à política administrativa da União. Portanto, o novo tempo de redemocratização observado na Constituição de 1946 o insere em uma política de integração e desenvolvimento desenvolvida pela SUDAM e posteriormente pela SPVEA.

Esses programas, com poucos recursos, vão intervir diretamente na organização e administração do território, fazendo com que novas povoações surjam à medida que novas estradas vão sendo construídas. Os projetos desenvolvidos incluíam também a intenção de instituir educação nas mais distantes unidades da federação como projeto de civilização (embora sem dispor das mínimas condições de infraestrutura), demonstrando a urgência de promover escolarização nessa região fronteiriça com a implantação de sua rede escolar.

Além do Curso Normal Regional, foram criados também outros grupos escolares com a finalidade de atender a crescente demanda na capital. No ano seguinte, em 1950, foi criado o Colégio Euclides da Cunha pelos padres da ordem da Consolata, confirmando a atuação da Igreja Católica no ensino do Território.

Além dos colégios particulares administradas pela Igreja Católica, havia as escolas reunidas, os grupos escolares tanto na capital, quanto no interior. Nesse período, houve um aumento considerável de escolas por todo o Território: “O ano de 1947 representou um momento de grande expansão das escolas públicas no Rio Branco, tendo sido criados dez novos estabelecimentos, todos no interior” (MACEDO, 2010, p. 242).

Na obra que enfatiza a história dos governadores no Território Federal de Roraima (1943-1985), Aimberê Freitas (1993) também relata sobre a criação de escolas no interior e os grupos escolares na capital criados durante esse período nos atos governamentais.

Assim, muitos professores de São Paulo, Amazonas e outros estados tiveram que ser contratados para lecionarem nas escolas de Boa Vista e do interior, pois o quadro de professores era composto geralmente por profissionais de outras áreas que já prestavam serviços ao Território Federal, como ocorria no Curso Normal Regional Monteiro, onde médicos, dentistas e técnicos agrícolas do quadro federal atuavam como professores.

Em 1965, no Território Federal do Rio Branco/Roraima, a carência de professores para lecionar no ensino primário ainda era demasiado grande. Desse modo, a criação de uma instituição de formação de professores em substituição ao Curso Normal Regional que havia sido criado em regime de urgência, mas que perduraram por longos quinze anos (1949-1964), propiciou as condições para que houvesse contratações de profissionais de outras unidades federativas, inclusive padres e freiras que faziam parte do quadro de professores não só dos colégios católicos, mas da escola normal e do grupo escolar.

Esta situação é visível na relação de professores da Tabela 6, mais adiante. Nela, o padre Genésio Sevegnanai aparece como professor de Educação Moral e Cívica, História e Filosofia da Educação. E a madre Ildefranca Prenotte lecionava nas disciplinas de Didática, Metodologia e Psicologia Prática de Ensino. Quanto aos diretores do estabelecimento de ensino e da Divisão de Educação foram inventariados na tabela 2 de acordo com a ordem cronológica em que atuaram, para que possamos conhecer quem foram essas figuras. Entretanto, não foi possível completar o quadro com precisão até o momento.

Tabela 2¹¹: Relação das autoridades que estiveram à frente da instrução pública no Território Federal (1945-1970).

Ano/período	Diretor da Divisão de Ensino	Ano/ período	Diretor do CNRML/ CNML
1945-	João Chrysóstomo de Oliveira	1949- 1952	Maria Olindina Trindade
1953	Maria Olindina Trindade	1953-1956	Clemildes Lira Melo
1950-1952	Solon Henriques Gonçalves	1957	Leonor Teixeira Carvalho
1951	Jersey Nazareno de Brito Nunes	1958-1959	Conceição da Costa e Silva
1957	Dr. Reinaldo Neves		
1958	João Batista Guerra		
1964	Américo José de Castro Peixoto		
1966- 1967	Voltaire Pinto Ribeiro	1960-1963	Maria das Dores Brasil Xaud
		1964	Jaceguai Reis Cunha
1969	Major Rodolfo Hissa Abraham	1965-1970	Severino Gonçalo Gomes Cavalcante

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa das correspondências do arquivo escola.

Estes dados apresentam relevância para esta e outras pesquisas na área da História da Educação de Roraima por considerarmos que conhecer as autoridades que estiveram à frente da instrução pública no Estado corrobora para a compreensão da historiografia regional. No entanto, não foi possível preencher toda a ordem cronológica, devido a disponibilidade de consultas às fontes mais consistentes que levassem à aquisição destes dados. Por conseguinte, levantamos alguns questionamentos acerca de quem foram estas figuras, de onde vieram e que contribuições deram para a educação no período em que atuaram neste sentido, o que sugere o prosseguimento desta pesquisa.

2.4 A configuração social no período de implantação do Curso Normal Regional Monteiro Lobato

A mestiçagem entre alguns grupos étnicos e os diversos migrantes foi comum e aceitável desde as leis do Diretório de Pombal, todavia, houve grupos que se mantiveram

¹¹ Mapeamento de diretores da Divisão de Educação do Território Federal do Rio Branco/ Roraima, diretores do Curso Normal Regional Monteiro Lobato - CNRML (1949-1964) e do Colégio Normal Monteiro Lobato – CNML (1965-1970). O levantamento dos dados foi realizado nas correspondências da instituição e Boletins Oficiais contidos no arquivo escolar, o que não possibilitou a sequência de uma data precisa ano-a-ano dos cargos ocupados. Necessita, portanto, de uma pesquisa complementar para concluir esta tabela.

distantes do processo civilizatório do ponto de vista dos homens tidos como civilizados. Dessa forma, a estrutura social nesse espaço se particularizou na medida em que os grupos se organizaram. Esta configuração foi se concretizando nas relações de poder processadas socialmente a partir do surgimento da divisão de funções criadas neste convívio.

A sociedade era classificada, de acordo com o Censo Demográfico de 1950 realizado pelo IBGE, conforme as categorias étnico-raciais, “segundo a cor”: branca, preta, amarela e a sem declaração de cor.

Tabela 3: População do Território Federal do Rio Branco em 1950. Classificação por cor (IBGE, 1950).

Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Sem declaração de cor
1.8116	7.528	898	1	9.648	41

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE, Censo Demográfico 1950.

A população amarela seria constituída de elementos dos grupos étnicos e a população parda de indivíduos miscigenados entre os da população amarela e a branca e preta. O interessante são os quantitativos apresentados neste Censo. Observe que foi registrado apenas um elemento da cor amarela, o que pode ser compreensível com a análise realizada pela equipe de pesquisas do IBGE acerca de “Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça”.

Convém esclarecer que, nos Censos Demográficos 1940 e 1950, foi investigada a língua falada para as pessoas que não falavam habitualmente o Português no lar, e, assim, era possível quantificar os indígenas, que conservavam o uso da língua nativa, identificados mediante o critério da língua indígena falada. Em 1960, houve uma experiência na pesquisa indígena, com a introdução da categoria “índio” no quesito cor, contudo a aplicação dessa categoria era somente para os que viviam em aldeamentos ou postos indígenas. Neste contexto, o critério utilizado poderia ser entendido como o da localização geográfica (IBGE, 2012, p. 6).

A categoria “índio” para identificar elementos das etnias nativas só passou a ser usada na década de 1960, após os Censos de 1940 e 1950 passarem a considerar os grupos que utilizavam uma língua nativa. Entretanto, os dados eram destinados apenas aos que habitavam concentrações como aldeamentos e postos indígenas. Desta forma, os que viviam nas zonas urbanas ficavam dissolvidos nos demais grupos, constando em quantidades insignificantes. No entanto, os da categoria “parda” aparecem em maior quantidade, resultado da

miscigenação ou integração com outras culturas. Voltaremos a esta discussão oportunamente mais adiante.

Na relação entre os grupos sociais que se constituíram no Território pode se perceber que a relação de poder se processa dentro da estrutura burocrática relacionada aos serviços que foram sendo criados. A relação entre os fazendeiros, agricultores, garimpeiros e os nativos na região foi denunciada na tese de Vieira (2003) como “o mito da convivência pacífica”. Neste trabalho, o autor destaca o relacionamento entre os nativos e os fazendeiros, garimpeiros e os missionários da Igreja Católica, revelando aspectos do cotidiano social, contrários ao discurso veiculado pela mídia, por políticos e pelos grupos estabelecidos.

Vieira relata que os problemas referentes à posse da terra indígena existem desde o início da colonização desta região. Segundo o autor, os grupos contrários à demarcação de terras denunciam que o conflito se acirrou nos anos 1970 em diante quando houve maior intervenção da Igreja em favor dos grupos étnicos. Foi aí que surgiu o discurso de que o direito à propriedade de terras está veiculado à visão de que as terras devem ser ocupadas pelos criadores de gado:

Foi dentro desse quadro que surgiram os mais variados conflitos em Roraima pela posse da terra, envolvendo principalmente grandes e pequenos pecuaristas da região, garimpeiros, populações indígenas, e, a partir da segunda metade da década de 1970, apareceu como protagonista a Igreja Católica (VIEIRA, 2003, p. 4).

A implantação das fazendas de gado desde o início do povoamento da região e a própria criação do Território Federal do Rio Branco/Roraima se fez por meio da fronteira de expansão que visava assegurar os limites físicos e da fronteira burocrática que fora instalada a fim de prover a unidade de serviços necessários ao seu funcionamento.

Neste contexto e de acordo com senso comum, as relações entre os grupos étnicos e os novos estabelecidos eram realmente pacíficas. Isto pode ser observado na fala do Professor Heitor Brígolia¹² que, ao ser indagado se havia conflitos entre os grupos, respondeu que não havia porque um se acostumou a mandar e o outro a obedecer. A configuração entre os nativos e os fazendeiros descrita pelo depoente demonstra como era o grau de interdependência entre estes grupos:

Não existia. É aquela tal coisa, é como um casamento... O pessoal diz que no casamento da certo quando um cede um pouco e o outro cede outro, mentira,

¹² Ver Anexo Q: Entrevista com o Professor Heitor Brígolia.

casamento dá certo quando um manda e o outro obedece. Por que que os casamentos de antigamente durava muito? Porque o homem dizia e a mulher fazia, e ela ficava lá dentro de casa. Então o branco se achava branco superior e o índio era índio coitado... Ficava lá e por isso não havia conflito, não é que fosse pacífica, que fosse assim, como se diz assim...? É ideal o contato entre eles, não, não era não. O branco já maltratava índio eles eram o criado da casa, isso aí é verdade, verdade... Mas conflito, conflito não existia porque um se acostumou a mandar e o outro a obedecer. E assim eles viviam (Entrevista com Heitor Brígolia, 2011, p. 5).

O mesmo discurso pode ser observado na fala da Professora Augusta de Oliveira Ferreira, outra depoente, cuja entrevista encontra-se também em anexo¹³.

Não havia, de jeito nenhum! Na mesa onde se sentavam os patrões, sentavam os empregados todos. Não havia diferença. O que um comia, o outro comia. Não havia, eu não constatei isso! Agora quando começaram a surgir divergências. É quando iniciaram a... A Igreja a colocar direitos. Direitos é... De escolha, direito de posses do índio na terra. Então aqueles fazendeiros que estavam tantos anos na terra. Cem, cento e poucos anos já não tinham direitos. Porque essas terras, segundo a FUNAI... Outras qualquer que não sou assim capacitada para dar essa definição. Achavam que não eram. Era propriedade indígena. Houve muita briga [...] (Entrevista com a professora Augusta de Oliveira Ferreira, 2011, p. 2).

Como a professora Augusta e o professor Heitor, parece que grande parte da população assimilou o discurso da igualdade social, independente da composição do grupo. É como se não houvesse diferenciações entre um e outro grupo, todos compartilhando dos mesmos direitos e deveres. A população era composta em sua maioria de pessoas simples, entretanto, as famílias mais abastadas eram as que possuíam gado e plantio principalmente de tabaco, sendo, portanto as que se utilizavam dos serviços dos nativos.

Outro ponto interessante da fala da professora Augusta vem confirmar o que Vieira (2003) revela em relação à participação da Igreja Católica como uma das instituições que contribuiu para o afloramento dos conflitos pela posse de terras, visto que esta atuou na sensibilização dos direitos das nações étnicas.

Nas fontes analisadas na pesquisa não está explícito qualquer forma de conflito no período. Também não aparece nos documentos oficiais qualquer forma de distinção entre os grupos sociais, exceto nos discursos extraoficiais de pessoas anônimas ou nas entrelinhas, o que se pode perceber pela sutileza das manifestações pessoais de diferenciações dos grupos.

Isso pode ser observado na resposta do professor Heitor ao ser indagado se os nativos vinham à escola ou se havia escolas para eles:

¹³ Ver Anexo Q: Entrevista com a Professora Augusta de Oliveira Ferreira.

Não, naquela época não, não muitos poucos. Só aqueles que vinham pra cidade. Naquela época apesar de, de... do grupo indígena deveria ser grande porque não havia a penetração do branco, mas a gente não tomava conhecimento. Índio era uma coisa lá pra longe... (Entrevista com Heitor Bríglia, 2011, p. 5).

Na sequência do seu depoimento, o professor Heitor faz ainda a seguinte observação:

Ficava na mata. E os, os ca, índios que se chegava as fazendas... Que embora sempre o índio agente chamava de cabocos. Não era os caboclos, era cabocos mesmo. O caboco ele convivia perfeitamente bem com o branco, ele trabalhava como vaqueiro. Essa história de dizer que escravizavam os índios não sei o que lá... Isso é conversa de ONG. Pra quem nasceu e se criou aqui sabe perfeitamente que o índio vivia perfeitamente bem com o branco. Claro que tinha aquela coisa de ele era subalterno. Ele não tinha grande chance de crescer na vida porque ele não estudava, não se dava escola pra ele, né!? Ah, mas não tinha aquela coisa... Branco era branco, índio era índio... (Entrevista com o professor Heitor Bríglia, 2011, p. 5).

De acordo com sua declaração, não havia a preocupação de promover a escolarização dos nativos no Território, exceto para os poucos nativos que se achegavam para conviver junto à população urbana ou mesmo nas fazendas. E isso sempre na condição de subalterno, conforme demonstrado também na tese de Jaci Vieira, como vaqueiro e trabalhador braçal. Esta convivência leva ao processo de civilização dos grupos étnicos que passam ao convívio com o homem “civilizado”.

Deste convívio surge outro grupo, cujo apelido de “caboco”, uma variação da expressão caboclo, se torna bem comum entre os membros da população. Grupo este que na verdade nunca se autodenominou, nem mesmo se reconheceu como grupo, são os nativos tidos como pacificados ou civilizados. A configuração em que o nativo se adaptou ao convívio com o migrante “estabelecido” está representada na interdependência entre o caboco e o fazendeiro. Este grupo era caracterizado como a categoria “amarela” no Censo de 1950, conforme mencionado anteriormente.

Nesta relação, conforme o próprio entrevistado, pode ser observado que o nativo mesmo sendo considerando civilizado não obtivera oportunidades de estudos, o que na época se configurava uma chance de se destacar ou progredir na vida. Aliás, a grande preocupação da maioria era mais uma questão de sobrevivência própria, e a adequação à configuração social impedia que os ânimos se acirrassem.

O professor Heitor comenta, acerca do descrédito na escola, que nem todos os pais davam importância ao processo de escolarização dos filhos. Quando foi indagado se havia

muitos grandes fazendeiros ele respondeu que “não”, na sequência do diálogo sobre sua experiência de ter estudado no Estado do Pará. É o que observamos neste trecho da entrevista:

Não. Tinha alguns. E também esse pessoal que saía pra estudar fora eram poucos. Eram três, quatro pessoas. Era um grupo pequeno. Porque naquela época também fazendeiro não se importava de mandar filho pra estudar. Ele achava que o boi dele nunca ia acabar né? Era aquela visão que se tinha antigamente do boi criar o fazendeiro, não do fazendeiro criar o boi. Pois era desse jeito [...] (Entrevista com Heitor Brígolia, 2011, p. 2).

Alguns fazendeiros imbuídos de sua tarefa de cuidar de sua fazenda, na lida com gado e com seus empregados, eram considerados como senhores ricos. Estes não se importavam em mandar seus filhos para a escola, consideremos então o filho do empregado do fazendeiro! O pecuarista e o agricultor de pequeno porte, ou o profissional da área urbana nos poucos setores de serviço existentes no Território também raramente se dariam ao trabalho de encaminhar seus filhos para a escola, posto que estes poderiam servir perfeitamente de mão de obra nas suas respectivas áreas Quanto mais o “caboco” que aparentemente não tinha maiores perspectivas na sociedade...

Além do garimpeiro, grupo não mencionado nas entrevistas, este era o desenho social do Território Federal do Rio Branco/Roraima, principalmente na zona urbana, a capital Boa Vista, no período de criação do Curso Normal Regional e depois Colégio Normal Monteiro Lobato, do qual trataremos no capítulo seguinte.

3 HISTÓRIA DO COLÉGIO NORMAL NO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO E RORAIMA

O Colégio Normal Monteiro Lobato funcionou com esta alcunha por um período de cinco anos (1965-1970). Sua história inicia com a criação do Curso Normal Regional Monteiro Lobato no ano de 1949, em Boa Vista, capital do então Território Federal do Rio Branco. Conforme já relatado, esta região se localiza em uma área tríplice de fronteira, afastada das metrópoles do país, cujo acesso se dava por via fluvial ou aérea. A estrada que liga Boa Vista a Manaus dista 786 km de Manaus e só foi construída em 1975.

O povoamento do extremo norte se deu por conta da necessidade de ocupar a região, em que os programas criados para seu desenvolvimento possibilitaram a mobilidade de pessoas vindas principalmente do nordeste. Nesse processo, o ensino normal no Território teve como principal objetivo suprir a carência de professores do ensino primário para dinamizar o processo de escolarização da população.

Sob esse aspecto, o Curso Normal Regional foi uma modalidade característica das escolas normais de área rural, e as peculiaridades do Curso Normal Regional e do Colégio Normal podem ser percebidas nas relações de interdependências entre os sujeitos que transitavam entre a instituição e a sociedade. E é preciso levar isso em consideração no estudo do cotidiano da instituição escolar, construído por meio da análise documental e das narrativas de sujeitos que vivenciaram a história da instituição.

Por sua vez, as práticas sociais reflexas demonstram aspectos da política adotada pelo Estado e da estrutura social vigente, distinguindo o ensino normal implantado dos demais existentes no país. Entretanto, mantém com eles traços em comuns por determinação legal e pelos costumes adotados. Exemplo disso foi o tipo e a cor do uniforme adotado e o Regimento Interno adotado pelo Colégio Normal. Neste sentido, optamos por realizar um estudo sobre o processo de implantação e funcionamento do estabelecimento escolar.

3.1. O Curso Normal Regional Monteiro Lobato

Em 1945, dois anos após a criação do Território Federal do Rio Branco, a Divisão de Educação encarregou-se de organizar o ensino público. Já havia algumas escolas mistas e isoladas, mas os grupos escolares foram criados principalmente nesta década, além do Curso Normal Regional Monteiro Lobato.

A implantação de um curso normal regional, além de prover a necessidade de professores às escolas públicas, era uma possibilidade a mais de qualificação profissional para

a população. Com o passar dos anos (1965-1970), o curso se tornou uma instituição formal de ensino e assim foi possível ser implantado o segundo ciclo.

O Curso Normal, criado no ano de 1949 pelo Decreto nº 89 de 1º de abril de 1949, foi pioneiro na formação docente em Roraima, correspondendo ao ensino ginásial. Criado para funcionar como o primeiro ciclo, era constituído por quatro séries e formava o Regente de Ensino, apto a lecionar da 1ª a 4ª série primária. Sobre isso, o professor Heitor Brígliã também menciona acerca da criação do Curso, descrevendo seu funcionamento:

[...] Então agente tinha uma carência muito grande de professores. Professores para o primário mesmo, que era naquele tempo, o que tinha por aqui. Aí foi criado o Curso Normal Monteiro Lobato. Era um curso que você faria depois do antigo Primário. O que correspondeu depois ao Ginásio. E posteriormente ao Ensino Médio. Então era um Ginásio que se fazia com direcionamento das disciplinas para o magistério. Então formava Regentes de Ensino, que eram os professores que atuavam de primeira a quarta série aqui em Boa Vista. Ele tinha todas as disciplinas normais de um curso ginásial que agente chamava naquela época, menos o inglês. E ele era autorizado pelo Ministério, para funcionar e formar professores para atuarem em Roraima. Naquela época no Território do Rio Branco, na década de 1950. Então esse curso foi criado com essa finalidade. E aquele pessoal que tinha já terminado o primário aqui, entrou nesse curso pra se formar professor. Se dizia professor, mas era regente de ensino. Ele não te dava direito a prosseguimento de estudos. Você não podia com o CNRML depois seguir para o antigo científico ou pedagógico ou clássico que eram os cursos que existiam naquela época (Entrevista com Heitor Brígliã, 2011, p. 1).

A carência de professores mesmo com habilitação mínima de Regente de Ensino era muito grande. Neste sentido, a criação do Curso veio de encontro à necessidade da população, embora os concluintes não pudessem prosseguir com seus estudos porque o curso regional só tinha validade no interior do Território. O próprio professor Heitor informa que precisou fazer o Exame Admissional em Belém para fazer o Curso Científico depois de ter concluído o Curso Normal.

A falta de profissionais era tanta que muitas vezes os normalistas eram contratados assim que ingressavam no curso e assim continuou até no período do Colégio, ou ainda, lecionavam no mesmo nível em que eram formados. Esse fato pode ser depreendido no relato do professor Heitor Brígliã sobre seu retorno a Boa Vista, depois de estudar em Belém:

Cheguei aqui pra passar uns dias e depois voltar e me convidaram para dar aula no Monteiro Lobato. Assim me tornei professor, sem curso ligado a educação nenhum, mas eu tinha feito um curso científico muito bom! O Paz de Carvalho era um colégio muito bom. Inclusive no ano seguinte criaram o

segundo grau e eu fui professor de científico só tendo o científico. Eu só tinha o científico (Entrevista com Heitor Brígia, 2011, p. 2).

O Quadro de Professores do Território Federal parecia estar sempre com necessidades de ser completado, e os futuros profissionais da área sabiam desta situação. Este assunto foi pauta de uma das assembleias conforme Ata de reunião do corpo docente, realizada no dia 29/10/ 1952:

[...] A Diretora inteirou todos os professores da conversa que tivera com o Sr. Governador do Território no seu gabinete particular, quando êste lhe garantira em relação aos alunos concludentes do Curso Normal Regional, na melhor maneira possível, sem infringir absolutamente nenhum dos seus direitos , mas pelo contrário, procurando sempre ampará-los e dar-les tôda a assistência material e moral [...] (p.105-106).

Este fragmento do registro de ata apresenta a preocupação da direção e dos professores em tentar contratar os concluintes da primeira turma do Curso Normal como regente de ensino no quadro de professores. Preocupação esta que levou a diretora Maria Olindina a falar com o governador do Território.

Outra situação que ocorria era a contratação imediata de regentes de ensino logo após a conclusão do curso mesmo com idade inferior a dezoito anos. E conforme pode ser observado na tabela 4 que corresponde a idade dos alunos, alguns concluíam o curso com quatorze, quinze, dezesseis e dezessete anos. Foi o que ocorreu com a Professora Maria Meire Saraiva Lima¹⁴ em 1964:

Então eu fiz o normal regional, terminei em 1964 e aí em 65 eu comecei a trabalhar. [...] Um dia o Diretor da Divisão de Educação que era o professor Valter Pinto Ribeiro, ele mandou me chamar lá e tava tendo aquela campanha (eleitoral) do “café com leite”. Não sei se você ouviu falar, tinha uma campanha aqui do café com leite, era o Dr Silvio Elesbão de um lado e tinha o outro candidato do outro lado. E parece que era o Valério... sei lá... Aí o Diretor da Divisão mandou me chamar e disse que eu não podia... Porque o meu pai, tava fazendo campanha, tava trabalhando pro “café com leite”. *E como era é que eu era funcionária e meu pai trabalhava contra o governo?* Aí eu falei pra ele assim que eu era até menor que eu não votava, que eu não podia mandar na vontade do meu pai. [...] acho que eu tinha dezesseis, dezessete anos.

A Constituição de 1946 não fazia qualquer menção sobre a contratação de pessoal docente menor de idade. Todavia, a restrição vai ser encontrada na no artigo 34 da Lei

¹⁴ Ver Anexo Q: Entrevista com a professora Maria Meire Saraiva Lima

Orgânica do Ensino Primário, Decreto- Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946: “O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei”. Por esta situação se percebe que o processo via legislação no sentido de organização do ensino no país ainda tinha muito que avançar, tendo em vista a desarticulação entre as leis.

A criação de um curso de formação de professores no Território na forma como foi implantado segue a orientação da Lei Orgânica contida no Decreto nº 8530 de 02 de janeiro de 1946. De acordo com o Artigo 4º do capítulo III, deveria haver três tipos de estabelecimento de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação. No Território foi criado o Curso Normal Regional Monteiro Lobato, com base no Parágrafo primeiro do Artigo 4º da referida Lei Orgânica. Este curso perdurou por 15 anos até ser extinto dando lugar ao Colégio Normal Monteiro Lobato.

A Constituição de 1946 adotou princípios norteadores como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Esses princípios possibilitam o despertar da população para importância da escolarização, com o aumento da procura e da oferta de vagas em todo o país. O empenho dos governantes em abarcar um contingente cada vez maior de pessoas na escola, aliado à disseminação de instituições de ensino ou cursos normais nas diversas unidades da federação, corresponde à ampliação do processo de democratização da educação amparado pela intervenção do Estado.

A primeira justificativa para a criação do Curso Normal Regional Monteiro Lobato considera uma “necessidade imperiosa de ser criado um curso normal regional” no Território, isso de acordo com um “Acordo Especial” celebrado no dia 08 de dezembro de 1948 entre o Governo do Território Federal do Rio Branco e o Ministério da Educação e Saúde.

A justificativa não faz menção a quando e nem como foi feito este acordo especial. Da mesma forma, também não se referiu a nenhum requisito na Lei que amparasse a criação desta modalidade de ensino, nesta localidade, com certa importância por se tratar de uma região de fronteira. Novamente, de acordo com esta justificativa, ainda que como uma hipótese de pesquisa, parece compreensível que a implantação do Curso Normal fosse resultado de um arranjo político de interesse do governante no sentido de beneficiar o domínio de sua atuação, não aparentando claramente o interesse de atender reivindicações da população.

Quanto ao interesse da população, não foi possível visualizar, no momento da pesquisa, reivindicações para a criação do Curso em jornais ou impressos da época. Porém,

convém lembrar um trecho da entrevista com o Professor Heitor Bríglia, citado anteriormente, que “[...] fazendeiro não se importava de mandar filho pra estudar [...]”. Assim, é possível que não só os fazendeiros, mas a maioria da população que se dedicava principalmente a atividades agrárias e pastoris também descreditasse no valor da escolarização. Além disso, as modestas condições financeiras da população dificultavam a permanência dos alunos nas escolas, mesmo com o ensino gratuito, e as famílias muitas vezes não podiam arcar com as despesas de farda e da caixa escolar que ainda era uma exigência na época.

A segunda justificativa refere-se à facilidade e auxílio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos consubstanciado no acordo citado anteriormente. Mesmo que os territórios estivessem submetidos diretamente ao poder central, assim como as orientações acerca do ensino ministrado pelo Ministério da Educação e Saúde, as autoridades e a população não ficariam de braços cruzados esperando que eles tomassem a iniciativa de ir até o Território criar o Curso Normal. Portanto, supomos, com base na análise da justificativa do próprio Decreto de criação do Curso Normal, que houve o esforço por parte das autoridades do Território no sentido de implantar esta modalidade de ensino.

Quanto à “necessidade imperiosa”, citada na segunda justificativa, é fácil notar que a quantidade de escolas e grupos escolares já em funcionamento carecia de profissionais para preencher o quadro de lotação, visto que os professores eram contratados em outros Estados. Também foi relatada a possibilidade de se instalar o curso nos prédios escolares existentes no Território, o que realmente aconteceu, em vista de não ter havido um planejamento prévio para a implantação do Curso.

A última justificativa no Decreto se refere à composição do quadro de professores do curso normal que seria composto pelos funcionários territoriais, com a garantia no próprio Decreto de que este arranjo não acarretaria prejuízo das atribuições dos cargos que exerciam. Esta era a garantia, a princípio, de que a criação do curso não oneraria gastos à União, de forma que as verbas utilizadas provinham das “Reposições e Indenizações do Movimento Financeiro Interno do Território”. Também é importante mencionar que pelo Decreto nº 9.770 de 06/09/46 foi criado o quadro permanente de professores do Território, com isto é possível que tenha havido remanejamento de funcionário deste quadro para o Curso Normal.

Assim, o “Acordo Especial” parece ter determinado anteriormente em que condições o Curso seria implantado. Feitas estas considerações, o Governador em Exercício, Paulo Schmitz, decretou a criação do curso citado a iniciar-se no dia 11 de abril de 1949. Em agosto do mesmo ano, o Grupo Escolar Oswaldo Cruz passou a ser um anexo do Curso Normal Regional Monteiro Lobato, pelo Decreto de Nº 99 de 17/08/1949, publicado no Boletim

Oficial nº 33 de 20/08/1949 (p.195-196). Interessante observar que entre as considerações apresentadas duas chamam a atenção.

A primeira justifica que “todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e práticas de ensino”. Isto evidencia a tentativa de ajustamento do ensino normal ao que preconiza a Lei Orgânica de 1946 em seu artigo 47: “Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino”.

De acordo com o mencionado decreto, a segunda justificativa é justamente porque o Curso Normal Regional Monteiro funcionava próximo ao prédio do Grupo Escolar Oswaldo Cruz, criado pelo Decreto nº 96 de 11/08/1949, publicado no Boletim Oficial de agosto de 1949, local onde funciona até os dias atuais com a denominação de Escola Estadual Oswaldo Cruz. Esta informação deixa dois questionamentos no ar: o grupo escolar foi criado principalmente para se tornar um anexo do curso normal ou foi anexado por conveniência por causa de sua localização? É possível que o estabelecimento existisse anteriormente à data do seu decreto de criação. A justificativa contida no documento pode estar se referindo mesmo a sua criação ou à criação de um grupo escolar como anexo? Fica a sugestão aqui para a realização de outras pesquisas.

3.2 Do Curso Normal Regional ao Colégio Normal

A designação de escola normal enquanto instituição de ensino qualificada para formar docentes é um nome bastante comum entre os estados brasileiros, mas no Território Federal de Roraima a instituição recebeu a denominação de Colégio Normal em 1965, isso depois de ter sido criado como o Curso Normal Regional em 1949. Esta questão é no mínimo curiosa, tendo em vista não ser uma nomenclatura mencionada na literatura acerca do assunto.

O Decreto nº 13 de 17/02/1964 transforma o Curso Normal Regional Monteiro Lobato em Ginásio Normal Monteiro Lobato. Na mesma data também foi criado, pelo Decreto de nº 14, o Curso Pedagógico de Roraima de acordo com o Parecer 263/64 do CFE para funcionar como anexo ao Ginásio. O argumento para a criação do Curso Pedagógico e extinção do Curso Normal Regional é formulado da seguinte maneira “[...] é imprescindível uma articulação perfeita entre o Ensino Primário e o Ensino Médio, de tal modo que dêste para aquele, o aluno transite em termo de metódica progressão;” Este argumento reconhece uma das questões relevantes no sistema educacional brasileiro: a articulação entre diferentes níveis de ensino. Tal problema é resultante da própria História da implantação do sistema educacional brasileiro.

O Curso Normal Regional Monteiro Lobato funcionou de 1949 a 1964 atendendo apenas o primeiro ciclo por orientação aos dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Normal, o Decreto-Lei nº 8530, de 02 de janeiro de 1946:

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

A respeito desta determinação, o parágrafo 4º do mesmo artigo, complementa: “os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem”. Desta forma, é compreensível que o acréscimo do segundo ciclo acarretaria a mudança da própria nomenclatura do estabelecimento.

A Lei Orgânica do Ensino Primário Decreto-Lei nº 8.529/46 abrangia duas categorias de ensino: o ensino primário fundamental (destinado às crianças de sete a doze anos) e o ensino primário supletivo (destinado aos adolescentes e adultos). O ensino primário fundamental deveria ser ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar de quatro anos e o complementar de um ano. Quanto à articulação, esta Lei ainda orienta:

Art. 5 O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola.
2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.

De acordo com esta Lei Orgânica, em seu art. 6º, “O ensino normal manterá da seguinte forma ligação com as outras modalidades de ensino: 1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário”. Desse modo, a articulação do ensino primário para o ensino normal se dava mediante o exame admissional, que será analisado mais detidamente posteriormente, ou pela comprovação da complementação do ensino primário, conforme a Lei Orgânica de curso primário elementar.

Na Lei 4.024/61, o ensino primário deveria ser de no mínimo quatro anos, e os sistemas de ensino poderiam estender sua duração em até seis anos, de acordo com o artigo 24. Já o ensino grau médio era estipulado no artigo 33: “em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”. E conforme o artigo 34 era

“ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

A justificativa de mudar o Curso Normal Regional para Curso Pedagógico por conta da articulação mencionada no Decreto de criação do Curso Pedagógico não se sustenta, visto que o Curso Normal Regional contemplava o mesmo nível de ensino organizado em quatro séries. Além disso, o documento não menciona exatamente qual o nível de ensino ministrado no Curso pedagógico. Por conseguinte, a partir de 1964 o Curso Pedagógico passou a formar professores de 1ª a 4ª série, sendo constituído por três séries, por ser de grau colegial. O Curso encontrava-se amparado legalmente na Lei nº 4.024 de 1961:

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário (LDB 4.024/61).

De acordo com a Lei, os sistemas de ensino ficavam encarregados de administrar os limites de atuação dos profissionais do magistério primário e não poderiam mudar as determinações da lei. Todavia, não há menção da nomenclatura de “Curso Pedagógico” na LDB, o que caracterizaria uma fortuita ou proposital alteração. Como o Curso Pedagógico foi criado em 1964, deveria necessariamente estar amparado pela referida lei. Compreendemos, então, que a decisão de extinguir o Curso Normal Regional foi uma tentativa de ajustamento à mudança da lei, visto que anteriormente este estava amparado na Lei Orgânica, além de promover a implantação do segundo ciclo do ensino normal.

Não houve mudanças significativas até então, pois, de acordo com o Decreto 14, o ingresso para o Curso Pedagógico se dava por meio de vestibular e a forma de funcionamento continuaria semelhante, não fosse pela criação do segundo ciclo como anexo. O curso não poderia ser considerado como uma instituição, apesar de ter funcionado por um período de quatorze anos.

No entanto, há uma questão curiosa que convém analisarmos, pois, apesar de haver uma legislação que amparava a criação de escolas normais, é relevante apontar as razões de o curso normal ter perdurado tanto tempo até ser transformado em uma “instituição” de formação docente no Território.

Dentre as possibilidades da não transformação do Curso Pedagógico em uma instituição no decorrer de quinze anos podemos considerar de imediato a falta de professores habilitados para lecionar no segundo ciclo. Também problemas com o pagamento de professores podem ser umas das causas do estabelecimento deste nível de ensino. Conforme a Ata do dia 24 de fevereiro de 1961, concernente a 21ª reunião extraordinária (p. 132-133), o Dr. Sylvio Lofego Botelho, governador em exercício, a Congregação de professores, João Batista Guerra, diretor da Divisão de Educação e outras autoridades se reuniram no gabinete do palácio do governador para “tratar de assuntos referentes aos destinos do referido curso e pagamento do corpo docente do estabelecimento”.

Nesta reunião, o Diretor da Divisão de educação abordou a dificuldade de manter o segundo ciclo. Subentende-se então que antes da implantação do Curso Pedagógico já havia tido a tentativa de implantar o segundo ciclo, frustrada por conta das dificuldades. Os motivos apresentados foram:

1º, por haver contradição no Decreto 34 de 15/12/1959, em que modifica a denominação de Curso Normal Monteiro Lobato, para Escola Normal Monteiro Lobato, com o (artigo) digo, parágrafo 1º do Artigo 4º do citado Decreto, no que diz: “o primeiro ciclo denominado curso normal regional é destinado a ministrar disciplinas necessárias ao preparo e a formação de regentes de ensino primário e terá a duração de quatro anos”.

2º, a dificuldade de se conseguir professôres a altura de lecionar as referidas matérias, pois são poucos os que tem no Território, e muitos dos referidos professôres não se sujeitam a dar aula pela insignificante quantia de CR\$ 100,00.

A primeira justificativa apenas confirma como já estava funcionando o Curso Normal Regional e no próprio registro fica esclarecida a impossibilidade de autorização oficial do curso. Além disso, foi posta em pauta a “necessidade de recursos técnicos e material” para utilização nas aulas, segundo a fala do professor de Química e Física, Dr Hélio Alves da Silva.

O mesmo professor cogitou o encerramento do Curso Normal devido aos problemas levantados alegando que “para continuar enganando os discentes, fechasse o curso, até que o mesmo estivesse realmente aparelhado”. O registro demonstra que os ânimos estavam acirrados e a maioria das pessoas presentes parecia concordar com esta situação. Nesta mesma

reunião, o professor Laucides de Oliveira sugeriu “o aumento para CR\$ 300,00 por aula ministrada”, porém, Sylvio Lofego Botelho alegou que estava no governo por poucos dias, à espera do governador que já havia sido nomeado e “não poderia modificar nada, principalmente referente ao dinheiro” que seria do pagamento.

Em resumo, nenhuma decisão foi tomada na reunião e o curso não foi encerrado, mas podemos perceber os tipos de dificuldades que perduraram durante a existência do Curso Normal Regional vinculada principalmente à questão salarial apontada na segunda justificativa.

Outra hipótese pode estar centrada na falta de um local adequado para o desenvolvimento das aulas, visto que o curso funcionava nos prédios do governo federal. Há indícios em fotos e na planta baixa do Colégio de que o prédio só foi construído em 1965 (voltaremos a isto ao tratarmos do prédio no tópico 3.6).

O Decreto 02/65 de 02/02/1965 anula os Decretos 13 e 14 e une o Ginásio e o Curso Pedagógico, transformando-os em Colégio Normal Monteiro Lobato de primeiro e segundo ciclo. Também, pelo Decreto 23/66 (fl. 2) foi criado o Curso Científico Monteiro Lobato anexo ao Colégio Normal, que funcionou como ramo científico do Colégio.

As últimas mudanças de nome ajustam-se na Lei n.º 4.024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei orientava que o ensino médio seria subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico, que abrangia as áreas industrial, agrícola, comercial e a formação de professores.

Entretanto, o fator determinante na mudança do Curso para o Colégio Normal, não se encontra pautado apenas na inclusão do segundo ciclo, mas na validade do curso em âmbito nacional, visto que o curso era amparado por uma Lei Orgânica mencionada que orientava a formação de regentes de ensino para atuar somente em nível regional. Já com a Lei Federal e o currículo unificado, a formação docente tinha validade em todo o Território Nacional. Este foi um dos questionamentos levantados por alunos e professores do Curso Normal Regional, conforme consta no registro de ata do dia 29/10/1952, ainda no início da implantação do curso:

[...] da validade ou não validade dos certificados em todo o Território Nacional, no exercício de suas profissões. Ficou então bem esclarecido que nada havia de realmente definitivo nas questões suscitadas contra os direitos adquiridos pelos normalistas dentro do Território Federal do Rio Branco, com relação aos assuntos supracitados, que sendo mal interpretados por

algumas pessoas, causaram sérias preocupações a Diretoria e consequentemente ao Corpo Docente do estabelecimento [...] (p.105).

As dúvidas em torno da validade parecem não ter ficado claras naquele momento, mas na verdade o curso não podia ser aproveitado para continuidade aos estudos fora do Território Federal do Rio Branco. Esta ambiguidade foi questionada pelos alunos da primeira turma, tendo o curso permanecido com as mesmas características até ser extinto.

Pelo registro em Ata da reunião do dia 24 de fevereiro de 1961 percebemos a inquietação dos discentes em relação à autorização do funcionamento do Curso Normal Regional, o que só vai ocorrer por meio de um longo processo que inicia em 1964 e encerra 1967, pois sua autorização de funcionamento era considerada *ad referendum*¹⁵.

Em 1964 quando foi implantado o segundo ciclo colegial no Monteiro Lobato, funcionava também o Curso Pedagógico e o Ginásio Monteiro Lobato. O trâmite para a legalização de funcionamento do Colégio Normal prosseguiu mesmo depois que a instituição começou a funcionar com o título de colégio.

De acordo com a exposição de motivos nº 2/65 de 10 de março de 1965, Voltaire Pinto Ribeiro, Diretor da Divisão de Educação de Roraima, solicitou a Carlos Pasquale, Diretor de Ensino Secundário – INEP, que o Colégio Normal fosse reconhecido com data retroativa a 1965, pois foi requerido que se considerasse a data retroativa correspondente ao início do funcionamento das primeiras séries dos dois ciclos, o que ocorreu em 1964.

Em quinze de fevereiro de 1965, o Tenente Coronel Aviador Dilermando Cunha da Rocha, Governador do Território, autorizou o professor Voltaire Pinto Ribeiro a tratar junto ao órgão competente do Ministério de Educação e Cultura, sobre o reconhecimento do Colégio Normal Monteiro Lobato. No dia dez de março de 1965, Voltaire Pinto Ribeiro encaminhou à diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, por intermédio de Agenor Ferreira Lima, Inspetor Seccional de Manaus, um ofício solicitando o registro do Colégio Normal Monteiro Lobato, ao mesmo tempo em que solicitou autorização de funcionamento provisório do referido estabelecimento, até que fosse processado seu definitivo reconhecimento, também solicitou autorização para que os professores das matérias obrigatórias sujeitas aos Exames de Suficiência pudessem lecionar.

Em um bilhete do Inspetor Seccional, Agenor Ferreira de Lima, datado do dia 28 de março de 1965, consta que o Diretor da Divisão de Educação de Roraima requereu a abertura do Colégio Normal Monteiro Lobato junto à Seccional de Manaus. O requerente apresentou a

¹⁵ Aguardando ser aprovado por quem de direito.

documentação completa incluindo o Boletim Oficial do Governo do Território que publica a criação do Colégio. Neste mesmo bilhete há a designação do inspetor itinerante Fueth Paulo Monção para a verificação das instalações do prédio escolar. Consta também uma ordem de serviço do dia 30 de abril de 1965 a designação no referido servidor, um inspetor itinerante, com data prevista para realização de sua tarefa no período de 1º a 10 de maio de 1965. A inspeção foi realizada, mas o processo ficou parado porque Fueth faleceu antes de entregar o relatório de verificação do Colégio, conforme relatado no ofício 460/65 de 20/10/1965.

Para autorização do funcionamento do Colégio foi necessário realizar outra verificação do prédio que já estava em funcionamento desde 1964. Assim a inspetora Ilnah Pacheco Secundino de Oliveira se deslocou até Boa Vista, realizou a inspeção e produziu um relatório detalhado tanto da contextualização local, quanto da estrutura predial. Isto era um dos pré-requisitos necessários ao prosseguimento do processo, pois além deste documento era preciso enviar vários outros em anexo à Seccional de Manaus que daí encaminharia para o Ministério da Educação. Foi justamente neste período (1965) que produziram a maioria das fotos do prédio escolar e, finalmente, o Colégio obteve aprovação de seu registro no MEC em 19 de julho de 1967, de acordo como o parecer do responsável constante no Processo 205.250/67¹⁶.

O Decreto nº 16 de 24/02/1970 transformou o Colégio Normal Monteiro Lobato em Instituto de Educação de Roraima com o objetivo de formar professores de ensino primário. De acordo com o relatório dos membros do Conselho Territorial de Educação – Câmara de Ensino de 2º grau, a instituição oferecia “os cursos de administração escolar, de capacitação de administradores e de aperfeiçoamento aos graduados em escolas normais de grau colegial” (ARAÚJO; MOREIRA, 2006, p. 210). Essa modalidade diverge das instituídas nos grandes centros, pois os Institutos de Educação, na década de 1950, agrupavam a escola graduada, compreendendo vários níveis de ensino como o curso primário, o secundário e o ensino normal.

O Colégio Normal Monteiro Lobato foi transformado em Instituto de Educação pelo Decreto nº 16 de 24 de fevereiro de 1970, posto que houvesse a necessidade de promover cursos de preparação e treinamento para o professorado do Território. Então parecia haver um número expressivo de professores atuando nas escolas públicas. Também, a atual estrutura do Colégio necessitava ser reformulada para dar atendimento amplo ao aperfeiçoamento do professorado, uma justificativa repetitiva em relação à outra apresentada no mesmo documento.

¹⁶ Ver anexo J – Processo de Autorização de Funcionamento do Colégio Normal.

A criação tanto do Curso Normal, quanto do Colégio e do Instituto de Educação foi uma medida política necessária e urgente para preparar docentes no sentido de atender a demanda escolar, além de ser um instrumento de disseminação e preparação dos padrões de civilidade do meio em que estava inserido. Essa característica perdurou desde sua criação, variando de acordo com a conjuntura social e política.

A Lei nº 5692/71 de 11/08/1971 reformulou o ensino, criando os 1º e 2º graus, e, dessa forma a Divisão Escolar e Cultural implantou mudanças em toda sua rede em março de 1972. Destarte, todos os cursos de 2º grau deveriam ser reunidos em um único local, com currículos diferenciados por séries, conforme pode ser observado no Decreto nº 30 de 05/06/1973 que transforma o Instituto de Educação em Unidade Integrada Monteiro Lobato - 2º grau.

Assim, o Instituto de Educação de Roraima, o Curso Científico Monteiro Lobato e a Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha¹⁷ foram reunidos num mesmo prédio. Os três cursos foram extintos e neste mesmo ano, conforme registro escolar, fornecido pelo setor de Auditoria e Controle da Rede de Ensino da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos de Roraima, as últimas turmas se formaram levando à extinção da modalidade.

Em substituição, foi criada a Escola de Formação de Professores de Boa Vista por meio do Decreto nº 11 de 24/03/1977 (E), publicado no Boletim Oficial nº 17 de 29/03/1977 (p. 191). Esta instituição foi criada para atender as recomendações MEC em relação à existência de escolas específicas para a formação docente.

3.3 O cotidiano escolar do Curso Normal Regional e do Colégio Normal Monteiro Lobato

A cultura escolar pode ser considerada a mediação didática determinada pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controle, notas, classificação e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. Então, cultura escolar pode ser compreendida como o saber elaborado e transmitido pela escola, considerando também o conhecimento do senso comum trazido pelo aluno para a escola.

Para Justino Magalhães, depois da institucionalização do ensino em Portugal, a tônica da Revolução Liberal:

¹⁷ Criada pelos padres missionários da Consolata em 1950, o Ginásio Euclides da Cunha, representado pela Prelazia fundou em 1955, a Escola Técnica de Comércio com o objetivo de formar técnicos em contabilidade. Depois da extinção da extinção como Escola Técnica, o Colégio passou a funcionar como instituição de 1º grau, permanecendo assim com o mesmo nível de ensino até a mudança para o ensino fundamental.

[...] foi a de instituir, nacionalizar e oficializar uma cultura escolar [...] compreender e explicar a natureza, a substância, o funcionamento, a representação e a apropriação da cultura escolar é apresentar a construção historiográfica do objecto educacional (MAGALHÃES, 2006, p. 1).

Este discurso pressupõe que a construção historiográfica do objeto de pesquisa que tem como característica a cultura escolar, perpassa pela compreensão e explicação do caráter, da configuração e da práxis institucional. Neste sentido, a cultura escolar apresenta uma contextualização histórica, geográfica e temporal.

Neste contexto, autores como Vidal (2005) e Rockwell e Ezpeleta (2007) alertam para os perigos de posturas investigativas que abordam a instituição escolar. E nunca é demais lembrar que ao longo da história ela tem servido a muitos interesses. Para tanto, essas autoras recomendam a análise dessa instituição em dois terrenos: aquele em que a escola é vista somente a partir das relações internas, e aquele em que esta é tomada unicamente como aparelho reprodutor do estado. Neste sentido, as relações de poder processadas tanto no interior quanto no exterior da instituição tornam-se efetivamente importantes para a análise.

De forma conceitual, Julia apresenta a cultura escolar como sendo:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar e identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra o qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios dos recreios e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11).

A análise da cultura escolar em determinado contexto social, incluindo aspectos que demonstram o caráter intrincado da instituição escolar, é tarefa complexa. Nesse sentido, a História da Educação elencada pelo estudo das instituições recorre à metáfora da aeronáutica:

conforme Dominique Julia, existe “a caixa preta” da escola, no sentido de identificar aspectos relevantes por meio de investigação do cotidiano escolar.

Discordando da análise de que a escola é uma instituição de reprodução social defendido por Bourdieu, Julia compreende o estudo no interior das instituições como uma das múltiplas formas de compreender o cotidiano escolar. Então, os estudos das fontes produzidas no cotidiano institucional são ricas e variadas para que se possa reconstruir sua historicidade.

Os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática, entre outras (FARIA FILHO, *et al*, 2004, p. 142).

As pesquisas que contemplam as práticas cotidianas sobre o funcionamento interno da escola partem de diversas áreas do conhecimento. Desta forma, a análise realizada no interior das instituições, em seus mais diversos setores e ações individuais, pode levar á compreensão de uma dimensão maior da sociedade.

Por outro lado, determinações em instâncias maiores de poderes podem ser investigadas através da forma como se processam no âmbito escolar. Este estudo privilegia esta categoria, pressupondo, no entanto, que os processos sociais existentes no contexto escolar são circunstâncias de dimensões macro e micro que forjam o caráter individual para adoção de posturas determinadas na sociedade.

É outra visão que se tem do Estado quando visto a partir da escola, “de baixo para cima”, até as instâncias cujo nível hierárquico assegura sua ascendência e poder sobre os professores da base. A supervisão administrativa, a orientação técnica, a gestão sindical oficial apresentam aspectos só visíveis a partir de sua incidência na escola. Abre-se uma rede de caminhos burocráticos, com seus pontos de ameaça ou coerção, através dos quais professores e pais têm que transitar para poder assegurar a continuidade e a própria vida da escola. Filtrada através de tudo isso, encontra-se como constante implícita a presença política do Estado na escola (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 139).

Depreende-se daí que o cotidiano da escola é marcado por interdependências, mediadas por indivíduos em seus diversos papéis. As relações diferenciadas e hierarquizadas podem ser percebidas em situações cotidianas registradas nos documentos internos e externos ao ambiente escolar. É assim que a análise em alguns Boletins Oficiais das décadas de 50 e 60 revelam fatos importantes, senão intrigantes, da história da educação no Território Federal do Rio Branco/ Roraima, do Curso Normal e do Colégio Normal Monteiro Lobato.

Isso é possível de ser observado no Boletim Oficial do dia 24 de novembro de 1951, no qual foi publicada a Portaria de número 10 do dia 12/11/1951 com a decisão de Jercey Nazareno de Brito Nunes, o Diretor da Divisão de Educação, em decretar feriado no dia 13/11/1951 (p. 256), a fim de possibilitar que os alunos dos diversos estabelecimentos de ensino da capital participassem “dos festejos de comemoração da chegada do novo Governador deste Território, o Cel. Belarmino Neves Galvão”. O mesmo documento faz menção à determinação do Diretor da Divisão de Ensino aos diretores dos grupos escolares e professores para que levassem os “alunos devidamente uniformizados, para a recepção do Exmo. Sr. Governador e sua comitiva” às 13 horas ao aeroporto.

O feriado fora criado propositalmente para que todos viessem a enaltecer a figura do governador e a orientação aos diretores de escolas deveria ser prontamente seguida. Isto demonstra o poder e a autoridade do diretor da Divisão de Ensino junto aos extratos inferiores e superiores na constituição política do Território.

Outra situação posta no Boletim Oficial do Território é tratada na Portaria nº 44/51 publicada no dia 02/06/1951 (p. 138). No texto consta a determinação do Diretor da Divisão de Educação a todas as diretoras de estabelecimentos da capital para que tomem providências no sentido de liberar os alunos católicos para participarem “da procissão do corpo de Cristo”, cujo cortejo sairia da Igreja Matriz, às dezesseis horas do dia seguinte.

Era comum que as autoridades se referissem e orientassem a população a reverenciar práticas religiosas principalmente da Igreja Católica, visto que esta exercia forte poder político não só no Território, mas em todo o país como resultado da herança lusitana. Neste ínterim, a participação dos alunos era maciça. Se não fosse uma prática comum e adotada pela população, dificilmente o Diretor da Divisão, como autoridade junto ao governo, se daria ao trabalho de anunciar em documento oficial este fato. Desta forma, se torna perceptível que a participação em eventos religiosos era uma prática comum, compartilhada pela população e endossada pelas autoridades.

A Portaria nº 4 de 13/11/1964, publicada no Boletim Oficial de 07/01/1965 (p. 15), traz em seu texto a determinação de Valter Pinto Ribeiro, Diretor da Divisão de Educação, sobre a obrigatoriedade do canto do hino nacional em todos os estabelecimentos de ensino “para todo o pessoal docente e discente antes do início de cada expediente das aulas”. A justificativa no documento se refere ao dever do Estado, “através dos organismos educacionais, fazer com que as crianças e os adolescentes cultuem o amor à Pátria mediante práticas educacionais de arte e civismo [...]”.

Figura 2- Alunos do Curso Normal Regional Monteiro Lobato (1950) 1



Fonte: Acervo Escolar da Escola Estadual Monteiro Lobato

As datas cívicas eram comemoradas no Território com grande participação dos alunos, pais, professores e autoridades. A professora Augusta relata que “os pais eram convidados a... As mães levavam para a escola dias antes, máquinas de costura para fazer as fardas, bandeirinhas e alegorias que se faziam na ocasião [...]” (p.4), enfatizando que foi uma época de “muito amor pela pátria”.

Alunos e professores do Colégio Normal Monteiro Lobato concretizaram na prática os ideais republicanos no sentido de contribuírem para a construção de práticas civilizatórias, contidas nos princípios de formação do espírito da nação do povo brasileiro, ou seja, o amor à pátria. Acerca deste sentimento de nacionalismo a professora menciona um fato ocorrido em sua sala de aula:

Um dia choveu e a Diretora que era uma excelente pessoa e muito cônica de seus deveres patrióticos... É... Estávamos arrumando tudo... Os alunos entrando em sala de aula quando caiu um pé d'água, coisa comum aqui em Boa Vista. Aí molhou a bandeira brasileira pela janela. Quando a Diretora viu que a bandeira estava molhada perguntou: *O que foi que aconteceu? “A chuva professora!”*. Aí o aluno pegou a bandeira e enxugou as carteiras com a bandeira. Ah, ela ficou insultada! Disse: *“Desce todo mundo!”* Estava um

sol de duas, três horas da tarde. Ela disse: “*Desce todo mundo, hastear a bandeira, cantar o hino nacional!*”. Porque a bandeira tinha sido humilhada. Porque foi enxugar a carteira. É desse jeito, esse é um aspecto que você vai ver como era inerente aquele sentimento pátrio. Acho que hoje não tem mais isso (p. 5).

Este sentimento referido pela professora era incentivado e elogiado não só nos diálogos, mas em documentos oficiais. A Portaria nº 55 de 08/09/65, publicada no Boletim Oficial 14/09/65 (p.538), traz em seu texto o elogio do Diretor da Divisão de Educação, Voltaire Pinto Oliveira, aos alunos do Colégio Normal Monteiro Lobato e do Colégio Euclides da Cunha por suas participações do desfile cívico. Outras duas Portarias foram publicadas no mesmo Boletim Oficial com elogios aos diretores e professores de educação pelo empenho nos festejos patrióticos.

A mesma Portaria ressalta o instrutor de educação física Valverde Barbosa de Araújo pelas “demonstrações físico-esportivas realizadas pelos alunos do curso primário, juntamente com os alunos do ginásio [...]”. Outros nomes foram citados, inclusive os dos diretores de escolas.

O uso do uniforme escolar foi outro hábito obrigatório tanto no Curso Normal quanto no Colégio Normal. Todos indistintamente teriam que se adequar aos comportamentos exigidos na forma da lei. O professor Heitor cita em seu relato a exigência do fardamento escolar:

Num sistema muito antigo, muito rígido, na época você andava de farda. De sapato preto, meia preta, calça azul, camisa branca de manga comprida, colarinho, punhos duplos, abotoaduras e gravata preta. E você saía de casa com essa farda e tinha que chegar em casa com essa farda. Porque se você saísse do colégio e tirasse a gravata, você era suspenso. A Dona Juraci, nossa inspetora de aluno era uma fera nesse aspecto!

O Professor Heitor Brígida faz a descrição do uniforme escolar, que consta na figura 3. A importância dada ao seu uso era percebida nas relações de poder, visto que os funcionários vigiavam até mesmo fora do estabelecimento de ensino e delatavam, ao diretor, o infrator que ousasse rebelar-se contra a norma estabelecida.

Figura 3 - Alunos do Curso Normal Regional Monteiro Lobato (1950) 2



Fonte: Acervo Escolar da Escola Estadual Monteiro Lobato.

Em momentos cívicos ou comemorações semelhantes, os alunos deveriam apresentar-se uniformizados e conforme, relata a professora Maria Meire Saraiva. O fardamento com que os alunos aparecem na figura 3 era um traje de gala utilizado em comemorações cívicas por alunos que portavam e guardavam a bandeira nacional. Já na figura 4, os alunos aparecem com a farda do dia-a-dia. A rigidez com a obrigatoriedade do uso do fardamento permaneceu também durante o período de existência do Colégio Normal e nos anos posteriores. O período em que a fotografia foi produzida, anos 1950-1960, quando os alunos utilizam as iniciais CNR, que significa Curso Normal Regional, pode ser visualizado melhor na figura 8, que foi destacado à caneta com uma circunferência por alguém que queria demonstrar o logotipo da Escola.

O uniforme feminino era composto por camisa de mangas compridas branca de botões, com um lenço em formato de laço de cor azul, saia azul marinho abaixo do joelho, cinto preto e sapatos pretos. As cores foram destacadas pela professora Augusta de Oliveira Ferreira: “[...] Os alunos eram fardados. Azul e branco as cores da Escola Normal. Todos de azul e branco [...]” (p.2). No período em que funcionou o Colégio Normal (1965-1970), houve

mudanças no tamanho do comprimento das saias e da manga das camisas tanto masculina quanto feminina, mas as cores permaneceram as mesmas.

Figura 4 – Alunas da Escola Normal de Natal Uniformizadas 1



Fonte: Acervo do Instituto de educação Superior Presidente Kennedy (Aquino, 2011, p.7).

De norte a sul do país, as cores azul e branco e o modelo pareciam caracterizar o fardamento da escola normal, e isto pode ser observado em diversos textos sobre o tema. No artigo apresentado no III Seminário Nacional “Gênero e práticas culturais: Olhares diversos sobre a diferença”, Luciene Chaves de Aquino escreveu acerca dos aspectos cotidianos da Escola Normal de Natal. A autora privilegia a história oral com depoimentos de ex-normalistas:

Muitas alunas sentiam orgulho da farda, para elas a insígnia que as credenciava como membro daquele grupo social, o que lhes infundia um sentimento de igualdade, conforme expressa o discurso de Rejane Mendonça (2005) “A farda era aquela saia tipo azul marinho, a camisa branca de mangas compridas. [...] Tinha que ser abotoadinha no punho. A gravatinha de laço, meia branca e sapato preto. Fardamento era fardamento, você só entrava com ele completo. Adorava sair na rua com a farda”. A deferência ao vestir a farda era associada ao fato de estar entre aqueles e aquelas que faziam parte da Escola Normal de Natal, que buscavam naquela instituição um caminho para ascender e se firmar na profissão docente. (Aquino, 2011, p.6)

As semelhanças do uniforme são muitas em relação às escolas normais. Nas comemorações dos desfiles cívicos poderia haver diferenças, mesmo assim não há, como pode ser observado nas figuras 4 e 5, extraídas do artigo de Aquino.

Figura 5 - Alunas da Escola Normal de Natal Uniformizadas 2



Fonte: Acervo do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Aquino, 2011, p.7).

Outra autora que aborda o uso do uniforme escolar é Teive. O cotidiano escolar é retratado nesta obra, que propõe resgatar a historicidade do *habitus* pedagógico das normalistas formadas entre 1910 e 1930 pela Escola Normal Catarinense. O fardamento constituía um dos instrumentos de controle na formação dos comportamentos das

normalistas, com punições previstas para os casos de rebeldia, “[...] sempre que alguma aluna se desviava das normalizações, a direção providenciava as repreensões cabíveis, de modo a tentar modelar seus corpos e mentes ao padrão moral exigido para as professoras, diretamente relacionado à pureza, docilidade e ao recato [...]” (2008, p. 183).

Apesar de o tempo histórico abordado pela última autora ser anterior ao do Colégio Normal, o uniforme escolar assemelhava-se pelas cores e pelo modelo. E em comparação com a moda nos anos cinquenta e dos anos sessenta, o uniforme das normalistas do Território continuava a apresentar bastante rigor em relação ao comprimento das saias. Vale lembrar que nesta região o clima é quente, com temperatura em torno de 30° a 40°, entretanto o uso do uniforme era uma exigência com um rígido controle e punições por parte do diretor aos alunos que infringissem esta determinação.

As cores e a forma de controle parecem ter sido uma característica das escolas normais do início da República até os anos 1970. Acerca disso, Teive lembra a letra do samba canção de Benedito Lacerda e David Nasser que se refere às roupas azuis e brancas das normalistas. Além disso, a autora faz referência clara ao sexo feminino na profissão docente, uma característica acentuada da escola normal do período.

Conforme indica o professor Heitor Bríglio, o controle era rigoroso, de forma que se o aluno fosse encontrado com a gravata solta ou as mangas da camisa dobradas mesmo fora do estabelecimento de ensino era punido. A farda era uma indumentária de valor elevado, difícil de ser adquirida por pessoas de renda muito baixa. O uniforme masculino era camisa branca de punho duplo, gravata, cinto e meias de cores pretas, a calça preta de tecido de casimira tinha que ser de bainha dupla. Os custos com esse fardamento podem ser observados no relato do referido professor acerca da dificuldade financeira da família dele e a relação com o uniforme escolar:

Na década de 1950 eu fiz admissão, passei. Admissão era tipo um vestibular. Passei para orgulho do meu pai em primeiro lugar e por causa disso o prefeito me deu de presente a farda! Meu pai era pobre, meu pai era fiscal municipal e tinha 14 filhos. Então fartura na minha casa era muito grande: *fartava* tudo, agente lutava com muita dificuldade.

O professor Heitor cita que seus pais tinham muitos filhos. E como o fardamento custava caro para quem tinha que sustentar uma família numerosa, seu pai se dirigiu ao prefeito para informar que seu filho havia se classificado em primeiro lugar no exame de admissão do Curso Normal Regional e precisava do uniforme escolar. Então o prefeito doou o uniforme para o filho do funcionário. Desta forma, ele pode frequentar as aulas, onde

predominava o gênero feminino na década de 1950. No Território esta era uma das poucas opções de profissionalização para os jovens de origem pobre, mesmo assim não era tão acessível a todos por fatores de ordem econômica e social.

Nas figuras 3 e 6 podemos observar que as fotografias, encontradas no acervo da escola e feitas por fotógrafo não identificado, revelam o predomínio do gênero feminino nas turmas do curso normal em 1950.

Figura 6 - Alunos do Curso Normal Regional Monteiro Lobato 1950/55?



Fonte: Acervo Escolar da Escola Estadual Monteiro Lobato

A figura 6 retrata alunos em sala de aula aparentemente despreparados para o registro fotográfico momento. O olhar atento da aluna à esquerda indica que apenas ela avistara o fotógrafo, enquanto os demais colegas concentravam-se em suas atividades. Ao analisarmos a fonte, também pode ser observado que não havia um número grande de alunos na sala de aula pela existência de mobiliários desocupados. Entretanto, conforme a tabela 3, o número de desistente com relação à matrícula inicial foi significativo, podendo ser este um dos motivos de haver cadeiras vazias no momento do registro.

Figura 7 Alunas e professoras do Curso Normal Regional Monteiro Lobato (1950/55?)



Fonte: Acervo Escolar da Escola Estadual Monteiro Lobato.

Nesta figura 7, temos a diretora do Curso Normal Regional Maria Olindina Trindade ao centro da fotografia. À sua esquerda está a professora Clenildes Lima de Mendes e à sua direita, a professora Maria das Neves Rezende, ladeadas pelas alunas do Curso Normal Regional, cujos nomes não foram identificados.

3.4 Sistema de avaliação e as disciplinas

O Curso Normal Regional atendia aos dispositivos da Lei Orgânica no que se referem às atividades, avaliações e prazos. O Artigo 16 dispõe: “Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames”. Já o Artigo 31 determina que “A partir de abril e excetuados os meses em que se realizarem provas escritas, será dada, em cada disciplina, e a cada aluno, pelo respectivo professor [...]”. Por sua vez, o artigo. 32 prescreve que “Haverá, na primeira quinzena de junho, para todas as disciplinas, prova parcial, escrita, ou prática, que versará sobre toda a matéria ensinada até uma semana antes de sua realização; e ao fim do ano letivo, exames finais que constarão de prova escrita e de prova oral, ou de prova escrita e de prova prática”. E ainda o parágrafo único do artigo 32: “As provas escritas dos exames finais serão

realizadas na segunda quinzena de novembro, e as provas orais e práticas no mês de dezembro”.

De acordo com a normativa vigente, o sistema de avaliação do conhecimento era bastante rígido ou formal no Curso Normal Regional, o que pode ser comprovado nos registros de atas. Além do exame admissional, havia exames mensais, exames de primeira época e de segunda época para os alunos não aprovados no exame de primeira época. Para ser aprovado, o aluno teria que obter no mínimo cinquenta pontos no cômputo anual por disciplinas de forma oral e escrita. As avaliações eram realizadas diante de uma comissão avaliadora constituída de três professores e, em muitos casos, na presença do diretor do estabelecimento e autoridades como o diretor da Divisão de Educação. Isso pode ser comprovado na Ata de prova oral de Desenho e Caligrafia do exame de primeira época da primeira turma do Curso Normal, realizada nos primeiros dias do mês de dezembro de 1949 (ver anexo B), com a presença do Diretor da Divisão de Educação, Aloísio Neves e comissão examinadora, constituída pelos professores Oswaldo Mohr, Jairton Gerardo Barrêto e Clélia Bezerra.

Para a conclusão do primeiro ciclo que formava Regente de Ensino no Colégio Normal Monteiro Lobato era preciso ser aprovado em todas as quatro séries. Cada série tinha seu currículo composto pelas seguintes disciplinas:

Quadro 1: Disciplinas da 1ª e 2ª Série do Primeiro Ciclo

Nº	DISCIPLINAS DA PRIMEIRA SÉRIE	Nº	DISCIPLINAS DA SEGUNDA SÉRIE
01	Português	01	Português
02	Matemática	02	Matemática
03	Geografia geral	03	Geografia geral
04	Ciências naturais	04	Ciências naturais
05	Desenho e caligrafia	05	Desenho e caligrafia
06	Canto orfeônico	06	Canto orfeônico
07	Trabalhos Manuais e economia Doméstica	07	Trabalhos Manuais e economia Doméstica
08	Enfermagem e Puericultura	08	Enfermagem e Puericultura
09	-----	09	Atividades Econômicas da Região

Fonte: Elaborado pela autora com base no Histórico Escolar da aluna Yvone Sulamita Gomes de Magalhães – acervo escolar. (Ver anexo I).

Quadro 2: Disciplinas da 3ª e 4ª Série do Primeiro Ciclo

Nº	DISCIPLINAS DA TERCEIRA SÉRIE	Nº	DISCIPLINAS DA QUARTA SÉRIE
01	Português	01	Português
02	Matemática	02	História do Brasil
03	História geral	03	Noções de Higiene
04	Noções de anatomia e fisiologia humanas	04	Psicologia Educacional
05	Desenho	05	Pedagogia
06	Canto orfeônico	06	Desenho
07	Trabalhos Manuais	07	Canto Orfeônico
08	Atividades Econômicas da Região	08	Didática e Prática de Ensino

Fonte: Elaborado pela autora com base no Histórico Escolar da aluna Yvone Sulamita Gomes de Magalhães – acervo escolar. (Ver anexo I).

O Regimento Interno destaca no parágrafo 1º do artigo. 8º que merecem “especial atenção o ensino das disciplinas pedagógicas e do português, nos seus aspectos lingüísticos, históricos e literários”. Já o parágrafo 2º do mesmo artigo enfatiza que a terceira série do Curso Pedagógico deveria ser organizada com currículo cuja formação de professores deveria considerar o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância. Neste sentido, é perceptível que as disciplinas voltadas para a formação docente enfatizavam os conhecimentos de métodos para o desenvolvimento do ensino infantil.

O Colégio Normal, assim como no Curso Normal também funcionava em período diurno, com aulas de educação física em horário oposto, entretanto, os alunos maiores de dezoito anos estavam isentos desta disciplina de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal. Em relação aos horários, para o 1º ciclo do Colégio Normal o horário das disciplinas era de 7h30min às 11h10min, com aulas de segunda a sábado perfazendo um total de 25 aulas semanal, distribuídas da seguinte forma:

- 5 aulas de Português,
- 4 de Matemática,
- 3 de História,
- 3 de Geografia,
- 2 de Ciências,
- 2 de Higiene,
- 2 de Artes Industriais,
- 2 de Desenho,
- 2 de Educação Física que ocorria em horário oposto.

Não há menção exclusiva em algum artigo da Lei Orgânica quanto à obrigatoriedade das aulas de educação física, embora o artigo 7º a inclua em todas as séries do ensino normal. Já na Lei 4.024/61, o artigo 22 traz a obrigatoriedade da prática da educação física nos cursos

primário e médio, até a idade de 18 anos. No histórico da aluna Yvone Sulamita Gomes Magalhães, de vinte anos, não consta a disciplina de Educação Física.

3.5 Os primeiros alunos do Curso Normal Regional Monteiro Lobato.

Para a seleção dos alunos foi feito Exame de Admissão conforme registro de Ata do dia 08 de abril de 1949 (ver anexos D e D1), pesquisado e digitalizado no arquivo da Escola Estadual Monteiro Lobato. O exame de admissão era uma exigência baseada na alínea e do art. 20 da Lei Orgânica do Ensino Normal, como condição para ingresso no ensino normal. O artigo 21 da mesma lei condiciona ao candidato à prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de treze anos, isto quer dizer que o candidato deveria ser aprovado em uma série de provas a fim de ser admitido para o primeiro ciclo. E, para inscrição no segundo ciclo, o candidato deveria possuir certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial e idade mínima de quinze anos. Em nenhum dos dois cursos deveria ser maior de vinte e cinco anos.

O Exame de Admissão era a condição para ingresso no Curso Normal Regional e o candidato deveria ter no mínimo onze anos completo ou a completar no ano letivo. Além disso, deveria apresentar os seguintes documentos: “Prova de idade; atestado de sanidade física mental e de imunização anti-variólica; boletim de conclusão do curso primário; cinco fotos de frente, tamanhos 3x4; prova de estar em dia com as obrigações do serviço militar e alistado eleitor, quando maior de 17 anos.” (Artigo 15 do Regimento Interno do Colégio Normal Monteiro Lobato). De acordo com esta normatização, o aluno poderia ingressar no ensino normal com idade inferior a dezoito anos.

O candidato que apresentasse algum tipo de deficiência física era considerado incapaz de exercer a profissão docente, sendo necessário, portanto, a apresentação de atestado de sanidade física e mental. Sobre isso, o regimento é enfático ao abordar o mesmo assunto também no artigo 23º:

Dar-se-á o ingresso á primeiras séries do segundo ciclo, ao candidato que tiver concluído o primeiro ciclo do ensino normal ou de qualquer outro equivalente, desde que faça as seguintes condições:

- a) Saúde física ou mental;
- b) Ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício de função docente;

A seleção para admissão era um dos critérios apontados no Decreto de criação do Curso Normal Regional, sendo depois também registrado no livro de Ata, como exemplificado na ata do dia 08/04/1949:

Às 8 horas da manhã, em uma das salas do Grupo Escolar Lobo D'álmada, reuniram-se uma comissão com as seguintes pessoas: Doutor Solon Henrique Gonçalves, professor Juvenal Alves dos Santos e professora Mirian Ferreira Trindade, professor Rivaldi Maia como banca examinadora da cadeira de Português do exame de admissão da primeira série, consta na ata que houve prova escrita, redação e prova oral, na mesma ata consta o nome dos seguinte candidatos que foram aprovados: Adélia Marques dos Santos, Alpha Luitgards Moura, Auterquino Pires Pereira, Deice Magalhães, Eneide Brígliá Monteiro, Ermita Sampaio Moreira, Esnider Coelho de Oliveira, Francisco da Silva Brígliá, Júlia Francisca de Souza, Jaceguai Reis Cunha, João Rodrigues de Oliveira, Laura Pereira de Melo, Leôncio Barbosa de Araujo, Maria Pia de Xerez e Silva, Maria de Jesus da Silva Mota, Miramar Teixeira de Figueirêdo, Noemia Bastos Rêgo, Olgaíde da Silva Brígliá, Regina Augusta Mota Guimarães, Virgínea de Oliveira Franco, ValdenoraAlvina de Oliveira, Valério Barbosa de Araújo, Yêda Maria Gomes Magalhães, Yvone Sulamita Gomes Magalhães.

Esses foram os alunos que participaram do processo de admissão para a primeira série, turma única do Curso Normal Regional Monteiro Lobato no ano de 1949. No Livro de Registro da Vida Escolar dos Alunos constam alguns dados que foram eleitos como categoria de análise da estrutura social. Na pesquisa, o nome e a naturalidade dos pais são importantes para verificar a origem das famílias e em que tipo de grupo está inserido. Outros dados também são relevantes, como a idade, o endereço e o gênero. Dessa forma, a caracterização da clientela atendida fica mais clara. Os dados da tabela 3 foram obtidos a partir do referido livro de registro de escrituração e notas dos alunos matriculados na 2ª série (1950).

Tabela 4 - Curso Normal Regional Monteiro Lobato: 2ª série (1950)

Nº	Aluno	DN/ Idade	Sexo	Pai	Mãe	Natural.	End.	Obs.
1	Adélia Marques de Souza	—	—	—	—	— ¹⁸	—	Estudou apenas na 1ª série em 1949
2	Alpha Luitgards Moura	23/02/1928 22 anos	F	Antonio Luitgards Moura	Judith Sampaio moura	Amazonas	Rua Bento Brasil	Concluente em 1952
3	Auterquino Pires Pereira	27/09/1931 19 anos	M	José Alves Pereira	Adalgiza Pires Pereira	—	Av. Bento Brasil	Eliminado em virtude de ter mudado de residência em 06/1950

¹⁸ Não foram identificados registros que constem a naturalidade dos alunos.

Continuação da Tabela 4- Curso Normal Regional Monteiro Lobato: 2ª série (1950)

Nº	Aluno	DN/ Idade	Sexo	Pai	Mãe	Natural.	End.	Obs.
4	Deice Magalhães	10/10/1228 22 anos	F	Horácio Mardel Magalhães	Olindina Lopes de Magalhães	Amazonas	Rua Inácio de Magalhães	Concluinte em 1952
5	Eneide Bríglia Monteiro	—	—	—	—	—	—	Desistente na 1ª série em 1949
6	Ermita Sampaio Moreira	—	—	—	—	—	—	Desistente na 1ª série em 1949
7	Esnider Coelho de Oliveira	28/08/1933 17 anos	M	Orlando mota de Oliveira	Zilda Coêlho de Oliveira	Amazonas	—	Penalidade repreensão e suspensão Eliminado na 3ª série em 1951 por não obter 25% de frequência nas aulas.
8	Francisco da Silva Bríglia	23/10/1933 17 anos	M	Osman da Rocha Bríglia	Cristina da Silva Bríglia	—	Rua Araújo Filho	Concluinte em 1952
9	Júlia Francisca de Souza	18/05/1933 17 anos	F	Antonio Francisco de Souza	Raimunda Gomes de Souza	Amazonas	Rua Sebastião Diniz	Concluinte em 1952
10	Jaceguai Reis Cunha	06/01/1930 20 anos	M	Oswaldo Rodrigues Cunha	Grijalva Carneiro Cunha	—	Rua 7 de Setembro	Concluinte em 1952
11	João Rodrigues de Oliveira	25/10/1924 26 anos	M	Francisco Rodrigues de Oliveira	Priscila pereira de Oliveira	Amazonas	Av Getúlio Vargas	Eliminado 02/1951 na 3ª série
12	Laura Pereira de Melo	—	—	—	—	—	—	Concluiu apenas a 1ª série em 1949
13	Leôncio Barbosa de Araújo	24/09/1934 16 anos	M	Manoel Barbosa de Araújo	Merandoli na Reges de Azevedo	—	Av Getúlio Vargas	Repreensão e suspensão - Concluinte em 1952
14	Maria Pia de Xerez e Silva	0/06/1936 14 anos	F	Antonio de Jesus e Silva	Liza Jaci de Xerez e Silva	—	Av Amazonas	Concluinte em 1952
15	Maria de Jesus da Silva Mota	—	—	—	—	—	—	Fez exame de admissão, mas não frequentou as aulas
16	Miramar Teixeira de Figueirêdo	—	—	—	—	—	—	Fez exame de admissão, mas não frequentou as aulas
17	Noemia Bastos Rêgo	11/11/1931 20 anos	F	João Alves do Rêgo	Altina Bastos do Rêgo	—	Rua Cecília Brasil	Concluinte em 1952

Continuação da Tabela 4- Curso Normal Regional Monteiro Lobato: 2ª série (1950)

Nº	Aluno	DN/ Idade	Sexo	Pai	Mãe	Natural.	End.	Obs.
18	Olgaíde da Silva Bríglia ¹⁹	03/10/1931 19 anos	F	Osman da Rocha Bríglia	Cristina da Silva Bríglia	—	Rua Araujo Filho	Repreensão — Eliminada por motivo de doença em 01/06/50
19	Regina Augusta Mota Guimarães	—	—	—	—	—	—	Consta a participação nas 1 ^{as} avaliações do ano letivo 1949
20	Virgínea de Oliveira Franco	07/04/1933 18 anos	F	Castriciano de Oliveira Franco	Carmelinda Rodrigues Franco	Amazonas	Rua Araújo Filho	Repreensão Eliminada na 3ª série em 1951 por não obter 25% de frequência nas aulas.
21	Valdenora Alvina de Oliveira	—	—	—	—	—	—	Concluiu apenas a 1ª série em 1949
22	Valério Barbosa de Araújo	—	—	—	—	—	—	Concluiu apenas a 1ª série em 1949
23	Yêda Maria Gomes Magalhães	21/03/1935 15 anos	F	Péricles Magalhães	Palmira Gomes de Magalhães	—	Praça Barreto Leite	Repreensão — Concluente em 1952
24	Yvone Sulamita Gomes Magalhães	30/06/1930 20 anos	F	Péricles Magalhães	Palmira Gomes de Magalhães	—	Praça Barreto Leite	Concluente em 1952

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro de registro “Vida Escolar dos alunos 1950- 1956” - Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

Na tabela 4 constam os alunos que participaram do exame de admissão no ano anterior. Os dados não preenchidos se referem aos que desistiram do curso no mesmo ano ou no ano seguinte, por isso o livro de registros encontra-se sem as informações. Outros dados apresentados em branco justificam-se pela falta de registro na documentação.

Ao atentarmos para a Lei Orgânica do Ensino Normal, quanto à idade mínima exigida para admissão, observamos pelos dados contidos na tabela 4 que a idade dos candidatos, posteriormente alunos, correspondiam criteriosamente ao determinado por lei, incluindo o

¹⁹ Segundo informação do professor Heitor Bríglia, irmão da aluna, o que a afastou do Curso Normal Regional foi possivelmente uma **Continuação da tabela 4- Curso Normal Regional Monteiro Lobato: 2ª série (1950)** doença ligada ao aparelho respiratório.

aluno João Rodrigues Vieira, que completaria 26 anos em outubro, mas na data do exame estava com a idade máxima exigida.

Outro detalhe importante é que as idades dos alunos concluintes variam de quatorze a vinte e seis anos. Essa heterogeneidade pressupõe que havia alunos casados e solteiros com formas de agir e pensar muito diferentes. O significado de formar-se em Regente de Ensino poderia variar de uma faixa etária para outra, entretanto, há indícios de que a oportunidade de frequentar um curso que possibilitava a habilitação profissional não deixava muitas alternativas para o ingresso nesta turma.

Ainda nesta tabela 4 observamos que os alunos são naturais do Estado do Amazonas, e isto está diretamente relacionado aos que nasceram no Território antes de ser desmembrado deste Estado. Ou ainda por serem filhos de migrantes que teriam morado em outra região do Amazonas. É possível perceber pelos nomes e sobrenomes dos pais dos alunos que estes são migrantes ou descendentes de migrantes, conforme mencionado no capítulo 2, e ainda, que não há sobrenomes de alunos de origem nativa.

No quadro de observação relatando as punições tais como repreensões e expulsões de alunos do Curso Normal referem-se a comportamentos inadequados e desfavoráveis ao cumprimento da ordem. O comportamento esperado dos alunos do curso normal era previsto nas normas do Curso Normal Regional e no Regimento do Colégio Normal analisadas a seguir.

Os alunos que concluíram o Curso Normal Regional em dezembro 1952, de acordo com registro em ata, receberam o certificado de Regente de Ensino Primário, tendo o direito de exercerem o magistério público primário nos termos do artigo 36 da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530 de janeiro de 1946. A maioria dos alunos constantes na relação é do gênero feminino, caracterizando a feminização da profissão. Entretanto, o que se percebe no contexto regional, era que as oportunidades de emprego para as mulheres eram poucas, restando além do magistério os serviços domésticos e a lida com atividades agrárias.

A permanência dos alunos no Curso Normal pode ser percebida pela observação da tabela 4, demonstrando o total dos aprovados, o exame de admissão por gênero e sua somatória, além dos desistentes e concluintes.

Tabela 5 - Total de alunos aprovados no Exame de Admissão do Curso Normal em 1949

Alunos aprovados no Exame Admissional Por gênero			Desistentes			Desistentes por gênero			Concluintes em 1952 por gênero (índice com base no total de admitidos em 1949)		
M	F	T	1º ano	2º ao 4º ano	T	M	F	T	M	F	T
7	17	24	5	9	14	4	10	14	3	7	10
29,16 %	70,83 %	100 %	20,83 %	37,5 %	58,33 %	57,14 %	58,82 %	58,33 %	42,85 %	41,17 %	41,66 %

Legenda: M- Masculino; F- Feminino; T- Total. **Fonte:** Elaborado pela autora com base no livro de registro “Vida Escolar dos alunos 1950- 1956” - Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

Dos 24 alunos que foram aprovados no Exame de Admissão para o Curso Normal Regional Monteiro Lobato, 7 eram do sexo masculino e 17 do feminino, demonstrando uma tendência de maior procura entre as mulheres para a profissionalização docente. A desistência foi significativa já no 1º ano com 5 alunos e nos anos seguintes mais 9, totalizando 14 alunos desistentes o que corresponde a 58,33 % em relação aos admitidos.

Dos desistentes, 4 eram do sexo masculino correspondendo a 57,14 % em relação ao número de alunos do mesmo gênero admitidos em 1949. Já entre o sexo feminino, houve 10 desistências correspondendo a 58,82 % também em relação ao número de admitidas. Portanto, o número de desistências foi maior entre os alunos do gênero feminino do que entre os do gênero masculino. Entretanto entre os concluintes, o número de mulheres foi maior devido à quantidade de ingressante ser maior neste grupo. O que chama a atenção é a quantidade de homens matriculados no curso normal.

A faixa etária dos alunos admitidos na primeira turma do curso normal oscilava entre 14 a 26 anos, a maioria com mais de 18 anos. Considerando que já havia indicações nas reformas educacionais em relação à idade correspondente ao nível de ensino, a faixa de idade da maioria estaria em defasagem para o ingresso no ensino oferecido. As causas das desistências não foram justificadas em todos os casos, entretanto percebemos que alguns alunos apresentaram problemas de saúde e de mudança de endereço, provavelmente para outra região ou interior do Território. Quanto ao endereço dos alunos, percebemos, pelos nomes das ruas constantes na tabela 4, que a maioria morava nas proximidades do Curso Normal, até mesmo porque a cidade era pequena e possuía poucos bairros na época.

A significativa quantidade de desistência dos alunos leva a crer que a permanência dos alunos no curso era complexa e diversa. Neste sentido, podem ser consideradas tanto as dificuldades por questões financeiras, visto que muitos alunos eram adultos e a maioria vinha de famílias pobres, quanto pelo rigor disciplinar da instituição. Os casos de punições,

repreensões e suspensões aparecem constantemente nos registros dos alunos, conforme pode ser observado na tabela 4. Alguns alunos que não se adequavam ao controle disciplinar poderiam se sentir pressionados e por sua vez desistiam de frequentar o curso.

3.6 O Colégio e o prédio

Conforme é possível observar na figura 8, mais adiante, consta a data de setembro de 1964 na planta baixa do prédio. Já na figura 9 aparece o prédio já construído com a indicação do ano de 1965. Isto indica que houve uma preparação prévia para a implantação do Colégio Normal. Uma sede própria era um dos pré-requisitos para a autorização legal de funcionamento da instituição. Para que o MEC pudesse conceder esta aprovação era necessário que um inspetor seccional fizesse uma verificação minuciosa a fim de registrar a adequação de seu funcionamento.

A verificação prévia do prédio foi realizada no início de 1965 pelo inspetor itinerante Fuerth Paulo Mourão, que veio a falecer antes da entrega do relatório de verificação. Somente ao final do ano foi realizada outra visita com a mesma finalidade por outra inspetora seccional, a senhora Ilnah Pacheco Secundino de Oliveira²⁰, em cujo relatório de verificação do prédio escolar consta o endereço que permanece até os dias atuais na Rua Araújo Filho, sem número, localizado no centro da cidade.

Os dados da verificação foram bastantes detalhados conforme pode ser observado a seguir: a frequência dos alunos era mista e o horário vespertino, com capacidade para 135 alunos, havia três salas com capacidade para 45 alunos cada, sala de desenho e gabinetes (sem detalhamento do que são esses gabinetes), a salubridade local isenta de poeiras, emanações mal cheirosas, águas estagnadas, lixo acumulado e ruídos intensos, os corredores revestidos de material à prova de ruído e segundo as condições de saúde pública, se o prédio estava afastado de passagem férrea, linha de bonde, vias de tráfego, barreiras e outros acidentes.

Interessante é que em Roraima nunca existiu via férrea ou bonde, até mesmo os automóveis eram raros na época devido à dificuldade de acesso por via terrestre. Tendo em vista esse fato, é possível supor a existência de um relatório padrão pré-elaborado, ou algo equivalente para análise das instituições de ensino.

De acordo com o relatório, também foi verificado a ausência de causas perturbadoras como pregões e anúncios, casas de diversão e casas com interior devassado. Fica expressa

²⁰ Ver anexos: N, N.1, N.2, N.3, N.4, N.5, O, O.1, O.2, O.3, O.4, O.5.

assim a preocupação de haver um ambiente silencioso e idôneo de acordo com princípios morais da época.

Quanto ao terreno, foi considerado plano e protegido de erosão. Na área coberta consta uma área circular com mais de dois metros de largura, toda a área corresponde a $345,42\text{m}^2$ e uma área livre e contínua com $24.224,68\text{ m}^2$. No edifício há um só pavimento, com boa conservação, com entrada ampla e mais uma entrada secundária satisfatória. A disposição das salas de aula e dos corredores evitam percursos desnecessários e a boa localização evita perturbar as aulas. Assim como há, de acordo com a verificação, a possibilidade de futuro acréscimos.

Das condições sanitárias, consta uma caixa d'água com capacidade para 2.064m^3 litros, limpeza eficiente sem levantar poeira, oito bebedouros instalados e sem funcionamento, quatro lavatórios instalados e sem funcionamento. Dois banheiros masculinos e dois femininos e um mictório. Consta que havia os banheiros, entretanto, não estavam prontos para serem utilizados.

Quadros negro com superfície de 2m não consta no formulário se há um para cada sala de aula. Mas informa que estão convenientemente dispostos em relação à iluminação. As paredes são pintadas de cores claras com boa iluminação. As janelas de parapeito alto e as carteiras, dispostas de modo a receber luz, são individuais, com mesa para professor medindo $1,20 \times 0,80$, cadeira e armário. A acústica é boa, permitindo que se ouça claramente a voz do professor.

Não havia acomodações apropriadas para leitura, entretanto, havia aproximadamente 3.000 volumes de livros criteriosamente escolhidos. Havia materiais didáticos para Geografia, Física, Química e História natural, coleções geométricas, arquitetônicos e anatômicos, ferramentas e materiais para trabalhos manuais. A maioria desses materiais didáticos havia sido adquirida no sul do país, mas não havia chegado até a verificação do inspetor.

Isto demonstra a precariedade do comércio local em prover este tipo de mercadorias, aliás, certamente isso não seria uma característica apenas regional, mas de outras regiões que ainda encontravam-se sem comunicação permanente com os grandes centros urbanos do Brasil. Caso contrário, todos os produtos poderiam ser adquiridos em local mais próximo e provavelmente a um custo menor. O comércio entre o território e os Estados fornecedores de produtos industrializados, incluindo gêneros alimentícios, gerava uma relação de interdependência que, em certo sentido, perdura até hoje. Os móveis e toda a mobília foram adquiridos fora do Território porque não havia mão de obra qualificada ou porque não havia estrutura para a confecção desses produtos. Neste aspecto, é também pouco provável que

parte significativa do mobiliário escolar, dada sua simplicidade, não pudesse ser produzido com madeira e mão de obra local.

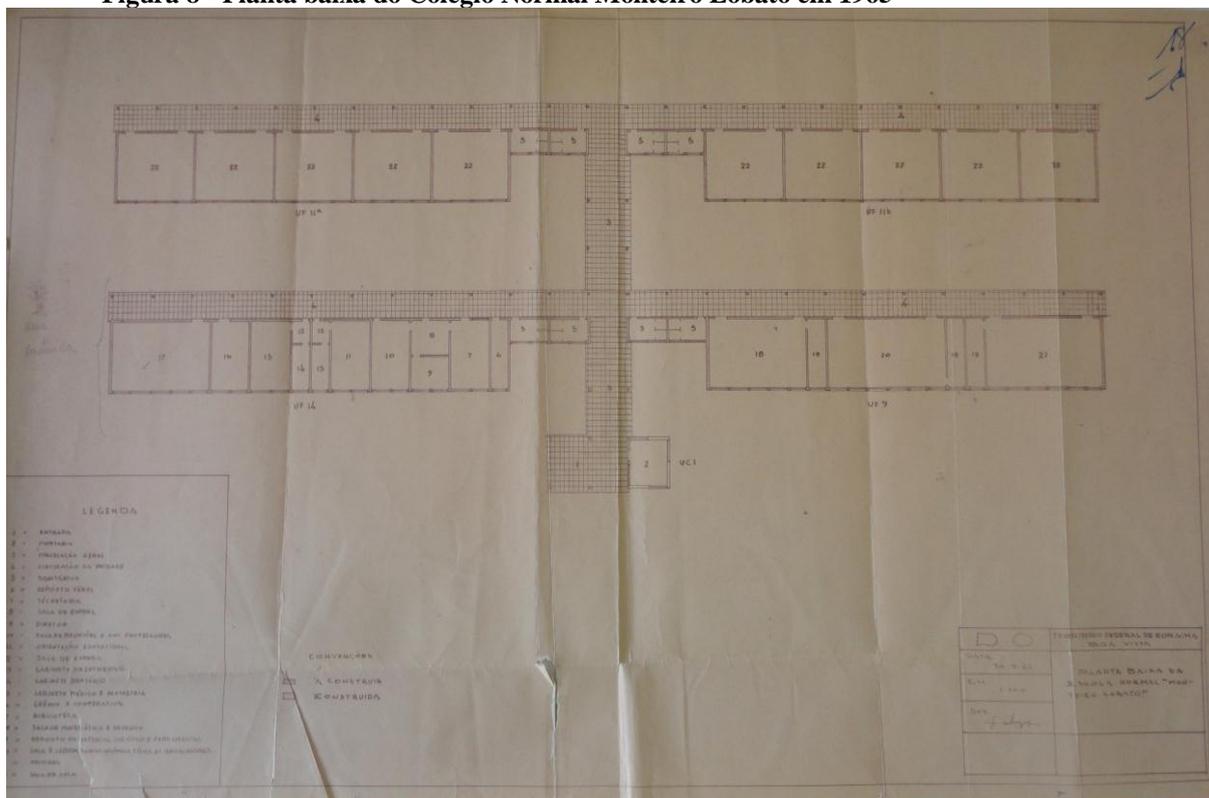
A área administrativa é composta do gabinete de Diretor e Secretaria, sala dos professores com mesas, cadeiras e armários e oferece condições de conforto e higiene. Há fichários e arquivos, duas máquinas de escrever e um mimeógrafo.

O relatório, que mais parece um formulário detalhado da estrutura física e das instalações do Colégio, não apresenta uma argumentação ou análise mais detalhada sobre as condições de funcionamento do Colégio. Por conseguinte, demonstra a importância quanto à adequação, mobiliários próprios e condições de higiene que passaram a ser exigidas para a implantação das escolas.

Outro documento assinado pela mesma inspetora e datado do dia 3 de fevereiro de 1967 detalha o número de salas do Colégio Normal com suas respectivas áreas, dimensões, condições de acústica, números de lugares, revelando que as condições das carteiras são simples. É possível que seja um anexo ou resumo do relatório anterior.

É interessante como é observado cada detalhe da estrutura física e do mobiliário do colégio que já estava funcionando, para que este seja autorizado e reconhecido como instituição de ensino normal pelo Ministério da Educação. Observando a planta baixa do prédio escolar nas figuras 8 e 9, percebemos a estrutura descrita no relatório do inspetor.

Figura 8 - Planta baixa do Colégio Normal Monteiro Lobato em 1965



Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato

A planta baixa do Colégio Normal apresenta traços simples da estrutura do prédio escolar. Sua área de entrada se sobressai às salas de aulas e os outros espaços. Quando a instituição passou a denominar-se Colégio Normal Monteiro Lobato, o prédio já havia sido construído em 1965, demonstrando maior preocupação dos governantes com a instalação da unidade escolar, visto que o curso normal funcionou por vários anos nos prédios improvisados do governo do Território.

A política educacional direcionada ao Território visava também a retenção dos jovens na região, a exemplo disso o ofício do diretor da Divisão de Educação do Território Federal de Roraima, Voltaire Pinto Ribeiro datado do dia 26 de dezembro de 1966 destinado ao senhor doutor Gildásio Amado, diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação - MEC²¹ solicita a implantação do curso Científico Monteiro Lobato que funcionaria no mesmo prédio do Instituto de Educação (antiga escola normal).

O documento apresenta entre outros a exposição de motivos concernente ao êxodo dos estudantes do segundo ciclo secundário para os grandes centros, lembrando o objetivo da lei que criou os territórios federais, “cuja principal finalidade é a fixação do homem à região, visando seu desenvolvimento sócio-econômico-cultural”.

Na fotografia da fachada da escola (figura 9) o desenho da disposição das salas de aula e outros espaços fica mais compreensível:

²¹ Ver anexo P. 1 – Correspondência entre o diretor da Divisão de Educação e o Diretor do Ensino Secundário – MEC.

Figura 9 - Frente do Colégio Normal Monteiro Lobato em 1965



Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato

3.7 Os professores do Curso Normal Regional e do Colégio Normal Monteiro Lobato

Quanto aos professores, é importante lembrar que o próprio Decreto de criação do Curso Normal, informa que o quadro destes profissionais foi preenchido por funcionários do Território. Destarte, médicos, dentistas, agrônomos, engenheiros foram os primeiros professores, permanecendo assim por muitos anos, incluindo professores dos grupos escolares. Entretanto, há registros de que foram contratados professores de outros estados, principalmente do Amazonas e de São Paulo.

No período de funcionamento do Colégio Normal Monteiro Lobato, percebemos que houve maior preocupação em organizar um quadro de professores habilitados. No início do ano de 1967, a formação dos professores na maioria das vezes era obtida por meio de Exame de Suficiência.

Tabela 6 - Quadro de Lotação dos Professores da Primeira Série do Curso Científico²² em 1966

SEQ.	NOME	DISCIPLINA	SÉRIE	FORMAÇÃO SITUAÇÃO FUNCIONAL
01	Janice Figueira Paiva	Português e Biologia	1ª série	Formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Amazonas. Lecionou durante dois anos na mesma

²² O Curso Científico foi criado em 1966 para funcionar anexo ao Colégio Normal.

				faculdade.
02	Heitor da Silva Brígia	Matemática	1ª série	Aprovação no Exame de Suficiência 1º ciclo, tendo solicitado Exame para o 2º ciclo.
03	Rubeldimar Maia de Azevedo Cruz	Geografia	1ª série	Exame de Suficiência. Solicitou Exame para o 2º ciclo. Lecionava há mais de cinco anos.
04	Severino Gonçalo Gomes Cavalcante	História	1ª série	Exame de Suficiência. Solicitou Exame para o 2º ciclo.
05	Padre Mauro Fancello	Inglês e Religião	1ª série	Exame de Suficiência, era sacerdote da Ordem do Instituto Missionário da Consolata, também solicitou Exame de Suficiência para o 2º ciclo.
06	Dr. Jamil de Oliveira	Química	1ª série	Médico formado pela Faculdade de medicina da Universidade do Brasil.
07	Jairo de Oliveira	Educação Artística	1ª série	Formado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Quadro de Professores do Colégio Regional Monteiro Lobato - acervo escolar.

A sociedade na capital do Território não apresentava a mesma complexidade das capitais dos Estados. No geral, a composição dos grupos era de indivíduos simples, apesar de haver os fazendeiros e comerciantes que se destacavam economicamente. Além disso, as figuras proeminentes eram políticos, padres, médicos e os professores. Os professores do Curso Normal Regional e do Colégio Normal eram exatamente esses indivíduos que faziam parte da elite do saber, e podiam até não serem bem remunerados, mas a população tinha grande respeito e admiração por estes profissionais.

O professor Heitor Brito recorda na entrevista quem eram os professores do Curso Normal:

Os professores que davam aula nesse curso, aliás, durante muito tempo até mesmo na década de 1950 quando eu entrei, os professores eram os engenheiros que o território contratava que davam Matemática. Eram os... Doutor Durval de Magalhães, da Academia Roraimense de letras, recentemente falecido, era professor de Português. Doutor Juscelino Leocádio da Rosa, era um veterinário, dava Biologia, dava Atividades Econômicas da Região, dava Geografia, dava essas disciplinas assim. O Professor Francisco Elesbão, médico, Dr Silvio Botelho, médicos do... Eram professores de Biologia. Então esse pessoal eram... Não tinha nenhum professor especializado. Era esse pessoal que dava aula (p. 1).

Dezesseis anos depois, quando funcionava o Colégio Normal, o quadro de professores não havia mudado muito, pois muitos professores ainda eram profissionais de outras áreas conforme pode ser observado na lista dos docentes do 2º ciclo.

Tabela 7 - Corpo Docente do 2º ciclo do Colégio Normal Monteiro Lobato no ano de 1966

SEQ.	NOME	DISCIPLINA(S)	SÉRIE(S)	FORMAÇÃO SITUAÇÃO FUNCIONAL
01	Júlio Augusto Magalhães Martins	Português	1ª e 2ª séries	Exame de Suficiência. Requereu autorização para lecionar
02	Dr. Manoel Pereira da Silva	Higiene e Puericultura	3ª série	Médico formado pela Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil em 1965.
03	Maria Aparecida Botzelli	Português	3ª série	Professora do Programa de Assistência Técnica em Educação à disposição da Divisão de Educação, INEP.
04	José Inaldo Godoy	Sociologia Educacional	3ª série	Professor do Programa de Assistência Técnica em Educação à disposição da Divisão de Educação, INEP.
05	Leonidas Cerdeira Filho	Matemática	1ª e 2ª série	Professor do Programa de Assistência Técnica em Educação à disposição da Divisão de Educação, INEP.
06	Heitor da Silva Briglia	Matemática	1ª e 2ª série	Aprovado no exame de suficiência para 1º ciclo e requereu autorização para o 2º ciclo
07	Antônio Ferreira de Souza	Geografia e História	1ª e 2ª séries	Tem registro para o 1º ciclo e requereu autorização para o 2º ciclo.
08	Padre Genésio Sevegnanai	Educação Moral e Cívica, História e Filosofia da Educação		Na situação funcional consta que sua credencial é "Diretor do Ginásio Euclides da Cunha". Obs.: Não consta sua formação.
09	Madre Ildefranca Prenotte	Didática, Metodologia, Psicologia prática de ensino		Diploma fornecido pelo Liceu Clássico (Itália), pertence à ordem da Consolata.
10	Lúcia de Menezes Matheus	Trabalhos Manuais	1ª e 2ª série	Requereu autorização e entre parênteses consta que é normalista do 2º ciclo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Quadro de Professores do Colégio Regional Monteiro Lobato - acervo escolar.

O documento com a relação nominal e situação dos professores data de 22/04/1966 e foi assinado por Severino Gonçalo Gomes Cavalcante, diretor do Colégio, e por Voltaire Pinto Ribeiro, diretor da Divisão de Educação, com visto de Inah de Oliveira, Inspectora Seccional.

O quadro de professores do colégio normal era constituído por profissionais de outras áreas como fora antes no Curso Normal. Com a ampliação do atendimento para o segundo ciclo, foram contratados mais professores com capacitação no Exame de Suficiência, em liceus e escolas normais. Os religiosos que também faziam parte do grupo de professores apresentavam formações diferenciadas. Para completar o quadro de lotação, três professores do Programa de Assistência Técnica em Educação foram postos à disposição da Divisão de

Educação - INEP, possivelmente pela falta de profissionais habilitados para lecionar no segundo ciclo.

No quadro de lotação não há um professor de Educação Física, mas uma declaração do Diretor da Divisão de Educação, do dia 23 de janeiro de 1967, informa que a Diretoria estaria contratando o profissional do Estado de São Paulo. O documento não dá maiores detalhes sobre quem é essa pessoa, contudo, destaca o comprometimento do Diretor Voltaire Pinto Ribeiro em contratar um docente para o preenchimento da vaga ainda para o referido ano.

Um documento de 23 de fevereiro de 1965 que chama bastante atenção é o atestado de que o professor Voltaire Pinto Ribeiro, Diretor da Divisão de Educação, desempenha as atribuições de seu cargo com a devida idoneidade. O documento é assinado por Laura Pereira de Melo, Inspectora Federal do Ginásio Euclides da Cunha, e pelo Padre Genésio Savegnani, Diretor do Ginásio Euclides da Cunha. As respectivas assinaturas foram reconhecidas no Cartório Deusdete Coelho e assinadas pelo tabelião.

De acordo com a Lei de Diretrizes e bases 4.024/61:

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1º São condições para o reconhecimento:

A) idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente;

Este dispositivo estava direcionado aos estabelecimentos de ensino particular, todavia, no colégio normal foi verificado um documento atestando a idoneidade moral do Diretor da Divisão de Educação. Isto demonstra que a figura em destaque como sujeito de ocupante do cargo elevado deveria manter um padrão de comportamento exemplar frente aos subalternos. A Constituição refere-se aos estabelecimentos não pertencentes à União, o que nos leva a considerar que a justificativa para a existência deste documento estivesse pautada no controle de certos hábitos comportamentais.

Sob esta perspectiva, parece não haver sentido algum para a confecção deste documento, se este tivesse sido analisado isoladamente. Entretanto, foi observado que este fizera parte do rol de documentos exigidos para prosseguir ao processo de legalização do Colégio Normal Monteiro Lobato.

3.8 O Regimento Interno do Colégio Normal Monteiro Lobato

A criação de um Curso Normal e depois o Colégio Normal pode estar vinculado diretamente à política de ocupação da fronteira, pois, conforme já mencionado, a modalidade de ensino fora criada para formar regentes de ensino a fim de suprir a necessidade de professores do ensino primário na capital e no interior. A consolidação de uma rede de ensino com profissionais habilitados na região possibilitaria o fortalecimento do próprio Território Federal que, aliado a outras ações políticas, asseguraria maiores condições de fixação das famílias que vieram de outros lugares para povoar esta região.

Além disso, a implantação de escolas por todo o Território possibilitaria o desenvolvimento de uma sociedade civilizada, com valores voltados para os costumes praticados nos grandes centros.

[...] Tais escolas constituíram-se em figurações de indivíduos voltadas à preparação de professores, as quais estenderiam à população o imaginário de sociedade civilizada que valorizava o modo de vida conectado aos costumes de uma época vindoura a se efetivar socialmente: escolaridade, profissão, trabalho livre, comércio, mercado, técnicas de plantio, práticas de lazer, culto ao civismo, atividades culturais, redução do analfabetismo, eleições para os cargos públicos, industrialização, etc.. (HONORATO, 2012, p. 2).

Tony Honorato faz referência às escolas normais primárias e secundárias de São Paulo no início do século XX, mencionando as figurações de indivíduos que se voltam para a preparação de uma sociedade civilizada. No caso, as instituições que preparavam docentes para atuarem seguindo os padrões apreendidos. O ponto em comum entre esta realidade e a do Território consiste justamente na análise de que os profissionais, formados desde o Curso Normal Regional, seriam treinados para serem os multiplicadores de padrões de civilidade.

Para Norbert Elias, todo homem é sociável e sujeito ao controle de suas emoções por meio da aprendizagem no convívio com o grupo. Neste sentido, a escolarização compreende um dispositivo de reprodução e produção dos padrões desejáveis se não pela sociedade, mas por uma estrutura de grupo determinante quanto aos modelos de ajustamento. Em **O Processo Civilizador**, volume 1: Uma história dos Costumes, o autor afirma que:

[...] as reformulações das necessidades humanas, devido às transformações das relações entre os homens, o desenvolvimento de aparelhagem técnica correspondente ao padrão mudado consolidou os novos hábitos em um grau extraordinário. Este aparelho contribuiu para a reprodução constante do padrão e para sua disseminação (ELIAS, 1993, p. 139).

A implantação da rede pública escolar na década de 1940 permitiu que a sociedade se tornasse gradativamente mais escolarizada. Desta forma, alguns procedimentos adotados em outras regiões, como a circulação de comportamentos de pessoas vindas de outros lugares, contribuíram para mudanças na escala de valores e, com isso, mexeram com a estrutura social conservadora e em formação existente. Neste sentido, a construção da identidade não só em âmbito regional, mas nacional caracteriza uma das preocupações da elite no período, não mais amazonense, agora roraimense.

Outro aspecto relevante da criação do Colégio Normal consiste na implantação de um conjunto de normas específicas que passam a disciplinar os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. A legislação e os regulamentos internos adotados e praticados, os currículos explícito e implícito caracterizam o modelo pelo qual alunos, professores e pessoal administrativo deveriam seguir.

A disciplina e o respeito à hierarquia são recursos utilizados na forma da lei para promover o autocontrole dos indivíduos, e o rigor das instituições em impor regulamentos torna-se um instrumento imprescindível no processo civilizatório. A própria Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 determina no Art. 43 que “Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático”.

O Regimento Interno do Colégio Normal foi criado para atender o referido dispositivo da lei e era empregado para promover a padronização dos comportamentos estipulados. Assim, as ações do cotidiano escolar deveriam se constituir pelos atos dos indivíduos que cumpriam suas funções baseados nos direitos e deveres.

O não cumprimento das normas acarretava punição, uma forma de manter o controle de todos os envolvidos no contexto escolar. De acordo com Tony Honorato (2012, p. 1), “As escolas complementares e normais foram instituições de referenciais civilizatórios na formação de professores no Estado de São Paulo, final do século XIX e início do XX”. Digamos que os Estados que se organizaram em tempos progressos disseminaram modelos, valores e comportamentos educacionais para o resto do país, além do fato de formar professores que atuaram por todo o território nacional.

No artigo “Indivíduos da ação civilizatória nas escolas normais paulistas (1896-1913)”, apresentado no XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores em 2012, o autor analisa situações de comportamentos esperados a partir de padrões estipulados no contexto escolar de instituições de formação de professores. Seu texto foi produzido à luz dos procedimentos teórico-metodológicos da proposta de Norbert Elias.

No Colégio Normal Monteiro Lobato, a implantação de um sistema regimentar com vistas ao processo civilizatório viera a calhar no cotidiano escolar de uma sociedade onde a importância da escolarização era pouco significativa frente às adversidades e interesses voltados para as necessidades básicas. A preocupação da população em geral estava mais ligada às atividades agropastoris e ao setor de serviços burocráticos ainda rudimentares. Portanto, colocar e manter os filhos na escola não era a maior prioridade da sociedade.

Era preciso por em prática um novo modelo de organização capaz de promover mudanças significativas no comportamento dos indivíduos. Desta forma, o Regimento Interno, utilizado na análise do cotidiano escolar, seria um instrumento primoroso no desenvolvimento destes objetivos. Este regimento contempla os diversos aspectos da estrutura organizacional do Colégio Normal, tendo sido elaborado por uma comissão de professores com o objetivo de considerar os valores e determinações que deveriam ser adotados por todo o corpo institucional.

No documento, a composição do pessoal começa pela “Congregação”, órgão superior da direção didática e pedagógica do Colégio constituída pelos professores, catedráticos ou titulares em exercícios, e pelos ocupantes interinos do cargo de professor. A presidência da congregação era de responsabilidade do diretor do estabelecimento e na, ausência deste, do professor mais antigo.

O corpo docente do estabelecimento deveria ser constituído, de acordo com o art. 57 (fls. 11), por professores devidamente registrados no Ministério da Educação e Cultura, ou pelo menos autorizados a exercerem o magistério, a título precário, até a efetivação do devido registro. A contratação dos professores era realizada por nomeação direta do governador. Para isto, o Diretor da Divisão de Ensino encaminhava um parecer informando a necessidade de contratar determinados profissionais.

Os professores tinham inúmeras incumbências: reger classes em conformidade com a distribuição feita pelo diretor; zelar pela disciplina geral do estabelecimento, em cooperação com o diretor e particularmente pela disciplina de sua classe; elaborar e cumprir o programa de sua disciplina, na conformidade das instruções vigentes; verificar a presença dos alunos e marcar as faltas nos diários de classes; registrar, nos mesmos diários de classes, a matéria lecionada; apresentar à secretaria, com antecedência de 24 horas, as listas dos pontos para exames; devolver à secretaria, nos prazos estabelecidos, as provas mensais e finais de sua disciplina, devidamente corrigidas e julgadas, consoantes instruções oficiais vigorantes na ocasião; tomar parte nos trabalhos de exames e em outros de sua competência para que fosse designado; impedir a entrada e saída de alunos, depois de iniciada a chamada, ou antes, do fim

da aula, a não ser por motivo considerado justo; escolher os livros didáticos a serem adotados para o ensino, dando prévio conhecimento à direção da escolha feita; propor, por escrito, ao diretor, a aquisição de livros para biblioteca e do que fosse necessário à eficiência de seu trabalho didático; zelar cuidadosamente pela educação moral e cívica de seus alunos; comparecer às solenidades do estabelecimento, bem como às reuniões do corpo docente, para os quais fosse convocado; estar presente no estabelecimento na hora do início de sua aula, retirando-se depois de finda a mesma; prevenir, em tempo hábil, as faltas a que se visse forçado; manter, com os colegas, espírito de colaboração e solidariedade indispensável à eficiência da obra educativa realizada no estabelecimento; atender as solicitações do diretor, feitas no interesse do ensino.

Além destas incumbências, era vedado ao professor dar conhecimento aos alunos das listas de pontos organizados para exame, ditar pontos, aplicar penalidades aos alunos, exceto advertência, repreensão e retiradas da sala de aula. Os professores eram encarregados de controlar algumas posturas dos alunos, exercendo poderes de regulação dos costumes não aceitáveis, portanto, orientados pelo regimento. Neste sentido, os docentes tinham que zelar pelo cumprimento do regulamento. Entretanto, seu poder limitava-se ao que estava circunscrito no documento. As punições contra os atos arbitrários de professores e funcionários aos determinados no Regimento eram explicitamente divulgadas em documentos públicos e o controle exercido pelo Diretor era algo aceitável:

O diretor controlando rigorosamente o trabalho docente e o professor aceitando as normalizações como autocontrole, desempenhavam os comportamentos considerados necessários, corretos e desejáveis. O processo civilizatório dos professores dizia respeito ao refinamento, aprimoramento e padronização das atividades pedagógicas para auto-regulação no exercício profissional (HONORATO, 2012, p. 7).

O diretor deveria ser nomeado pelo governador do território, também por indicação da “[...] Diretoria da Divisão de Educação dentre pessoas de reconhecida capacidade intelectual, moral e administrativa” (fls. 13). Neste caso, é perceptível que as ações de todos os funcionários eram controladas diretamente pela Diretoria da Divisão de Educação. O parágrafo 1º do artigo 59 faz menção à subordinação da direção do estabelecimento a este setor.

De acordo com o Artigo 60 do Regimento, o diretor tinha as seguintes atribuições: cumprir e fazer cumprir as leis de ensino e as determinações legais das autoridades competentes, na esfera de suas atribuições; superintender os atos escolares que dizem respeito

à administração, ao ensino e à disciplina do estabelecimento; representar oficialmente o estabelecimento; convocar reuniões do corpo docente e presidi-las; receber, informar e despachar petições e papéis, encaminhando-os às autoridades superiores do ensino; visar o ponto do pessoal; fixar datas e horários para exames, designando bancas examinadoras e promovendo a sua realização nos termos da legislação escolar vigente; rubricar todos os livros de escrituração do estabelecimento; aplicar penalidades disciplinares aos professores, funcionários e alunos do estabelecimento, segundo a legislação em vigor e conforme as disposições do regulamento; propor ao governo do território, por intermédio da divisão de educação, a nomeação ou dispensa dos professores ou dos seus substitutos; expedir instruções de serviço que se fizessem necessárias; submeter à consideração do Diretor da Divisão de Educação a escala de férias do pessoal lotado no estabelecimento; examinar o aproveitamento dos alunos; apresentar anualmente, ao diretor da divisão de educação, relatório das atividades do estabelecimento. Pela quantidade e tipo de atribuições do cargo, podem ser observados a importância e o poder que o diretor possuía em relação aos demais funcionários e aos alunos.

Os alunos deveriam obedecer aos preceitos da boa educação nos seus hábitos, gestos, atitudes e palavras, acatando a ordem e disciplina, entre outros, pois como indivíduos em formação “criou-se a expectativa de um profissional como agente civilizador. No processo de formação profissional eram imprescindíveis as boas maneiras” (HONORATO, 2012, p. 8). As semelhanças entre os regimentos das escolas citadas pelo autor e o Colégio Normal Monteiro Lobato eram muitas, supondo-se que a circulação dos modelos de regimentos chegou até o Território com poucos acréscimos, tendo em vista os diversos requisitos de boa conduta ou bom comportamento esperados pelos alunos:

- a) Acatar as autoridades em geral, nas pessoas dos seus depositários;
- b) Obedecer às determinações gerais, do regimento, do diretor, dos professores e dos demais funcionários investidos de autoridades;
- c) Ser pontual e assíduo, não só no comparecimento às aulas, mas também no cumprimento dos demais deveres;
- d) Tratar com urbanidades os colegas e, de modo acentuado, com urbanidade e respeito, aos professores e autoridades do estabelecimento;
- e) Apresenta-se sempre corretamente uniformizado, com o máximo asseio e alinhado, na própria pessoa e no traje;
- f) Manter os livros, cadernos e mais objetos escolares devidamente cuidados;
- g) Apresentar-se ao diretor e a ele dar os motivos de atraso, quando chegar após o início das aulas;
- h) Ocupar sempre, em aula o lugar que lhe haja sido indicado, ficando responsável pela conservação da carteira, nas condições em que a encontrar;
- i) Entrar para aulas e delas sair sem tumultos;
- j) Manter, durante as aulas, atitude de respeito e atenção;

- l) Portar-se conveniente em todas as demais dependências do estabelecimento;
- m) Erguer-se do seu lugar, em atitude correta, quando entrar ou sair o professor, quando chamado por este, ou, quando entrando ou saindo qualquer pessoa, também ao levantar o professor;
- n) Contribuir no máximo para que se mantenha o asseio do prédio;
- o) Abster-se de promover subscrições ou quaisquer coletas de permissões do diretor;
- p) Comportar-se, corretamente, na via pública.

Interessante observar que as normas direcionadas ao controle dos comportamentos dos alunos foram inscritas da letra “a” a “p”, ou seja, são quinze requisitos de condutas esperadas. Por sua vez, o Art. 63 refere-se ao que era vetado ao aluno:

- a) Ler durante as aulas ou ocupar-se em qualquer outro trabalho estranho às mesmas;
- b) Ter consigo, além dos livros e cadernos escolares, livros impressos, gravuras ou escritos de qualquer gênero, impróprios à sua instrução e aos bons costumes;
- c) Utilizar-se de livros ou objetos dos colegas, sem consentimento destes;
- d) Levar para as aulas ou para o estudo quaisquer objetos com que possa distrair-se, ou com que possa distrair a atenção dos colegas;
- e) Erguer-se com ruído propositado e excessivo à entrada ou saída do professor;
- f) Retirar-se da sala de aula sem permissão do professor ou, na ausência deste, do inspetor de alunos;
- g) Retirar-se do estabelecimento sem permissão do diretor, vagar pelos corredores ou demais dependências, ou dirigir-se a local diverso daquele para onde obteve permissão;
- h) Conservar-se nas salas de aulas ou nos corredores, durante o recreio;
- i) Perturbar o silêncio em forma e nas aulas;
- j) Fumar, jogar ou tomar bebida alcoólica;
- l) Ocupar-se com trabalhos estranhos às atividades escolares, não permitidos pelo diretor;
- m) Formar grupos ou produzir algazarra às portas e nas imediações do estabelecimento;
- n) Fazer propaganda política nas salas de aulas ou em quaisquer outras dependências do estabelecimento.

De acordo com o regimento, há incumbência e proibições aos alunos, mas não há direitos postos no documento, só deveres a serem cumpridos.

Também pode ser interpretado que o processo civilizador dos alunos em formação de professores fora composto pela relação entre o refinamento do autocontrole do aluno sobre suas atividades escolares e a regulação estatal estabelecida legalmente via critérios de matrícula, promoção, de exame, etc.. Assim, a formação de professores era concebida como um referencial civilizatório inculcador de *habitus* sociais a serem interiorizados como autocontrole das pulsões. Quanto maior a interiorização dos controles maior

seria a percepção do aluno sobre seu gradiente de poder (HONORATO, 2012, p. 8).

A organização Administrativa do Colégio Normal Monteiro Lobato era composta pelo Gabinete do diretor, Secretaria, Serviço de Saúde e Higiene, Fiscalização dos alunos; Zeladoria, Almojarifado. Estes setores eram designados no Regimento como órgãos administrativos e eram diretamente subordinados ao diretor, cujo gabinete era constituído, de acordo com necessidades do serviço, por funcionários lotados no estabelecimento e suas tarefas eram atribuídas pelo próprio diretor.

A função do secretário deveria ser exercida por pessoa devidamente credenciada, designada pelo diretor, com aprovação da Diretoria da Divisão de Educação. Este funcionário tinha diversas atribuições: organizar o arquivo de modo a assegurar a preservação dos documentos escolares e poder atender prontamente qualquer pedido de informação ou esclarecimento de quem interessar; cumprir a fazer cumprir os despachos e determinações do diretor; redigir e fazer expedir toda a correspondência oficial, submetendo, antes, à assinatura do diretor; redigir, escrever e subscrever os editais de chamada para exame e matrícula, os quais eram publicados por ordem do diretor; trazer em dia a coleção das leis, regulamentos, instruções, circulares e despachos que dissessem respeito às atividades do estabelecimento; escriturar os livros, fichas e demais documentos que se refiram às notas e médias dos alunos, efetuando na época legal, os cálculos de apuração dos resultados; lavrar e subscrever as atas, e termos referentes a exames, provas e resultados de trabalhos escolares.

No Colégio havia, ou pelo menos deveria haver, um serviço de saúde e higiene que contava com um médico e um dentista, pelo menos é o que consta no artigo 77 do Regimento Escolar. As atribuições do médico deveriam ser: visitar, diariamente, o estabelecimento, a fim de atender ao estado de sanidade ou clínico dos alunos; inspecionar os candidatos à matrícula; sugerir ao diretor o licenciamento de alunos pra tratarem da saúde; organizar e manter em dia o fichamento dos alunos, com anotações biotipológicas; apresentar ao diretor, ao fim de cada ano, um relatório circunstanciando dos serviços ao seu cargo. Quanto ao dentista, este deveria comparecer, na hora designada pelo diretor, para trabalhos diários ou extraordinários, quando fossem urgentes os seus serviços; trazer em ordem o gabinete do seu cargo, ao que se refere a alunos do estabelecimento; apresentar ao diretor, mensalmente, um mapa circunstanciando dos trabalhos efetuados.

O cargo de fiscalização dos alunos era exercido por inspetores de alunos que deveriam: cumprir determinações do diretor; zelar pela disciplina geral dos alunos dentro do

estabelecimento ou nas suas imediações; usar de solicitude, moderação e delicadeza no trato com os alunos; prestar assistência aos alunos que se enfermarem ou sofrerem qualquer acidente, ministrando-lhes os socorros de emergência; levar ao conhecimento do diretor ou dos funcionários por ele designados, os casos de infração à disciplina; atender aos professores em aula, nas solicitações do material escolar e sobre os fatos disciplinares ou de assistência de alunos; encaminhar ao diretor os alunos retardatários e não permitir antes de findos os trabalhos escolares a saída dos alunos sem a licença; auxiliar na realização de solenidades e festas escolares e nos trabalhos de exame, segundo o estabelecido do diretor; providenciar no sentido de efetivação das penalidades aplicadas aos alunos pelo diretor. Além disso, era expressamente proibido ao inspetor de aluno usar de termos injuriosos, opressivos ou deprimentes à pessoa do aluno ou castigar fisicamente o aluno.

O setor de zeladoria tinha a incumbência de responder pela segurança e inviabilidade do estabelecimento; abrir e fechar as portas do estabelecimento nas horas marcadas pelo diretor; ter sob vigilância a portaria, fiscalizando o movimento de entrada e saída de qualquer objeto; impedir a saída de alunos fora das horas regulamentares sem ordem superior; manter ordem na portaria, não permitindo a aglomeração de pessoas; receber e encaminhar à secretaria a correspondência do estabelecimento; trazer ao conhecimento imediato do diretor os danos que se verificarem nas dependências do edifício escola, cabendo-lhes ainda apurar a autoria dos mesmos.

O setor do Almoxarifado era constituído por um funcionário designado pelo diretor do Colégio e tinha como atribuições receber, ter sob guarda e distribuir, de acordo com as requisições, o material adquirido para uso do estabelecimento, além de realizar levantamento anual do material.

Vale ressaltar que o regime disciplinar constante no Regimento escolar era aplicável aos membros do corpo docente, ao pessoal administrativo e aos alunos. A forma de aplicação das penas a que estavam sujeitos o pessoal docente e administrativo são as constantes do estatuto dos funcionários públicos civis da união. Segundo esse estatuto, as penas aplicáveis aos membros do corpo discente, de acordo com o artigo 88, são:

- a) Exclusão da aula em que estiver procedendo mal, durante o tempo da mesma;
- b) Advertência
- c) Repreensão
- d) Suspensão
- e) Expulsão do educandário

As penas da advertência, em caso de negligência ou de pequenas ocorrências, poderiam ser aplicadas verbalmente por professores e inspetores de alunos. Essas pequenas ocorrências disciplinares eram: apresentar-se às atividades escolares em estado precário de higiene; despreocupar-se dos deveres escolares; ficar desatento durante as aulas; manter-se em atitude pouco respeitosa durante as aulas; ausentar-se das salas de aula sem ordem superior; fazer alarido e “assuadas” nos pátios e sala de aulas. De acordo com o artigo 90, a pena de repreensão seria aplicada nas reincidências dos casos previstos no artigo anterior. E a pena de suspensão, em casos mais extremos de indisciplina, como:

- a) Desrespeito comprovado a funcionários e professores;
- b) Agressão a colegas
- c) Reprovável comportamento moral e social, dentro e fora do estabelecimento;
- d) Dano comprovadamente propositado no edifício ou no material;
- e) Contumácia em praticar pequenas ocorrências disciplinares.

De acordo com o artigo 91, a suspensão poderia ser de até dez dias e era da alçada do diretor do estabelecimento. Na aplicação da pena de suspensão deveria ser baixada portaria que marcava, obrigatoriamente, a data do início e término da mesma. No caso da pena exceder os dez dias e de ir no máximo a trinta dias, de acordo com artigo 92º, era “da competência de diretor do estabelecimento, e a critério deste quando a transgressão assim exigir, porém com aprovação do diretor da divisão de educação”.

A pena de expulsão, de que trata artigo 93, era proposta pela diretoria do estabelecimento, com aprovação da congregação de professores e submetida à sanção do diretor da divisão de educação. Essa pena era dirigida “Ao aluno que for suspenso por mais de três vezes; Ao aluno que praticar dentro ou fora do estabelecimento, grave atentando á moral, ou cometer algum crime de contravenção.”

As pulsões em nome da lei e da ordem eram comuns e constantes no convívio escolar. O controle quanto ao uso do fardamento, a postura do aluno e dos professores era realizado para produzir um resultado esperado. Não era mais necessário o uso da violência para que os indivíduos se encaixassem no padrão de comportamento ensinado na escola. O próprio sujeito, auxiliado por uma estrutura social, passava a se autocontrolar para viver em harmonia com seu grupo.

Sobre os métodos pedagógicos ocorreram importantes deslocamentos nas concepções de ensino na busca de uma eficácia de aprendizagem e da disciplina. A crescente conscientização quanto à ineficácia dos castigos físicos cede lugar as prescrições de castigos morais e premiação rumo ao

estabelecimento de relações mais civilizadas entre alunos e professores [...] (VEIGA, 2009, p. 25).

Uma vez que o sujeito passa a se autorregular, ou mesmo a se autopunir, os mecanismos de controle externo cumprem sistematicamente suas funções, não necessitando mais do uso da violência, conforme apontado por Norbert Elias. As normas e as leis, assim como os regulamentos, substituem o uso da violência como forma de controlar e/ou punir comportamentos indesejados.

Em se tratando do Colégio Normal Monteiro Lobato, a leitura atenta dos documentos do período em estudo (analisados sob a ótica do contexto nos quais estavam inseridos), corroborada pelas entrevistas concedidas por ex-alunos e ex-professores, lançam luz em torno do processo de institucionalização do ensino em Roraima, cuja constituição histórica reflete conceitos, crenças e valores oriundos de um passado ainda vivo, embora muito tenha mudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos compreender o processo de institucionalização do ensino normal no Território Federal do Rio Branco/Roraima, tendo como objeto principal de nosso estudo o Colégio Normal Monteiro Lobato que funcionou de 1965 a 1970 com esta denominação.

No decorrer do texto, destacamos como esta instituição foi implantada na capital do Território e como funcionou, bem como as mudanças de denominações. A verificação da conjuntura social, e da trajetória do Colégio por meio da análise de fontes documentais e relatos de memórias, permitiu conhecer situações cotidianas como o uso do uniforme escolar, quem foram os primeiros professores, os primeiros alunos, o regime disciplinar e a estrutura física do Colégio Normal.

Constatamos que, no período enfocado, a estrutura social no Território era na maioria de pessoas que lidavam com agricultura e pecuária ou serviço público. Havia grupos de fazendeiros, funcionários públicos, garimpeiros, grupos étnicos e mestiços. Muitos desses grupos se formaram com a mobilidade de migrantes nordestinos para esta região. A interdependência entre os indivíduos ocorria pelo entrelaçamento dos grupos sempre se relacionando em uma balança instável de poder. Nesse meio, os alunos dos grupos escolares e do Colégio Normal eram pessoas vindas de todos os extratos sociais, e apesar de haver fazendeiros considerados como grupo de elite, nem todos dedicavam atenção especial à escolarização dos filhos.

Na análise dos registros da “vida escolar do aluno”, podemos coletar e organizar um quadro com os nomes, o local de nascimento, o endereço, os nomes dos pais, os casos de punições como advertência, repreensão, suspensão, os casos de desistências e cancelamentos de matrículas. Indagamos sobre quem foram os primeiros alunos do Curso Normal, então, concluímos que eram filhos de funcionários públicos, agricultores e na maioria eram pessoas pobres. Pelos sobrenomes, percebemos que eram filhos de migrantes e não havia nativos matriculados, o que pode ser constatado na fala dos entrevistados.

Os registros de Ata acerca do ingresso de candidatos, tanto no Curso Normal Regional, quanto no Colégio Normal, revelaram que, de acordo com orientação legal, deveria manter o mesmo rigor avaliativo que nas demais instituições do país. Os responsáveis por este nível de ensino seguiram as determinações da Lei Orgânica 8.530 e depois da Lei 4.024/61. Isto é, nos registros de Ata, as anotações dos resultados das provas de primeira e segunda época constam a presença de comissões para avaliar os alunos nas disciplinas de forma oral e escrita, incluindo as disciplinas de Desenho, Caligrafia e Canto Orfeônico. Nestes registros,

havia ocasiões em que o diretor do estabelecimento escolar e o diretor da Divisão de Educação faziam parte das comissões de avaliação, caracterizando a importância dada ao processo avaliativo. Além disso, algumas situações cotidianas ou questões de ordem administrativa discutidas em reunião com o corpo docente contava com a presença do governador.

O rigor disciplinar foi construído desde a implantação do Curso Normal, entretanto, foi com o Regimento Interno do Colégio Normal que as atribuições de todos os segmentos escolares foram norteadas, além de servir como um instrumento de controle dos comportamentos de funcionários e alunos. Desta forma, os alunos deveriam se comportar seguindo o padrão exigido até mesmo fora dos muros do Colégio. Os inspetores de alunos deveriam vigiar os alunos e ao menor sinal de infração este era encaminhado à direção do estabelecimento para que se procedesse à devida punição. Por exemplo, as exigências quanto ao uso do uniforme dentro e fora do estabelecimento de ensino obrigavam os alunos a se manterem alinhados em todos os locais.

O uso do uniforme era obrigatório como uma indumentária que destacava os alunos do ensino normal. Além disso, destacava os princípios de organização política característica do Estado Novo, reforçados no período do Regime Militar. O professor Heitor Brígolia relatou que os alunos deveriam sair de casa para a escola e voltar para casa com o uniforme completo. Isto quer dizer que se o aluno desamarrasse a gravata e fosse avistado por um inspetor de alunos, este era denunciado ao diretor do estabelecimento que conseqüentemente lhe aplicaria uma punição.

O azul e branco caracterizavam as cores do ensino normal não só no Território, mas em diversos lugares do país. De acordo com registros fotográficos, os desfiles cívicos eram ocasiões de mostrar um traje diferenciado, mais alinhado que o do uso diário, entretanto, o padrão de vestimenta com blusas de manga comprida e saias longas não levava em consideração o calor característico desta região. Com o tempo, o traje foi se adequando à temperatura da região, pois as mangas das blusas e o comprimento das saias encurtaram.

A implantação do Colégio Normal foi muito importante, dada a necessidade de professores para atuarem de 1ª a 4ª série, além de ser uma oportunidade profissional em uma região que não apresentava muitas opções de qualificação de mão obra para o setor de serviços na administração burocrática. Desta forma, era ainda mais difícil encontrar profissionais habilitados para lecionar no curso de formação de professores nas décadas de 1950 a 1970.

Tanto os professores do Curso Normal quanto os do Colégio Normal eram em sua maioria funcionários do quadro do Território Federal que foram remanejados das funções de médico, veterinário, dentista, enfermeiro e outras. Havia também os religiosos, padres e madres. Muitos vieram de outros Estados como Amazonas e São Paulo. Os professores que não possuíam qualificação docente necessária para atuarem no primeiro e no segundo ciclo se submetiam ao Exame de Equivalência promovido pelo MEC. Estes profissionais faziam parte de um grupo social de maior grau de poder, pois obtinha o respeito da população pelo papel que representavam. Por outro lado, a carência de profissionais nesta área era grande no Território, elevando a importância do professor como profissional nesta região.

O Território ofereceu ensino normal de primeiro ciclo durante quatorze anos, com o Curso Normal Regional que formava regente de ensino apto a lecionar de 1ª a 4ª série. O segundo ciclo foi implantando em 1965, amparado na Lei 4.024/61, quando o Colégio Normal começou a funcionar caracterizando a mudança na estrutura do curso. Por conseguinte, foi construído um prédio próprio neste ano, visto que antes funcionava em edificações do governo do Território nas estruturas de grupos escolares que funcionavam como escolas de aplicação anexas ao Curso.

A autorização do MEC para o funcionamento do Colégio Normal foi um processo que perdurou por longos anos devido, principalmente, à falta de estrutura física. Neste ponto, sugerimos o prosseguimento de novas pesquisas que esclareçam o porquê do Grupo Escolar Oswaldo Cruz ter funcionado como anexo do Curso Normal Regional Monteiro Lobato. O fato de que isto ocorreu um ano depois da criação do Grupo Escolar e no endereço em que funciona até os dias atuais, com a denominação de Escola Estadual Oswaldo Cruz, é no mínimo instigante para compreender se este grupo foi criado para ser uma escola anexa ou se o curso normal se anexou a escola por não ter um prédio próprio.

De acordo com os registros fotográficos, o prédio estava pronto em 1965, ano de criação do Colégio. Para sua legalização foi realizada uma inspeção minuciosa na estrutura e organização da unidade escolar. Com isto, percebemos o rigor para se permitir o funcionamento de uma instituição de ensino normal.

Neste estudo, iniciamos um esboço para mapear os responsáveis que estiveram à frente dos cargos de instrução pública do Território, entretanto, consideramos a necessidade de ampliação destas informações, tendo em vista que o levantamento destas figuras são dados relevantes para pesquisas na área da História da Educação de Roraima.

Ainda, analisamos a institucionalização do ensino na Amazônia e no Território Federal do Rio Branco/Roraima, percebendo que o Estado buscou monopolizar o ensino público

motivado pela crença de que a educação podia promover o desenvolvimento do país. Neste sentido, algumas reformas educacionais foram implantadas no Rio de Janeiro, São Paulo e outros Estados, influenciando a organização do ensino normal no restante do país norteado pela Lei Orgânica do Ensino Normal e a Lei 4.024/61.

Com estas reformas e o direcionamento das leis que surgiram, os grupos escolares, inspirados nos modelos de ensino europeus e norte-americano, caracterizavam uma nova forma de organização escolar no início da República, pois seu método possibilitava maiores quantidades de alunos em uma sala com um único professor. Além disso, seu sistema de funcionamento reunia os alunos por níveis de ensino.

O ensino nos grupos escolares necessitava de professores habilitados na técnica de ensino intuitivo, daí a necessidade de formar profissionais qualificados para o exercício da docência. Já existiam escolas normais antes da criação dos grupos escolares, entretanto, foi depois da difusão destes que as escolas normais ganharam destaque voltado para a “[...] renovação dos métodos de ensino” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 27).

A formação do profissional docente caracterizou uma estratégia de organização do Estado Central para a escolarização das massas, cujo objetivo era a construção de uma sociedade civilizada. Sob este aspecto, trabalhamos com a hipótese segundo a qual a História da Educação no Brasil nas regiões de fronteira é marcada por preocupações de natureza estratégica. Assim, o próprio processo educacional foi um componente desta concepção na medida em que estabelece um processo de reprodução da aprendizagem da língua e da história nacional, bem como a integração efetiva de práticas docentes e curriculares definidas nacionalmente.

A ocupação desta e das outras localidades de fronteira foi um estratégia de Estado para garantir a posse da região. Desde o final do Período Imperial ao início do Período Republicano, o reflexo da presença nacional aparece em todos os setores administrativos, assim, a intervenção do Estado foi mais intensa no conjunto do sistema que atende a população, especialmente na área da educação, considerando que a escolarização da população era considerada por intelectuais e políticos como sinônimo de civilidade.

Uma questão característica de fronteira foi a criação do sistema público escolar no Território, com a inclusão de modalidades profissionalizantes como o ensino normal e outras áreas. A política adotada em relação à organização do ensino foi uma estratégia que visava à fixação do homem na fronteira, pois a escolarização da população em idade escolar proporcionava a qualificação para o desempenho de diversas funções necessárias ao funcionamento do sistema burocrático. Neste sentido, o extremo norte se inseria no contexto

nacional onde os diferentes grupos étnicos, nacionais migrantes e imigrantes, buscavam construir uma identidade, que poderíamos chamar de abasileiramento da população. Esta é uma perspectiva de pesquisa que pretendemos retomar dando mais significado às relações de interdependência dos grupos que, além do abasileiramento, ajudaram a construir/fixar também a identidade roraimense.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rômulo de Paula. Conquistar a terra, dominar a água, sujeitar a floresta. In: Getúlio Vargas e a revista “Cultura Política” redescobrem a Amazônia (1940-1941). Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. **Cienc. Hum.** Belém, v. 5, n. 2, p. 453-468, mai./ago. 2010.
- AQUINO, Luciene Chaves de. III Seminário Nacional Gênero e práticas culturais: Olhares diversos sobre a diferença. Aspectos do cotidiano da escola normal de Natal: construindo identidades femininas. 2011. p.6-11. Disponível em <http://www.itaporanga.net/genero/3/01/08.pdf>. Acesso em 31/02/2013
- BARROS, Nilson Crócia. **Roraima: Paisagem e tempo na Amazônia setentrional**. Recife: Ed. UFPE, 1995.
- BARROS, Nilson Crócia. Mobilidade Populacional, Fronteira e Dinâmica das Paisagens na Amazônia: o caso de Roraima, Brasil. **Seminário Populações Amazônicas: tendências recentes e perspectivas**. Fundação Joaquim Nabuco/Instituto de Pesquisas sobre a Amazônia. Manaus, nov. 1996.
- BECKER, Bertha K; MIRANDA, Mariana; MACHADO, Lia Osório (Orgs.). **Fronteira Amazônica: questões sobre a gestão do território**. Brasília/Rio de Janeiro: UNB UFRJ, 1990.
- BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CAMARA, Sônia e BARROS, Raphael. Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em finais do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Grupos Escolares**. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 277-298.
- COELHO, Mauro Cezar. **O imenso Portugal: vilas e lugares no vale amazônico**. In: Revista Territórios e Fronteiras, v.1, n.1, jan./jun. 2008. Programa de Pós-Graduação – Mestrado em História do ICHS/UFMT, p. 263-283.
- ELIAS, Norbert e DUNNING, Erich. **Memória e Sociedade: a Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, Norbert. Sobre os seres humanos e suas emoções: um ensaio sob a perspectiva da sociologia dos processos *In: GEBARA, Ademir; WOURTERS, C. (orgs).* **O controle das emoções**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, p.19-46.
- ELIAS, Norbert. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- FARIA FILHO, L. M.; ROSA, W. M.; INÁCIO, M. S. **O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação do trabalho docente**, 2011; Disponível em: <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=13,7>>. Acesso em: jun. 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos - metodológicos de um programa de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplina e Integração curricular: História e políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 13-35.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, 2004.

_____. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FATHEUER, Thomas. Amazônia região paradigmática situada entre destruição, valorização e resistência. *In*: **Um campeão visto de perto: uma análise do desenvolvimento brasileiro**. Disponível em: http://br.boell.org/downloads/thomas_fatheuer.pdf e http://www.br.boell.org/downloads/Democracia_Inside_A_Champion_port_FINAL.pdf Acesso em: ago. 2012

FERREIRA, M.; AMADO, J. (Orgs.). História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. *In*: **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fund. Getúlio Vargas, 2006.

FOUCAULT. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Aimberê. **Geografia e História de Roraima**. Boa Vista: DLM, 2001.

FREITAS, Luiz Aimberê Soares de. **A História Política e Administrativa de Roraima 1943-1985**. Manaus: Umberto Caldero Ltda, 1993.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GEBARA, Ademir. **Conversas sobre Norbert Elias: depoimentos para uma história do pensamento Sociológico**. (Tradução Raquel Gebara Garcia de Lima e Ademir Gebara). Piracicaba, SP: Biscalchin Editor: 2005 (Coleção Norbert Elias).

HONORATO, Tony. **Indivíduos da ação civilizatória nas escolas normais paulistas (1896 - 1913)**. XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilização, Fronteira e Diversidade. IV Seminário do Grupo de Pesquisa, Educação e Processo Civilizador. FAED/UFGD. 2012. Dourados/MS.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *In*: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jul., Autores Associados, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão [et all.]. Campinas: UNICAMP, 2003, p. 418-473.

MACEDO, Inês Rogélia Dantas. **A implantação e a expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de quarenta**. Dissertação (Mestrado em História). Rio de Janeiro. UFRJ/IFCS, 2004.

MACEDO, Inês Rogélia Dantas *et al.* **Amazônia: espaço, cultura e visões de mundo**. Boa Vista: Ed. Da Universidade Federal de Roraima, 2009.

MAGALHÃES, Justino. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. *In*: GATTI JUNIOR, Décio. INÁCIO FILHO, Geraldo. (Orgs). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, Sp: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. P. 91-103.

MAGALHÃES, Justino. A construção historiográfica de objecto educacional: cultura escolar e liberalismo em Portugal. **Revista Interuniversitária História de la Educación**, 25, 2006, pp. 131-152.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira - retorno à controvérsia da frente de expansão e da frente pioneira. **Rev. Sociol.**, USP, v. 8, n.1, mai. 1996, p. 25-70.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Diretoria de Pesquisas. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012, p. 6. www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf Acesso em 16/01/2012.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu; COELHO, Maria Célia Nunes. As políticas federais e reconfigurações espaciais na Amazônia. *In*: **Novos Cadernos**. NAEA, jun. v. 7, n. 1, 2004. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3162/1/Artigo_Politicass_FederaisReconfiguracoes.pdf. Acesso em 21/12/2012.

OLIVEIRA, João Chrysóstomo. **Dois lances históricos**. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1986.

PORTO, Jadson Luís Rebelo. Os territórios federais e a sua evolução no Brasil. **Revista Presença**, UNIR. Disponível em: http://www.revistapresenca.unir.br/artigos_presenca/15jadsonluisrebeloportosterritoriosfederaiseasuaevolucão.pdf. Acesso em: abr. 2012

RICARDO, Cassiano. **Marcha para Oeste: a influência da Bandeira na formação social do Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 1970.

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

RIZZINI, Irma. A Expansão da instrução pública pelas fronteiras remotas da Amazônia (1870-1880). **Ver a Educação**, Vol. 12, fascículo 21 Jan-jun 2011. Ed UFPA. 2012 p. 9-29.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de desconstrução. **Currículo sem Fronteiras**. México, v. 7, n. 2, pp. 131-147, jul./dez. 2007

SÁ, Nicanor Palhares. SÁ, Elizabeth Figueiredo de (Orgs.). Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares no Mato Grosso. In: SOUZA, Rosa Fátima de Souza. **Os desafios da investigação comparada em âmbito regional para a escrita da história da educação brasileira**. Cuiabá: UFMT, 2011, p. 9-27.

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

SOUZA, Sônia Suely Soares de; VIEIRA, Jaci Guilherme. Roraima: Território Federal sob o Governo Militar. (1964 A 1985). **Revista da UFRR**, v. 1, n. 17. 2009. Disponível em: revista.ufrr.br/index.php/textosedebates/article/viewFile/737/635

SOUZA, Fernando dos Anjos. **Educandário Coronel Felício**: a participação militar na educação publicada fronteira Brasil - Paraguai (1951-1980). Novembro/2012 UFGD. Dourados/ MS, 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 14, p.61-88, mai./ago. 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). In: ARAUJO, Marta Maria de. MOREIRA, Keila Cruz. **O Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo” e a educação da criança (Natal- RN, 1908-1913)**. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2006, p.193-213.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). In: SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 21-56.

VEIGA, Cynthia Greive. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): Geração, gênero, classe social e etnia. Gt-02: História da Educação. 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/gt02-4524--res.pdf>. Acesso: 20/01/2013. p. 15- 41.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Tradução Dian Gonçalves Vidal, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Valdeniza Maria da Barra. Educação em Revista. Belo Horizonte, nº 33, pp. 7-47. Geral. 2001.

VIEIRA, Elaene. **A exploração de diamantes em Roraima**: 1939-1970. Santa Maria: UFSM, 1971.

VIEIRA, Jaci Gilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima**: a disputa pela terra – 1777 a 1980. Tese de Doutorado. Recife. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodico.Form.jsp>. Acesso em: mar. 2011

FONTES CONSULTADAS

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brazil (1946).

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946*. A Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: set. 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.182, de 13 de dezembro de 1962, o Território do Rio Branco passou a denominar-se Território de Roraima.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. p. 168. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.106 em 16 de junho/1971. Criação do PIN Programa de Integração Nacional.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei 5.692/1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. Ministério De Educação E Cultura/ Inspeção Seccional de Manaus. Relatório de verificação do prédio realizado por Inah Pacheco Secundino de Oliveira, Inspectora de Ensino do Ministério de Educação e Cultura/ Seccional de Manaus. 18 a 22/04/1966. p. 1-6. **Acervo escolar**.

BRASIL. Ministério De Educação E Cultura/ Inspeção Seccional de Manaus. Ordem de serviço do dia 30 de abril de 1965 ao inspetor itinerante Fueth Paulo Monção. **Acervo escolar**.

BRASIL. Ministério De Educação E Cultura/ Inspeção Seccional De Manaus. Processo 205.250/67. Registro de aprovação do Colégio Normal Monteiro Lobato. 17/07/1967. **Acervo escolar**.

BRASIL. Ministério De Educação e Cultura/ Inspeção Seccional De Manaus. Ato Nº 1. Autorização de funcionamento do Colégio Normal Monteiro Lobato. 30/12/1966 **Acervo escolar**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Correspondência entre a Direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP e a Direção do Ensino Secundário do MEC. 25/11/1965. **Acervo escolar**.

AMAZONAS. Relatórios dos presidentes da província para a Assembléia Provincial. Anos de 1852 e 1930. Disponível em <http://www.crl.edu/brazil/provincial/amazonas>. Acesso em 23/06/2012.

RIO BRANCO. Decreto n.º 89, de 1.º de abril de 1949. Cria o Curso Normal Regional Monteiro Lobato. Boa Vista, 1949. **Acervo escolar**.

RIO BRANCO. Decreto nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Desmembração do Estado de Rio Branco do Estado de Amazonas. Boa Vista, 1943.

RIO BRANCO. Decreto nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Desmembração do Estado de Rio Branco do Estado de Amazonas. Boa Vista, 1943.

RIO BRANCO. Decreto de Nº 99 de 17/08/1949, publicado no Boletim Oficial nº 33 de 20/08/1949 (p.195-196). Anexa o Grupo Escolar Oswaldo Cruz ao Curso Normal Regional Monteiro Lobato.

RIO BRANCO. Decreto de Nº Decreto nº 96 de 11/08/1949, publicado no Boletim Oficial-Criação do Grupo Escolar Oswaldo Cruz.

RIO BRANCO. Divisão de Educação. Portaria Nº 10/51, publicada no Boletim Oficial do dia 24/11/1951. Decreta feriado no dia 13/11/1951. 1951. p. 256.

RIO BRANCO. Divisão de Educação. Portaria Nº 44/51, publicada no Boletim Oficial do dia 02/06/1951. Determina a todas as diretoras de estabelecimentos da capital para que tomem providências no sentido de liberar os alunos católicos para participarem “da procissão do corpo de Cristo”. 1951. p. 138.

RIO BRANCO. Divisão de Educação. Portaria Nº 04/64, publicada no Boletim Oficial do dia 13/11/1964. Determina a obrigatoriedade do canto do hino nacional em todos os estabelecimentos de ensino. 1964. p. 15.

RIO BRANCO. Divisão de Educação. Portaria Nº 55/65, publicada no Boletim Oficial do dia 14/09/1965. Elogia a participação dos alunos do Colégio Normal Monteiro Lobato e do Colégio Euclides da Cunha no desfile cívico. 1965. p. 538.

RORAIMA. Decreto nº 13 de 17/02/1964 transforma o Curso Normal Regional Monteiro Lobato em Ginásio Normal Monteiro Lobato

RORAIMA. Decreto Nº 02/65 de 02/02/1965 anula os Decretos 13 e 14 e une o Ginásio e o Curso Pedagógico, transformando-os em Colégio Normal Monteiro Lobato de primeiro e segundo ciclo.

RORAIMA. Decreto Nº 23/66 – fl2 cria o Curso Científico Monteiro Lobato anexo ao Colégio Normal.

RORAIMA. Decreto nº 16 de 24/02/1970 transformou o Colégio Normal Monteiro Lobato em Instituto de Educação de Roraima.

RORAIMA. Decreto nº 30 de 05/06/1973 transforma o Instituto de educação em Unidade Integrada Monteiro Lobato - 2º grau.

RORAIMA. Decreto nº 11 de 24/03/1977 (E), publicado no Boletim Oficial nº 17 de 29/03/1977 (p.191) cria a Escola de Formação de Professores de Boa Vista.

RORAIMA. Divisão de Educação. Correspondência entre a Direção de Educação e a Direção do Ensino Secundário do MEC. 10/03/1965. **Acervo escolar.**

RORAIMA. Divisão de Educação. Correspondência entre a Direção de Educação e a Direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP 20/10/1965. **Acervo escolar.**

COLÉGIO NORMAL MONTEIRO LOBATO. Quadro de professores do Primeiro Ciclo do Colégio Normal Monteiro Lobato. 1965. **Acervo escolar.**

COLÉGIO NORMAL MONTEIRO LOBATO. Quadro de Professores do Segundo Ciclo do Colégio Normal Monteiro Lobato 1965. **Acervo escolar.**

COLÉGIO NORMAL MONTEIRO LOBATO. Regimento Interno do Colégio Normal Monteiro Lobato. 1965. **Acervo escolar.**

COLÉGIO NORMAL MONTEIRO LOBATO Correspondência entre a Direção do Colégio Normal e a Inspetoria Secional de Manaus. 10/03/1965. **Acervo escolar.**

COLÉGIO NORMAL MONTEIRO LOBATO. Ata de prova oral de Desenho e Caligrafia. Dezembro de 1949. **Acervo escolar.**

COLÉGIO NORMAL MONTEIRO LOBATO. Ata do dia 24 de fevereiro de 1961. 21ª reunião extraordinária (p. 132-133). **Acervo escolar.**

COLÉGIO NORMAL MONTEIRO LOBATO. Ata do exame de admissão. 08/04/1949. **Acervo escolar.**

ENTREVISTAS

BRÍGLIA, Heitor da Silva. Memórias do Colégio Normal Monteiro Lobato. Boa Vista, 05/01/2012. Entrevista concedida a Milen Margareth Fernandes Schramm.

LIMA, Maria Meire Saraiva. Memórias do Colégio Normal Monteiro Lobato. Boa Vista, 19/01/2013. Entrevista concedida a Milen Margareth Fernandes Schramm.

FERREIRA, Augusta de Oliveira. Memórias do Colégio Normal Monteiro Lobato. Boa Vista, 11/01/2012. Entrevista concedida a Milen Margareth Fernandes Schramm.

ANEXOS

ANEXO A - Relação de governadores do Território Federal do Rio Branco/Roraima (1943 - 1962/ 1962 - 1970).

Nº	Nome	Início do mandato	Fim do mandato
1	Ene Garcez dos Reis	17 de abril de 1944	22 de fevereiro de 1946
2	Félix Valois de Araújo	22 de fevereiro de 1946	28 de maio de 1947
3	Clóvis Nova da Costa	28 de maio de 1947	3 de março de 1949
4	Miguel Ximenes de Melo	3 de março de 1949	23 de fevereiro de 1951
5	Jerocílio Gueiros	23 de fevereiro de 1951	6 de outubro de 1951
6	Belarmino Neves Galvão	23 de fevereiro de 1951	16 de junho de 1952
7	Aquilino Mota Duarte	16 de junho de 1952	15 de julho de 1953
8	José Luís de Araújo Neto	15 de julho de 1953	26 de janeiro de 1955
9	Auriz Coelho e Silva	26 de janeiro de 1955	13 de junho de 1955
10	Adelmar Soares da Rocha	13 de junho de 1955	23 de novembro de 1955
11	José Maria Barbosa	23 de novembro de 1955	29 de janeiro de 1959
12	Hélio Magalhães de Araújo	29 de janeiro de 1959	2 de março de 1961
13	Djacir Cavalcanti de Arruda	2 de março de 1961	2 de setembro de 1961
14	Clóvis Nova da Costa	2 de setembro de 1961	30 de janeiro de 1963
15	Francisco de Assis Albuquerque Peixoto	30 de janeiro de 1963	13 de junho de 1964
16	Dilermano da Cunha Rocha	13 de junho de 1964	10 de abril de 1967
17	Hélio da Costa Campos	10 de abril de 1967	28 de março de 1969
18	Walmor Leal Dalcin	28 de março de 1969	12 de março de 1970

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:Lista_de_governadores_de_Roraima. Acesso em 02/03/2013.

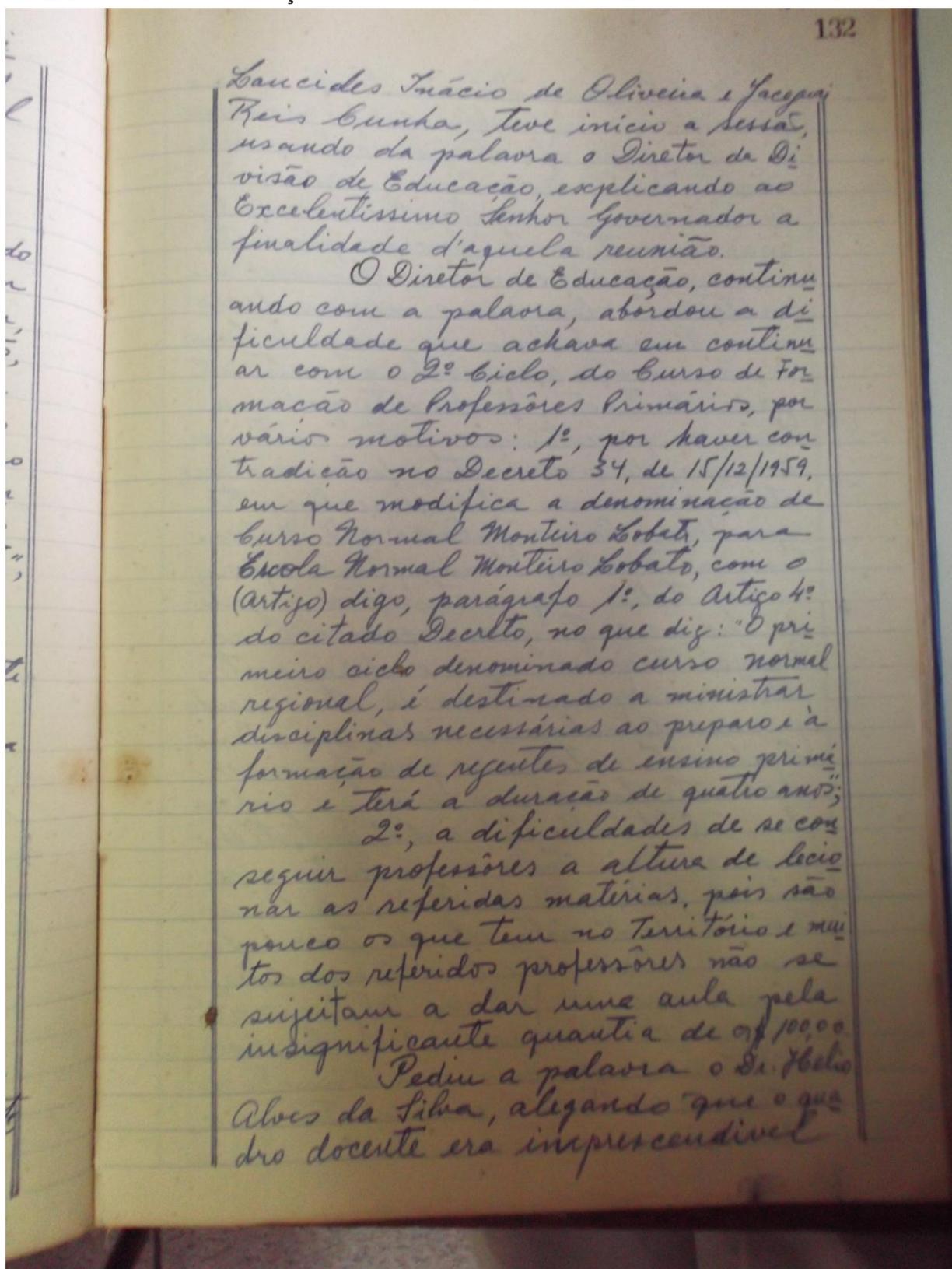
ANEXO C - Ata da 21ª Reunião Extraordinária em 24/02/1961.

Ata da 21ª Reunião extraordinária da Congregação dos Professores do Curso Normal Regional "Monteiro Lobato".

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro, do ano de hum mil novecentos e sessenta hum, (1961), às dezete e trinta minutos, no gabinete do Excelentíssimo Senhor Governador do Território do Rio Branco, na sede do Palácio Governamental, reuniu-se a Congregação dos Professores do Curso Normal Regional "Monteiro Lobato", a fim de tratar de assuntos referentes aos destinos do referido Curso e pagamento do corpo Docente do Estabelecimento.

Contando com a presença do Excelentíssimo Senhor Governador, Dr. Sylvio Lofego Botelho, o Senhor Olavo Viana Braga, Diretor do S.A.G. e do Diretor da D.S., Dr. Nelson Trancoso Meireles e ainda com a presença dos professores do Curso Normal, Senhores: Camilo Dias de Souza Cruz, Ecilda Maria Lemos Batista, Dr. Heitor Alves da Silva, Severino Goncalo Gomes Cavalcanti, Dr. Rosal Paes Barreto, Antonio Ferreira de Souza, Jaber Moises Xaud,

ANEXO C.1 - Continuação da Ata da 21ª Reunião Extraordinária em 24/02/1961.

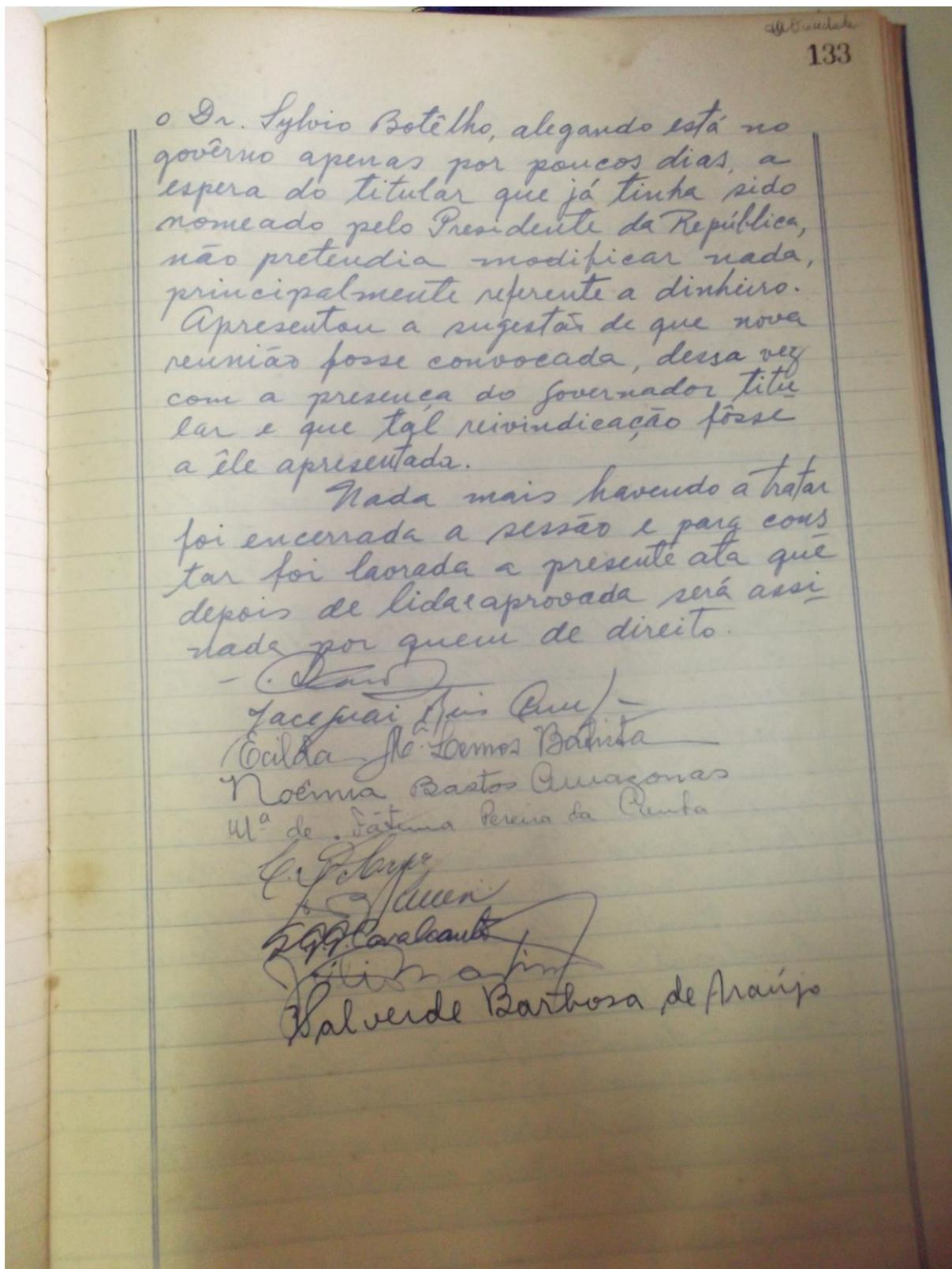


ANEXO C.2 - Continuação 2 da Ata da 21ª Reunião Extraordinária em 24/02/1961.

e que dele dependia o êxito da Escola Normal. Pediu também que se mostrasse a autorização oficial para o funcionamento do aludido curso, o que não foi feito pois não existia tal documentação; demonstrou também aos presentes a necessidade de recursos técnicos e material, alegando o mesmo lecionar Física e Química, naquele curso e não existir o necessário material para ilustração; finalmente pediu a todos os presentes que para continuar enganando os discentes, fechasse o curso, até que o mesmo estivesse realmente aparelhado. Com a palavra o Dr. Nelson Francoso Meireles, dando plenos apoios ao Prof. Hélio; e apresentando a sugestão de que se continuasse com o curso Normal Regional que embora nestes últimos anos encontrava-se atravessando grandes dificuldades, ainda era o curso legalmente autorizado para funcionar. Mediante tais conversações o Governador Substituto Dr. Sylvio Lofego Botelho, procurou ouvir todos os presentes a respeito do fechamento provisório do curso Normal de 2º ciclo; estando todos de comum acordo, Sua Excelência determinou que se fechasse tal curso até ulterior deliberação. O Prof. Lancides de Oliveira abordou um assunto de interesse de todos; o aumento para R\$ 300,00 por aula ministrada, porim

Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO C.3 - Continuação 3 da Ata da 21ª Reunião Extraordinária em 24/02/1961.



ANEXO D – Ata de Exame de Admissão ao Curso Normal.

1. 2.

Ata

Aos oito dias do mês de Abril do ano de mil
 novecentos e quarenta e nove, às oito horas da ma-
 nhã, em uma das salas do Grupo Escolar "Lobo
 Lobato" presente o doutor Doton Henrique Gon-
 çalves, Presidente, professor Juvenal Alves dos Pan-
 tas e professora Miriam Pereira Trindade, exa-
 minadores; professor Rinaldi Maia, fiscal, seu-
 riou-se a banca examinadora da cadeira de portu-
 guês dos exames de admissão à primeira série e
 do Curso Normal Regional "Monteiro Lobato". Feito
 a chamada por mim secretário abaixo assinado,
 responderam todos os candidatos inscritos. Em
 seguida, teve início a prova escrita com a dura-
 ção de quarenta minutos que consistiu de um exer-
 cício de redação e um ditado, tudo logo após
 cinco minutos de intervalo começado a prova
 oral. Os candidatos, que foram aprovados de-
 tiveram as seguintes notas: Adelia Marques dos
 Santos (77,5), setenta e sete virgula cinco; Alza
 Alza Ludigardes Moura (69,5), sessenta e nove vir-
 gula cinco; Austuzino Feres Pereira (78), setenta
 e oito; Deice Magalhães (90), noventa; Enide
 Briglia Monteiro (78,5), setenta e oito virgula
 cinco; Ermita Dampais Moreira (75), setenta e
 cinco; Enidel Boitcho de Oliveira (84), oitenta e
 quatro; Francisca Quadros Mendes (76), setenta
 e seis; Francisco da Silva Briglia (90), noventa;
 Julia Francisca de Souza (74), setenta e quatro;
 Jacquay Reis Cunha (76,5), setenta e seis vir-
 gula cinco; João Rodrigues de Oliveira (84), oi-
 tenta e quatro; Laura Pereira de Melo (5),
 cinco e um virgula cinco; Leoncio Bar-

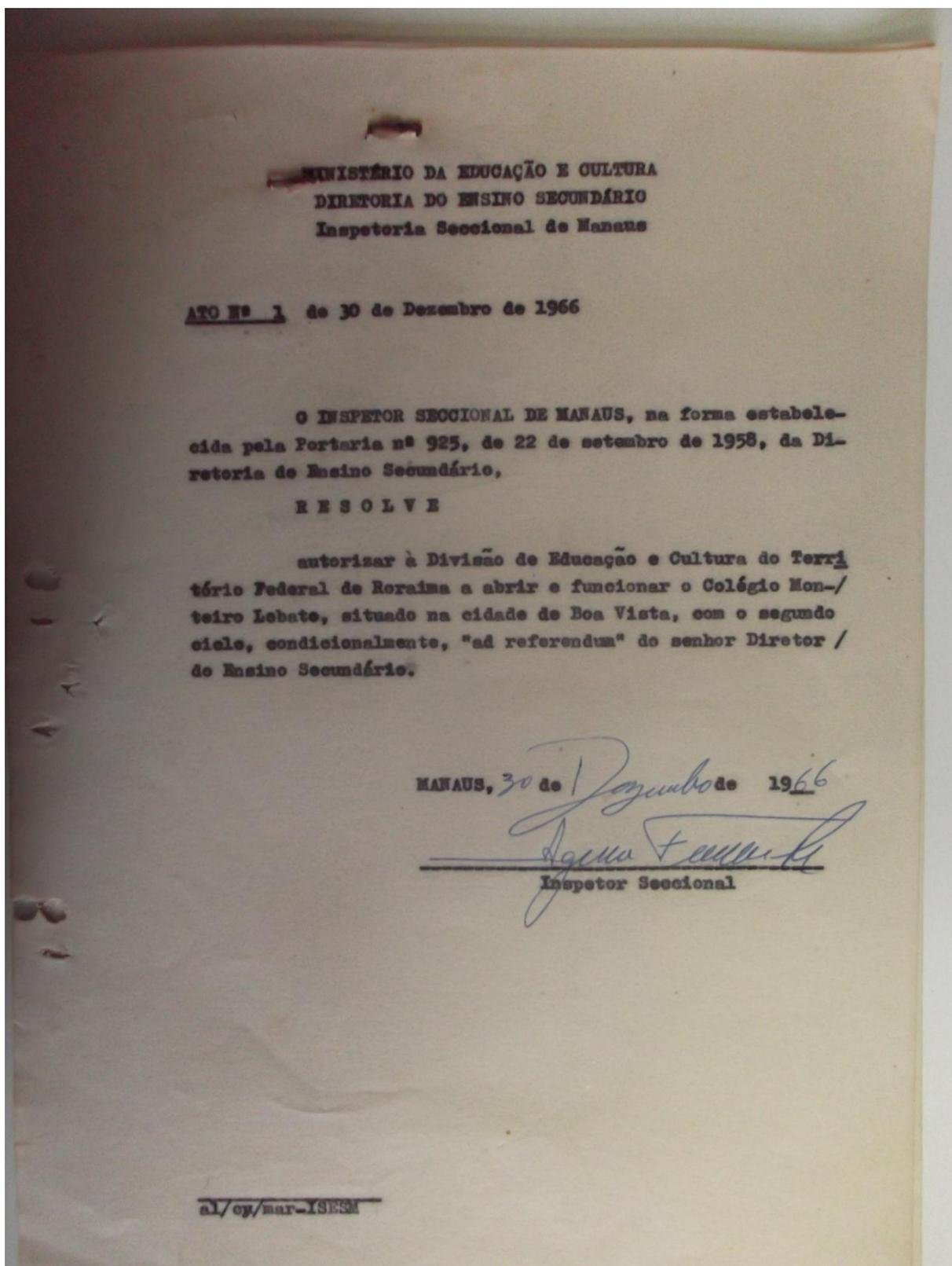
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO D.1 – Continuação da Ata de Exame de Admissão ao Curso Normal.

bosa de Paulo (46,7), setenta e seis virgula sete; Maria
 Tia de Xerez e Silva (90,5) noventa virgula
 cinco; Maria de Jesus da Silva Mota (66), sesen-
 ta; Brígida Teixeira de Figueiredo (43,5), setenta
 e tres virgula cinco; Romeu Bastos Rêgo (49,5), se-
 tenta e nove virgula cinco; Olgaide da Silva Bu-
 glia (48,5), setenta e oito virgula cinco; Regina Lu-
 busta Mota Guimarães (76), setenta e seis; Virgi-
 nia de Oliveira Franco (90), noventa; Valdenora
 Abrina de Oliveira (43,5), setenta e tres virgula
 cinco; Valério Barbosa de Paulo (43,5), setenta
 e tres virgula cinco; Jida Maria Gomes Moga-
 lhães (89), oitenta e nove; Irone Sulamita
 Gomes Magalhães (94), noventa e quatro. Do que
 para constar larrei a presente ata, a qual,
 de pois de lida e achada com forme, vai por
 fo do ^{assinada} por mim secretario fue a escrever e
 subscriver.

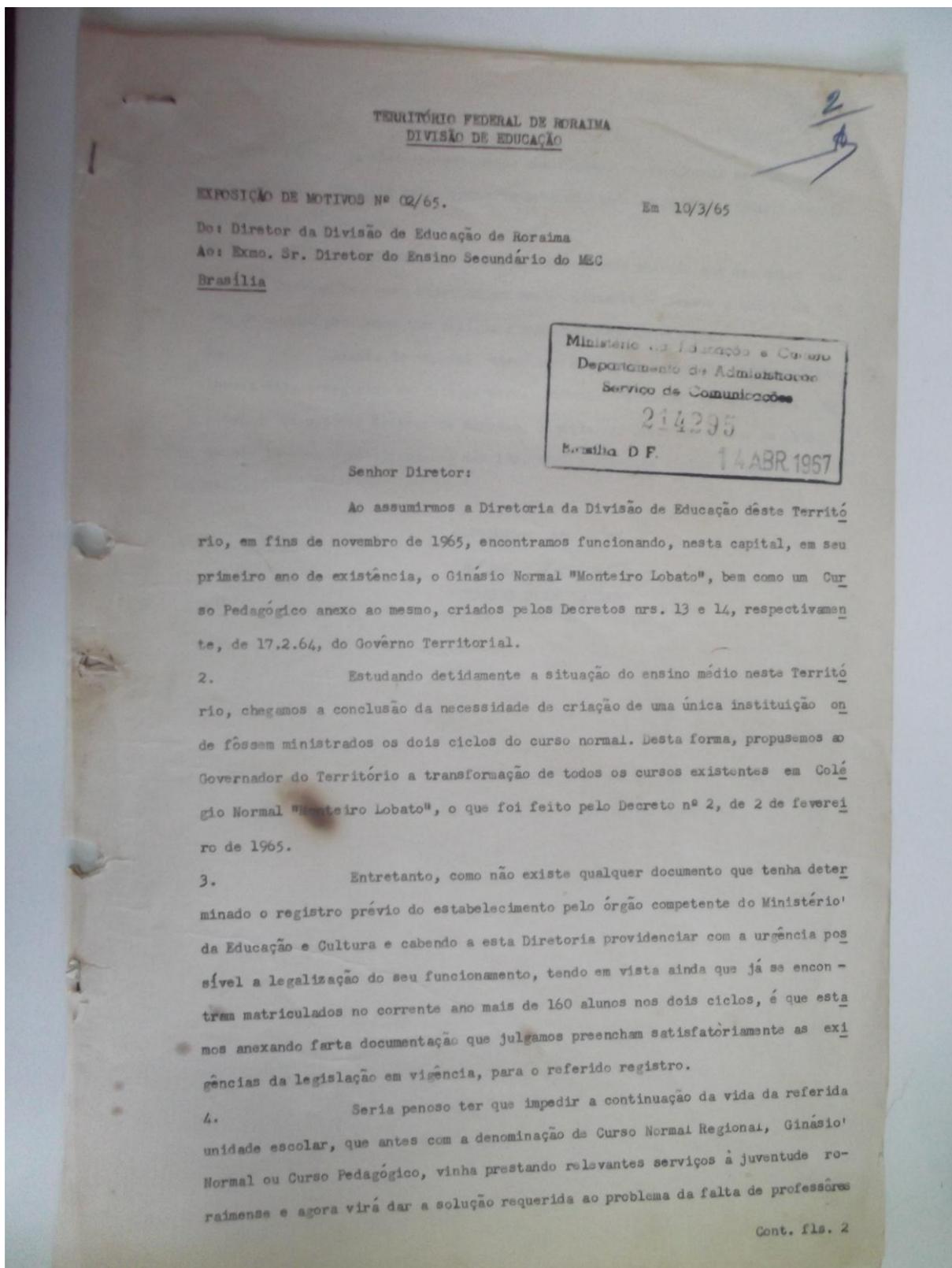
~~João de Deus~~
 José Almeida - secretario.
 Maria Virginia Almeida
 Juvenal Alves dos Santos.

ANEXO E – Autorização de Funcionamento do Colégio Normal/ 1966.



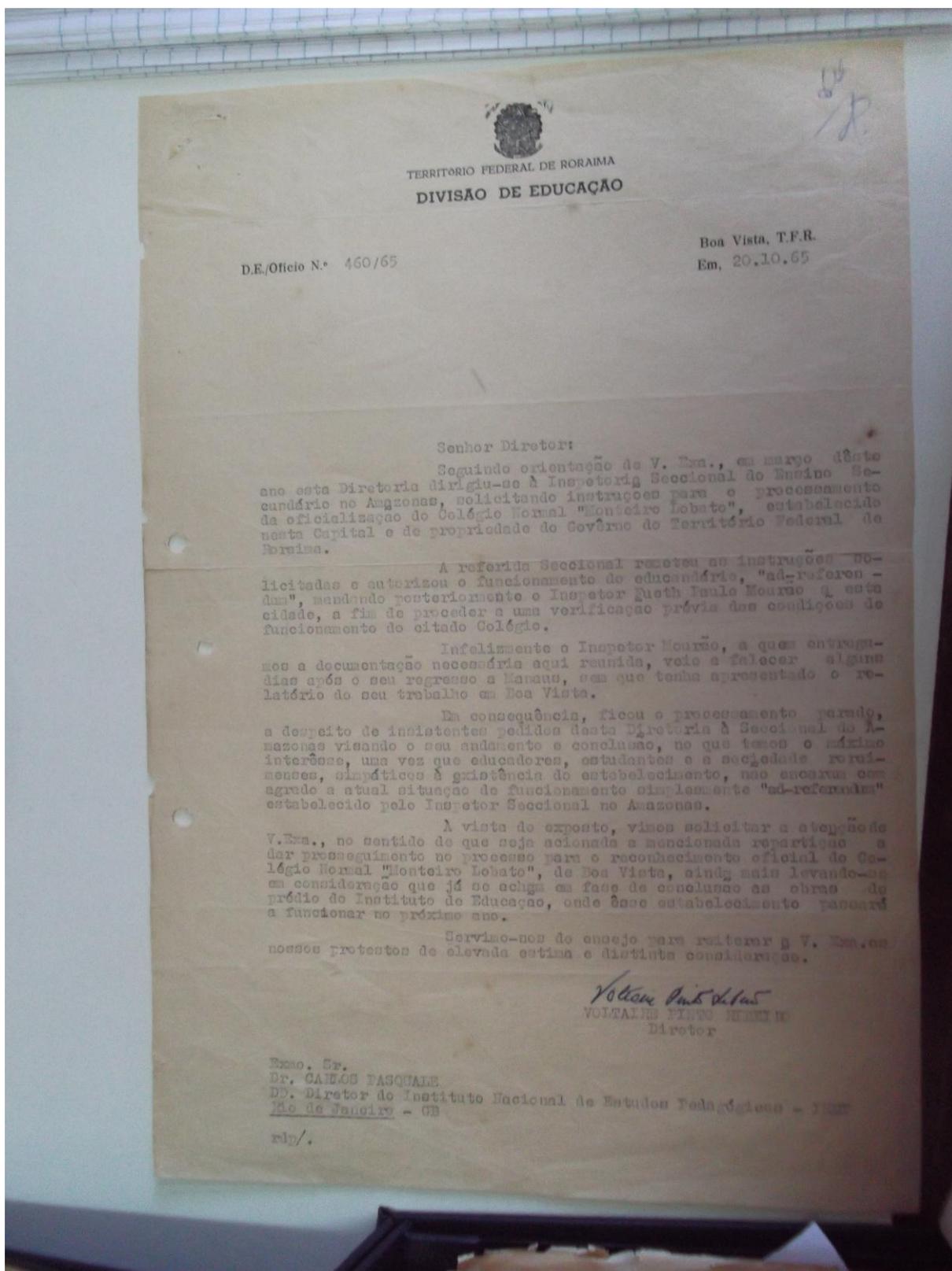
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO F – Correspondência entre o diretor da Divisão de Educação e o diretor do Ensino Secundário – MEC.



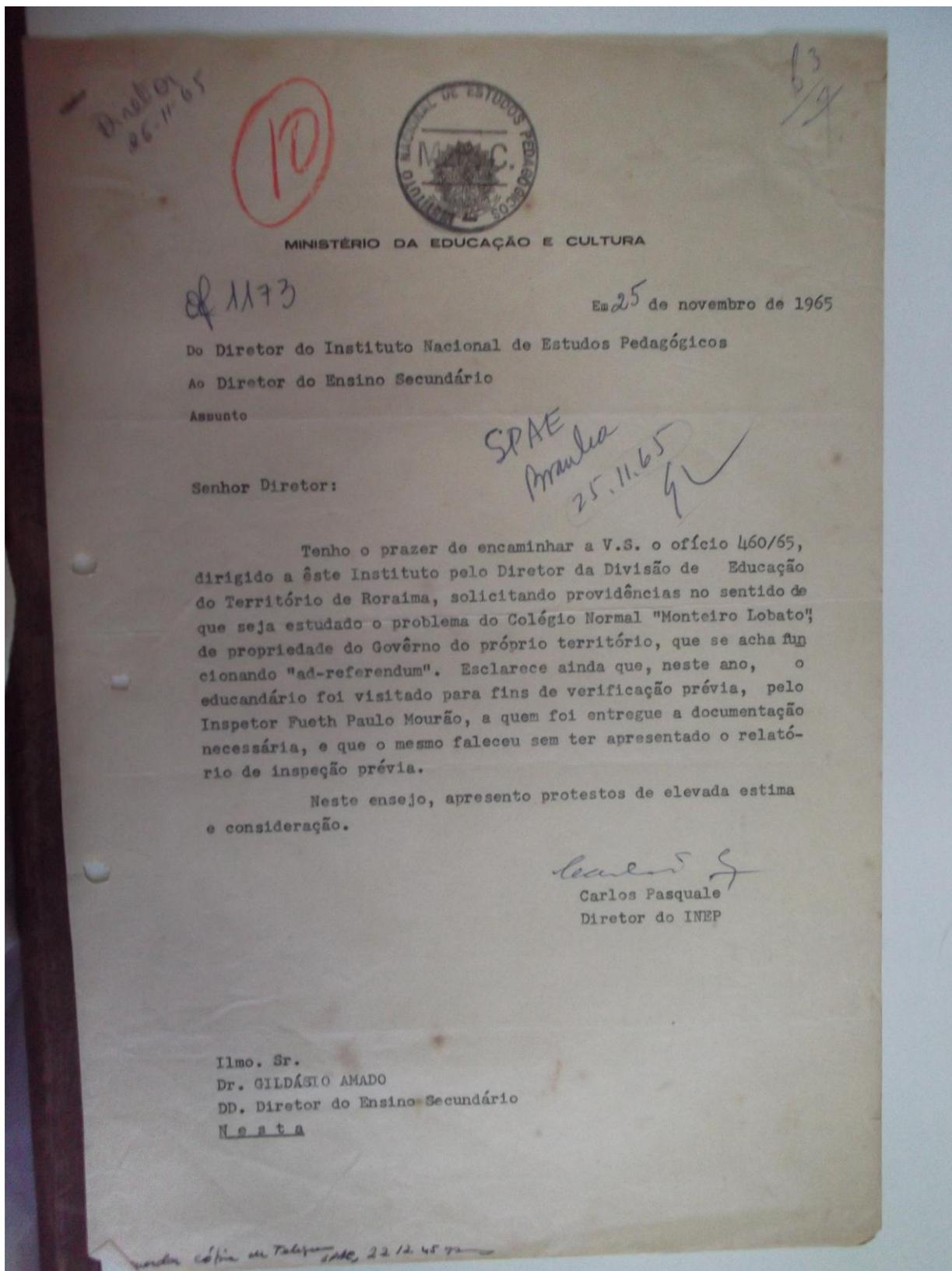
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO G – Correspondência entre o diretor da Divisão de Ensino e o Diretor do INEP.



Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO H – Correspondência entre INEP e MEC.



Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO I – Histórico Escolar da aluna Yvone Sulamita Gomes de Magalhães.


 REGISTRO
 Secretaria Geral em Boa Vista, 07.12.1952
Yvone Sulamita Gomes de Magalhães
 ALUNA ALUNA

Vida Escolar da Aluna *Yvone Sulamita Gomes de Magalhães*
 1.º CICLO -- Curso de Formação de Regentes de Ensino Primário

TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO
 Registrada à fl. ... do livro competente.
 Secretaria do Distrito de Educação, em Boa Vista,
 A.T. de ... de 1952
 Cópia OFICIAL.
Yvone Sulamita Gomes de Magalhães

1.ª SÉRIE

Português	89,1
Matemática	77,3
Geografia Geral	81,5
Ciências Naturais	83,5
Desenho e Caligrafia	96,4
Canto Orfeônico	72
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	78,1
Enfermagem e Puericultura	79,8
Média Geral	82,3

OBSERVAÇÕES:

Registre-se em 5/12/52

TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO
CURSO -
"Monteiro Lobato"
SECRETARIA

Registada a fl. 3 do livro competente em 5/12/52

TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO
CURSO NORMAL REGIONAL
"Monteiro Lobato"
Cláudia Lira de Melo
SECRETARIA

3.ª SÉRIE

Português	89,9
Matemática	77,9
História Geral	86,2
Noções de Anatomia e Fisiologia Humana	67
Desenho	75
Canto Orfeônico	79,8
Trabalhos Manuais	89,8
Atividades Econômicas da Região	88,8
Média Geral	81,8

4.ª SÉRIE

Português	93,6
História do Brasil	81,1
Noções de Higiene	82,4
Psicologia Educacional	98,8
Pedagogia	83,6
Desenho	82,5
Canto Orfeônico	73
Didática e Prática de Ensino	93,9
Média Geral	86,1

Secretária do Curso Normal Regional "Monteiro Lobato", em Boa Vista, 6 de Dezembro
 de 1952

Cláudia Lira de Melo
 Secretária

Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO J – Processo de Autorização de Funcionamento do Colégio Normal.

113
1967

 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Processo 205.250/67

Senhor Chefe:

O presente processo trata da autorização para funcionamento do Colégio Normal Monteiro Lobato, situado em Boa Vista, Território Federal de Roraima.

A autorização foi requerida em 1965 e a Inspectoria Seccional de Manaus, designou Inspeção para a verificação.

Por motivo do falecimento do Inspeção designado, que já havia realizado a primeira parte de sua inspeção, deixou-se de apurar o relatório da verificação, o que agora foi realizado por outro Inspeção.

O estabelecimento se pertence a administrações do Território de Roraima, pertencendo, pois, ao Sistema Federal de Ensino.

Pelas peças do processo, verificamos que o estabelecimento preenche as condições para funcionamento com os 1º e 2º ciclos.

Propomos, pois, que seja baixada a Portaria de autorização e que, posteriormente, solicite-se o documento referido no item 5, de folhas 112, para que não se prolongue, mais ainda, a concessão de funcionamento, pleiteada desde 1965.

É o nosso parecer.

SPMS, 19.7.67

Torilano

Em substituição N.º 1

Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO L – Quadro de Professores do Primeiro Ciclo Colégio Normal.

Doc 7

TERRITÓRIO FEDERAL DE BOTAFOVO
COLÉGIO NORMAL "MONTEIRO LOBATO"

ANO LETIVO DE 1965

Relação nominal do corpo docente e suas matérias, concernente ao 1º ciclo.

Primeiro ciclo

OME DO PROFESSOR	MATÉRIA	SITUAÇÃO DO PROFESSOR
Maria do Carmo Frazee de Queiroz	Português	Tem curso normal e ginásial (1º ciclo) - está requerendo renovação de autorização.
José Augusto Freire Martins	Matemática	Concluiu o Curso científico e é bancário - está requerendo inscrição, próximo Exame de Suficiência.
Rubeldimar Maia de Azevedo Cruz	Geografia do Brasil	Tem Exame de Suficiência - registro nº 35.718
Severino Gonçalves Gomes Cavalcante	História do Brasil	Tem Exame de Suficiência - registro nº 34.439
Valverde Barbosa de Araújo	Iniciação à Ciências	É técnico em Contabilidade - está requerendo inscrição para os próximos exames de Suficiência.
Jacqueal Reis Cunha	Desenho	Tem Exame de Suficiência - registro nº 40.175
Dr. Almir Rigas	Higiene e Puericultura	É médico formado pela Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro - diplomado em 22 de dezembro de 1964.
Elisabeth Ferraz de Sá Barreto	Educação Física	Diplomada pela Escola de Educação Física do Recife em 1958. Nº do Diploma: 5.478
Augusta de Oliveira Ferreira	Artes Industriais	É professora com diploma de 2º ciclo normal e especializada em artes industriais pelo INEP

Bos Vista, 8 de março de 1965

Severino Gonçalves Gomes Cavalcante
Diretor do Colégio Normal
"Monteiro Lobato".

VISTO:
Voltaire Pinto Ribeiro
Diretor da Divisão de Educação

Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO M – Quadro de Professores do Segundo Ciclo Colégio Normal.

TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA
COLÉGIO NORMAL "MONTEIRO LOBATO"

ANO LETIVO DE 1965

Relação nominal do corpo docente e suas matérias, concernente ao 2º ciclo.

Segundo ciclo

OME DO PROFESSOR	MATÉRIA	
Dr. Dorval de Magalhães	Português	É engenheiro agrônomo - diplomado pela Escola Agrônoma de Manaus em 12 de novembro de 1940
José Augusto Freire Martins	Matemática	Tem o curso Científico - está requerendo inscrição ao próximo Exame de Suficiência.
Antônio Ferreira de Souza	Geografia do Brasil e História de Roraima.	Tem Exame de Suficiência - 1º ciclo - registro nº 34.727
Pe. Genésio Sevegnani	Ciências Fís. e Biológicas e Educação Moral e Cívica.	É diretor do Ginásio "Euclides da Cunha"
Irmã Ildefranca Prenotto	Didática Geral e Psicologia Educacional	Tem Diploma fornecido pelo Liceu Clássico (Itália) fornecido pela ordem da Consolata.
Dr. Jamil José de Salles	Anatomia e Fisiologia Humanas - Higiene	É médico formado pela Faculdade Nacional de Medicina do Brasil, Rio de Janeiro, em 30/11/1960.
Augusta de Oliveira Ferreira	Desenho	É professora com diploma de 2º ciclo normal é especializada em artes industriais pelo INEP
Lúcia Menezes Matheus	Artes Femininas	É professora com diploma de 2º ciclo normal.

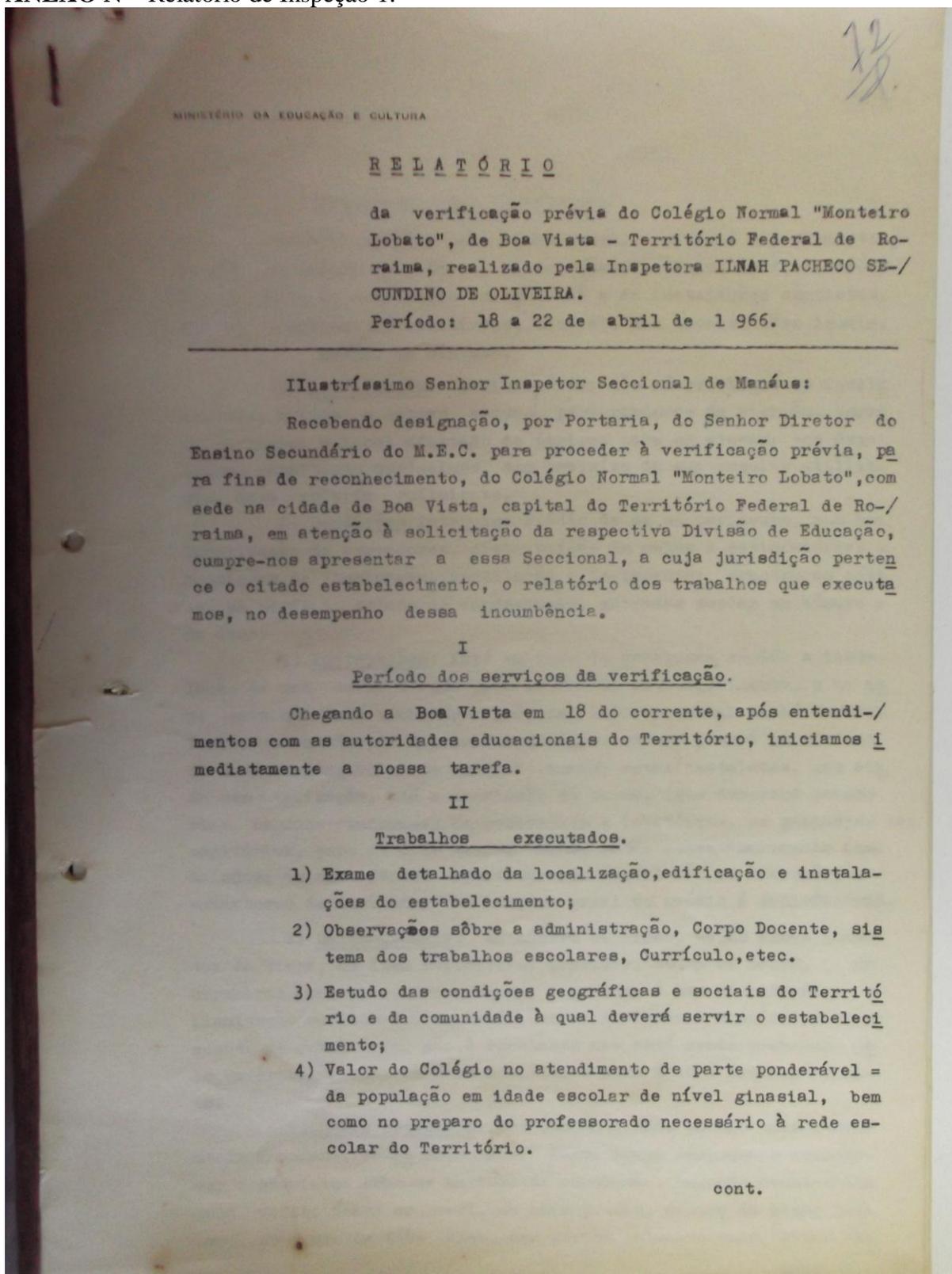
Boa Vista, 8 de março de 1965

Severino Gonçalves Gomes Cavalcante
Severino Gonçalves Gomes Cavalcante
Diretor do Colégio Normal
"Monteiro Lobato".

VISTO:
Voltaire Pinto Ribeiro
Voltaire Pinto Ribeiro
Diretor da Divisão de Educação

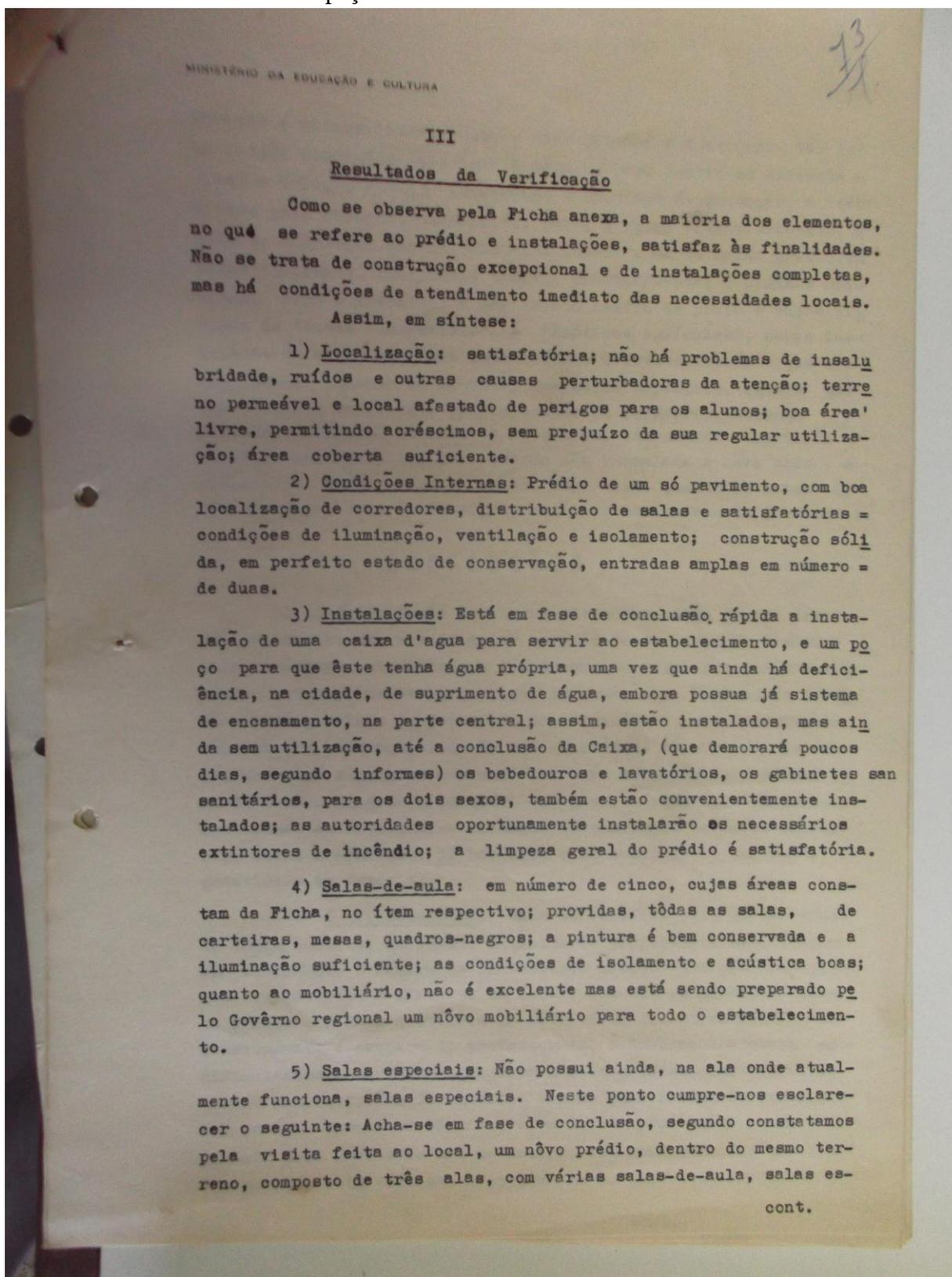
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO N – Relatório de Inspeção 1.



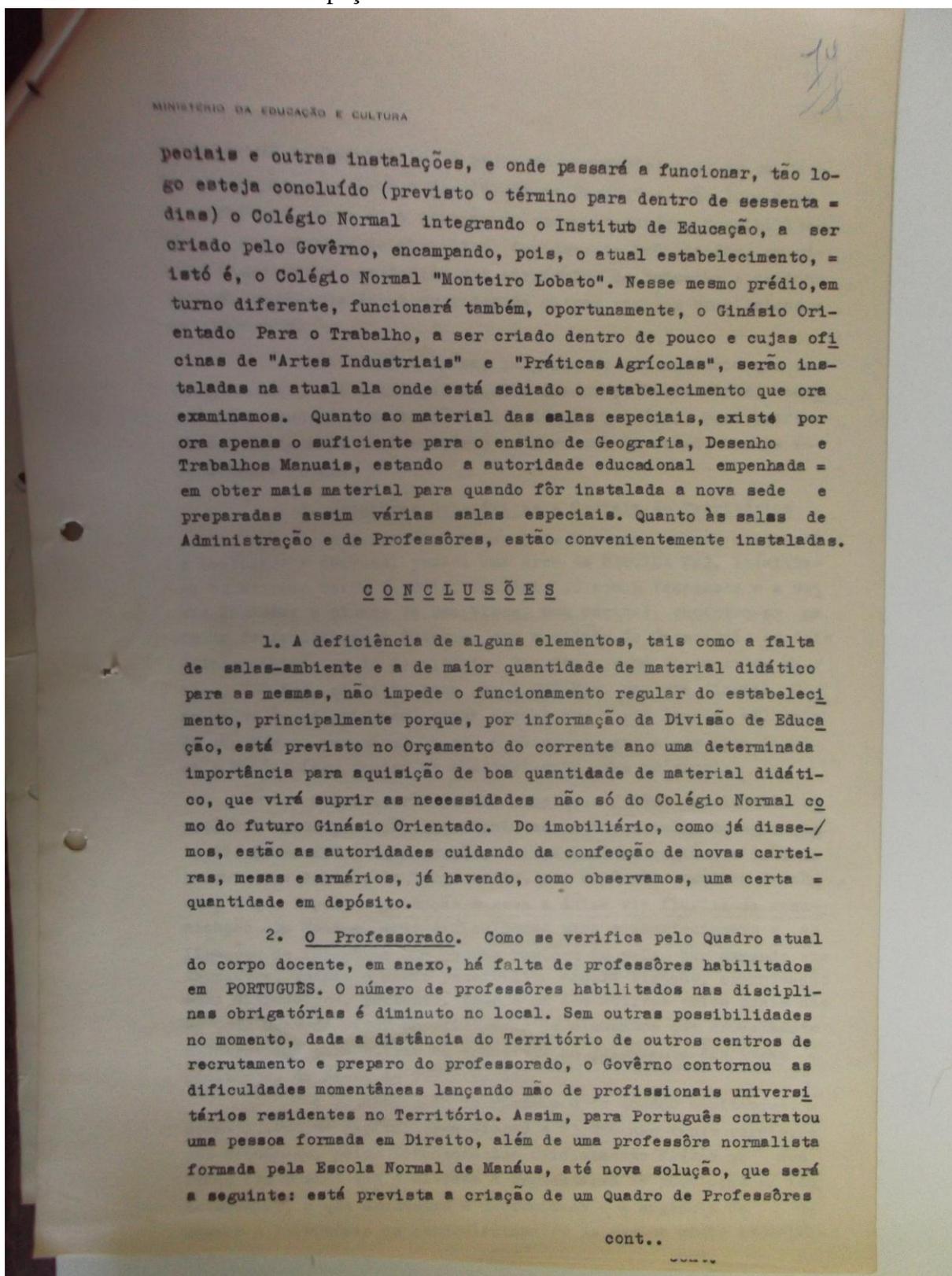
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO N.1 – Relatório de Inspeção 2.



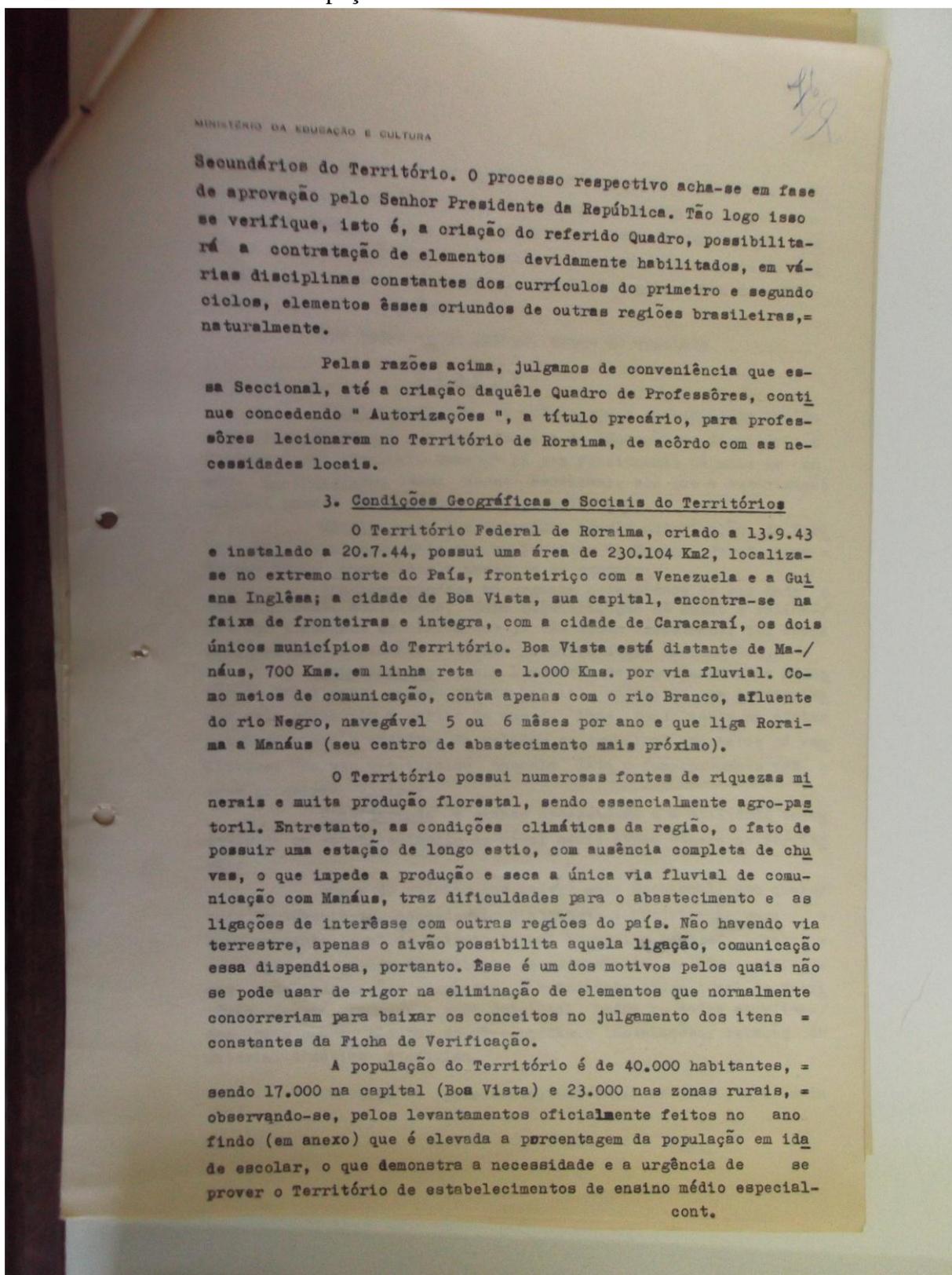
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO N.2 – Relatório de Inspeção 3.



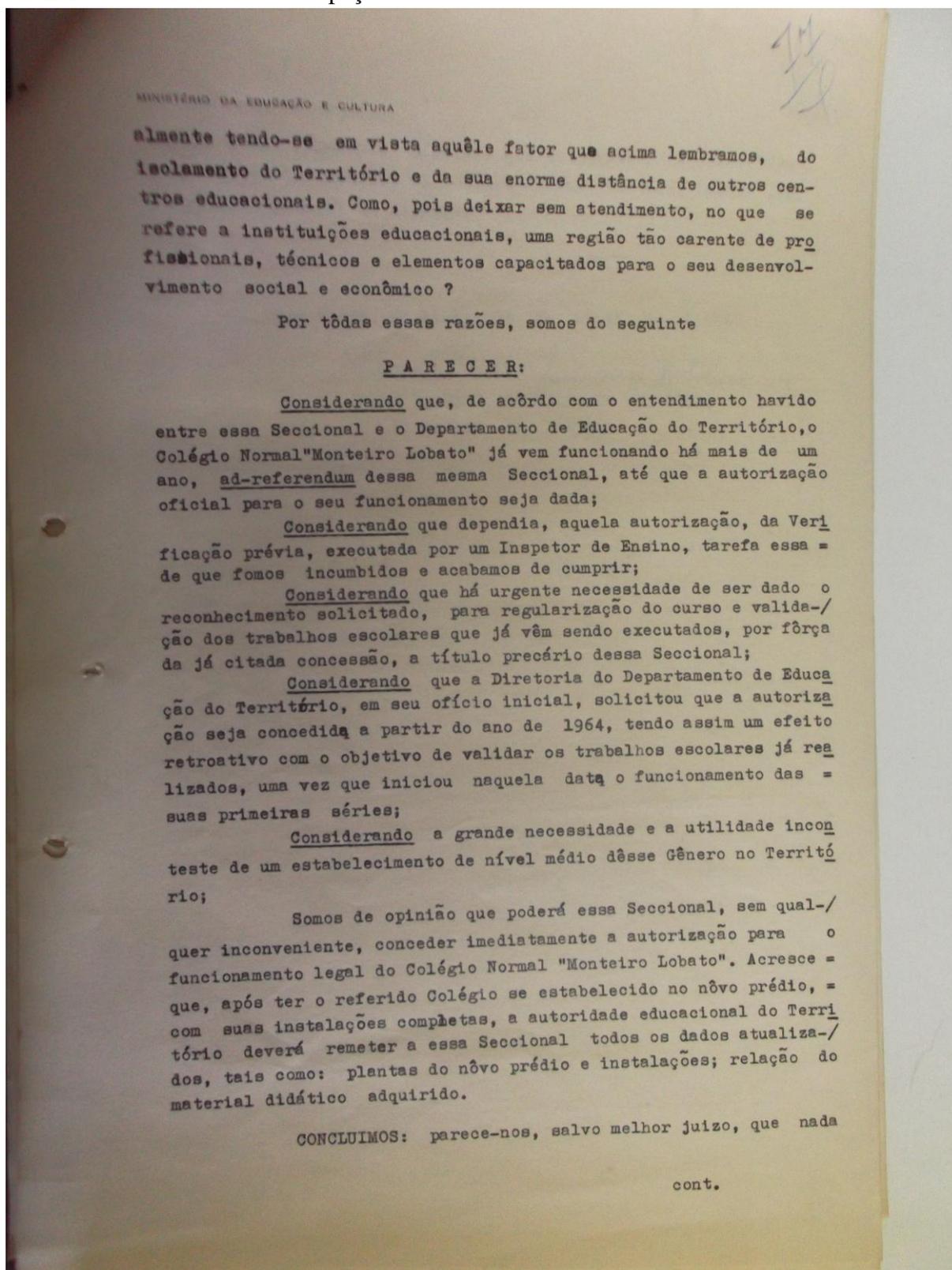
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO N.3 – Relatório de Inspeção 4.



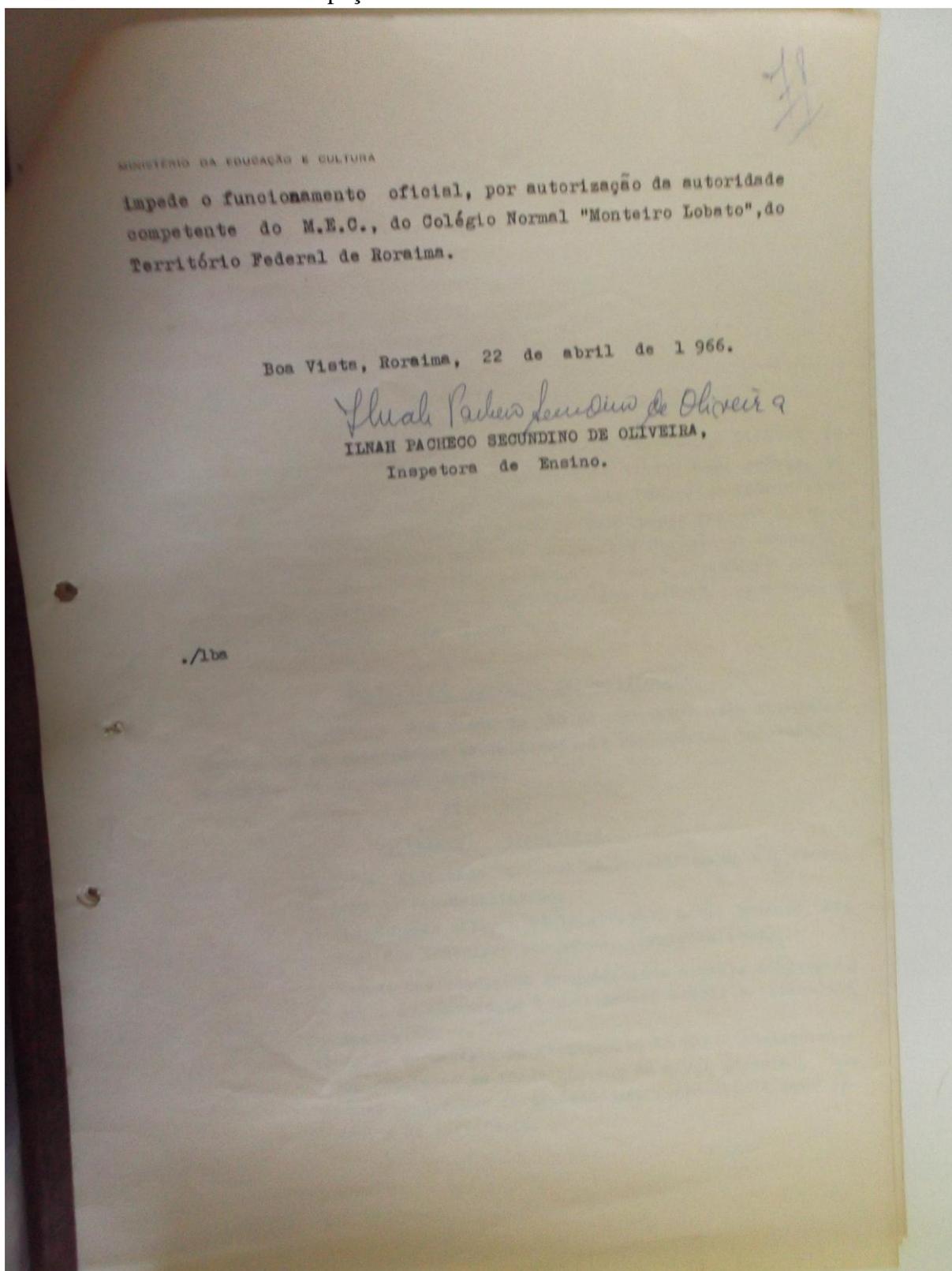
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO N.4 – Relatório de Inspeção 5.



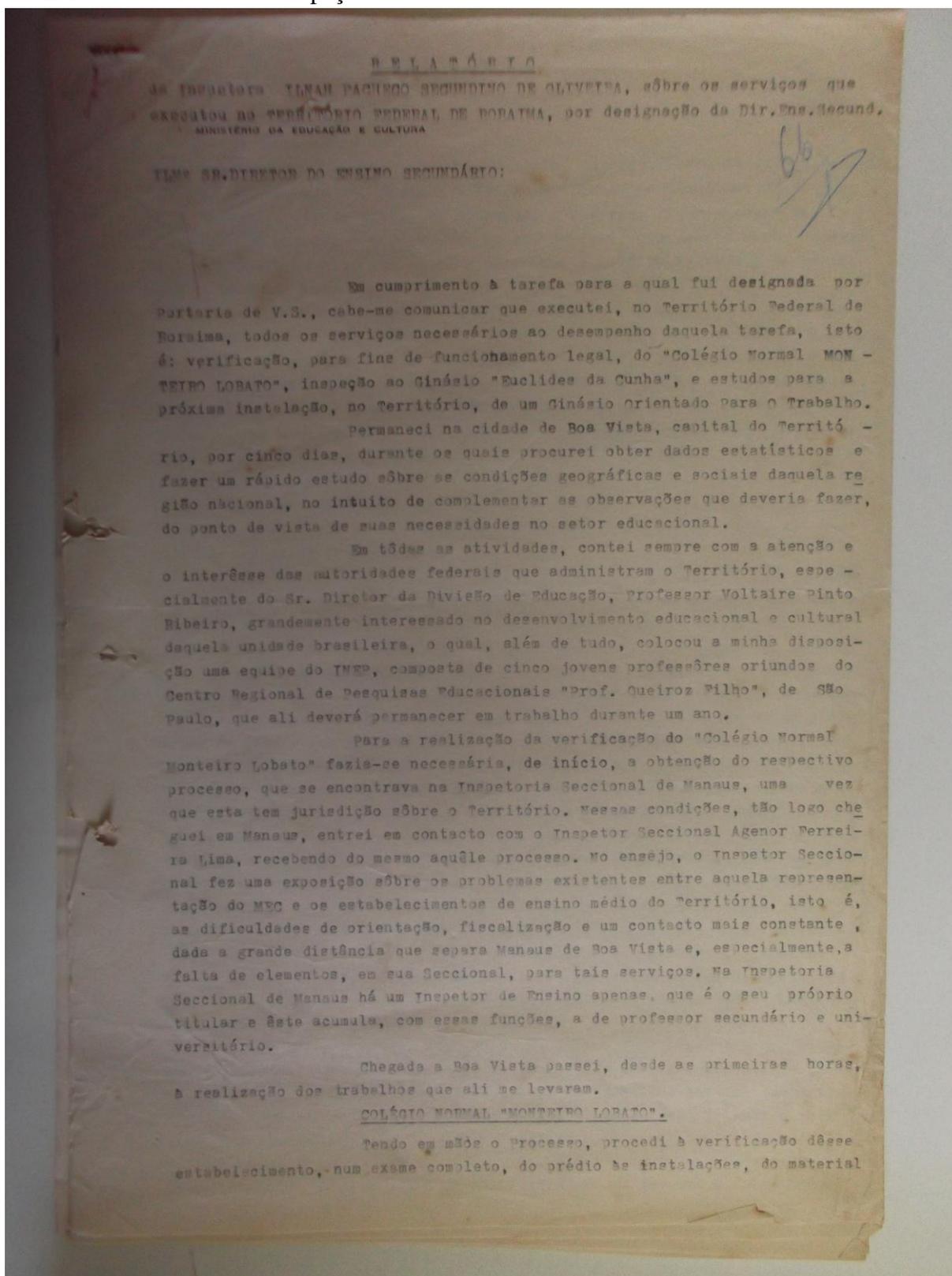
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO N.5 – Relatório de Inspeção 6.



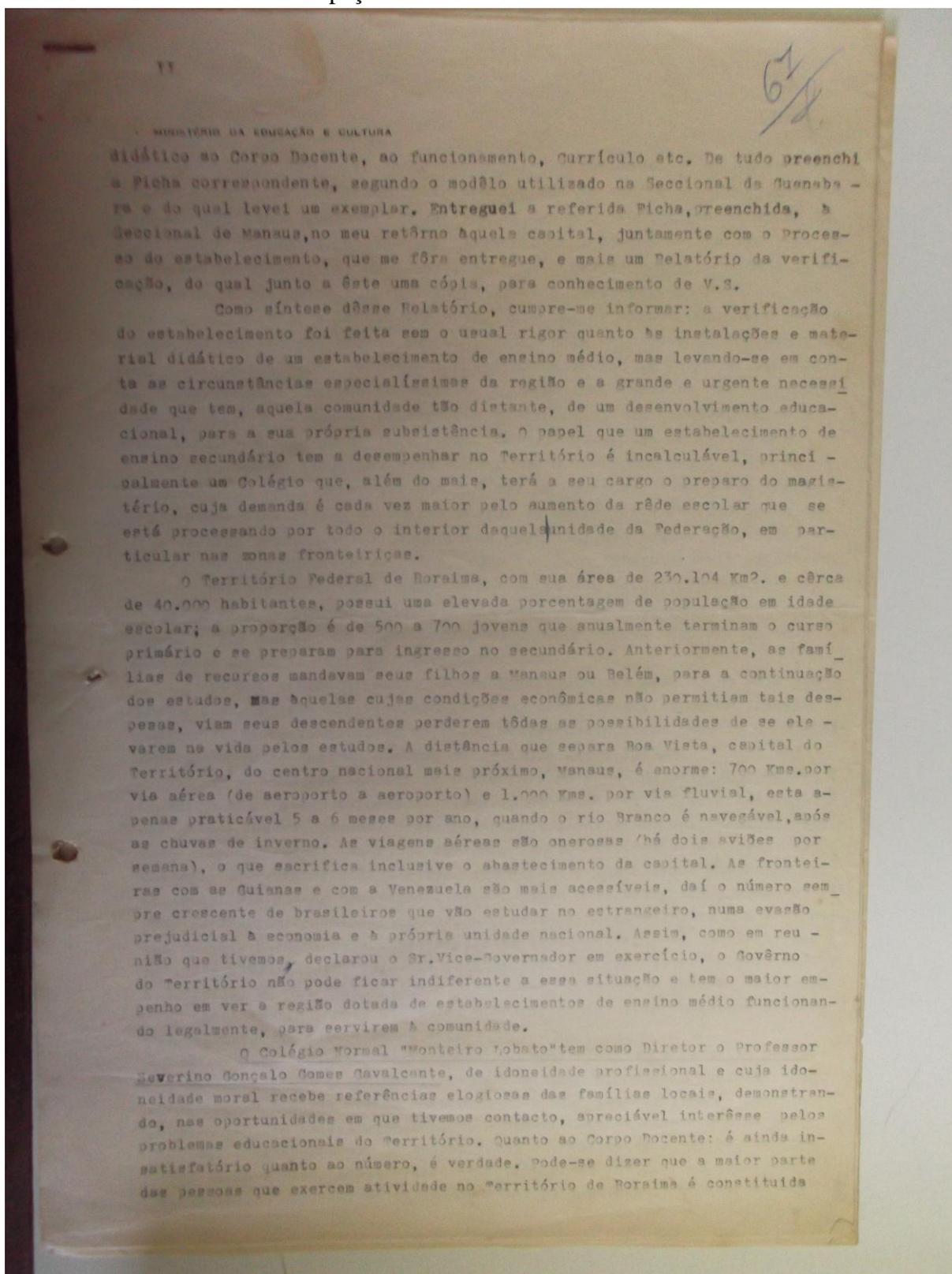
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO O – Relatório de Inspeção Ilhah 1.



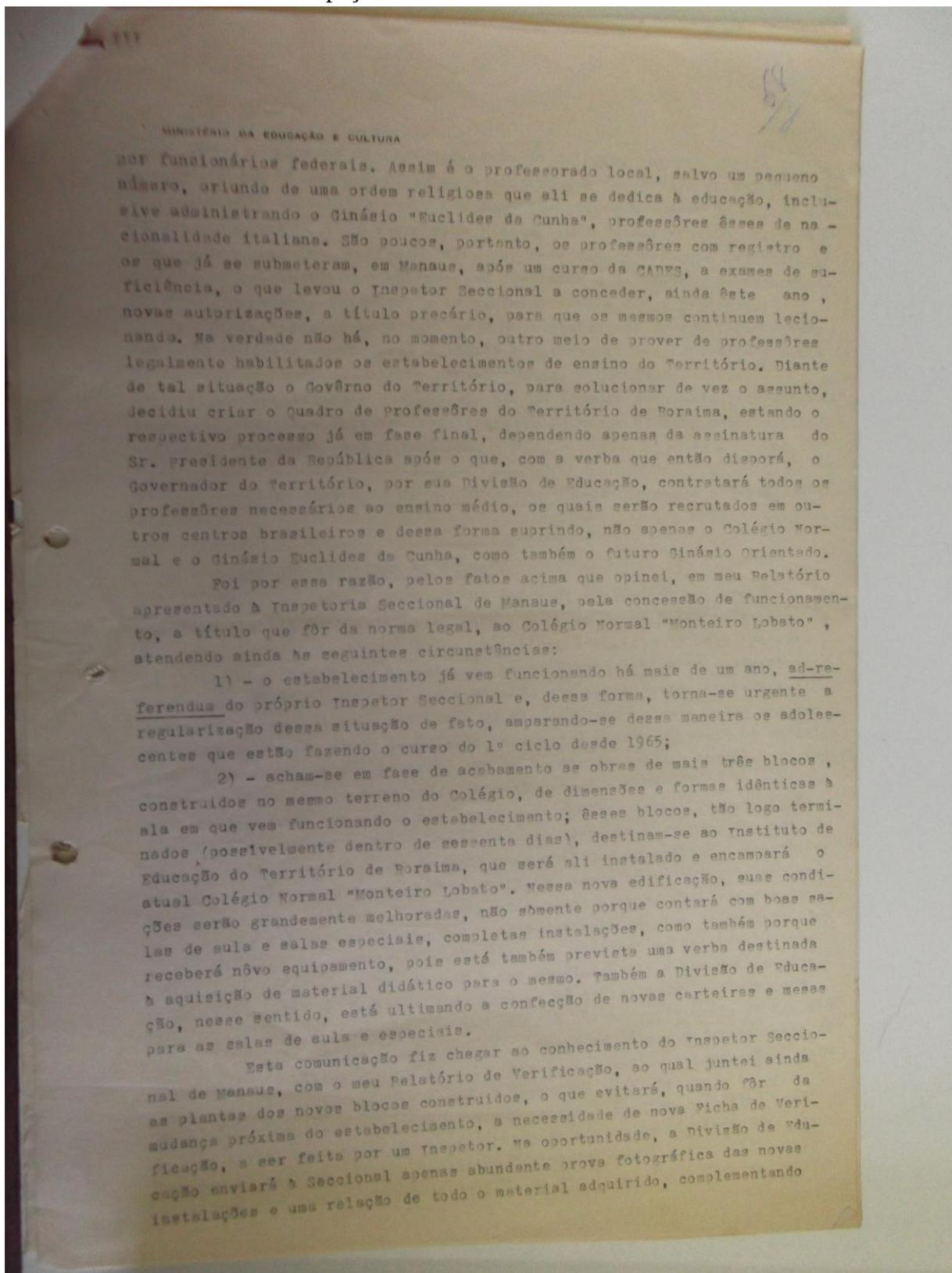
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO O.1 – Relatório de Inspeção Ilnah 2.



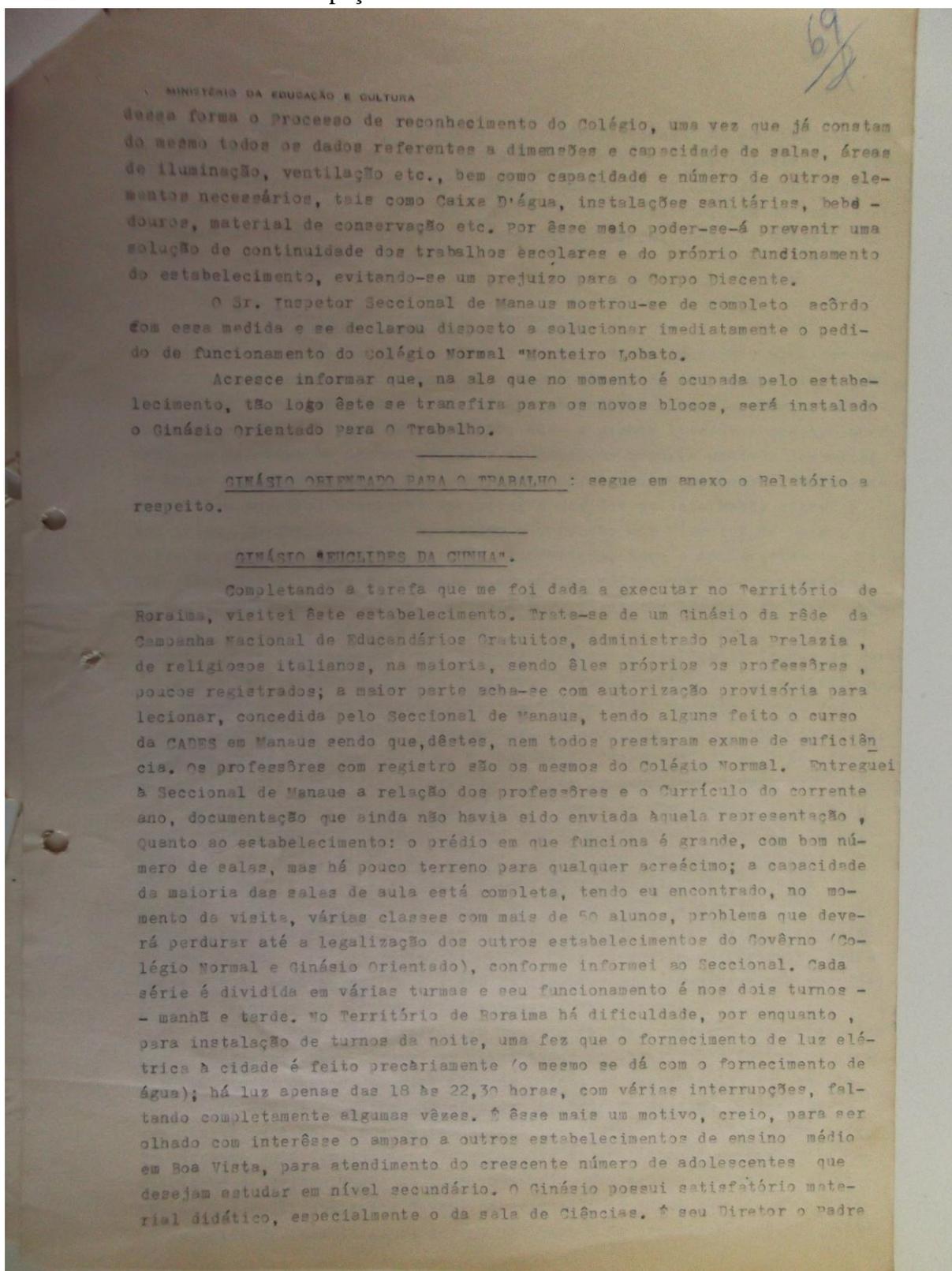
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO O.2 – Relatório de Inspeção Ilnah 3.



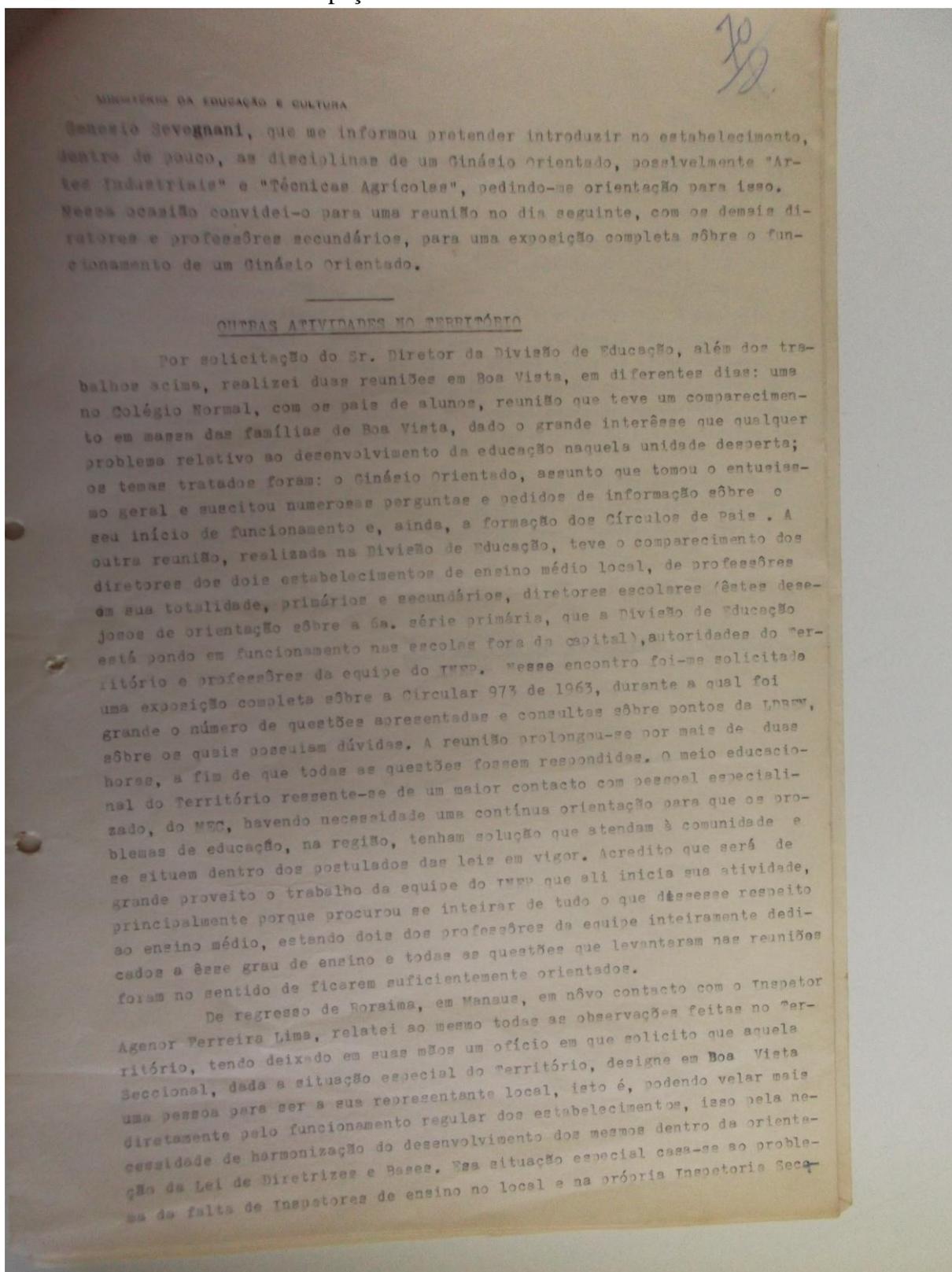
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO O.3 – Relatório de Inspeção Ilnah 4.



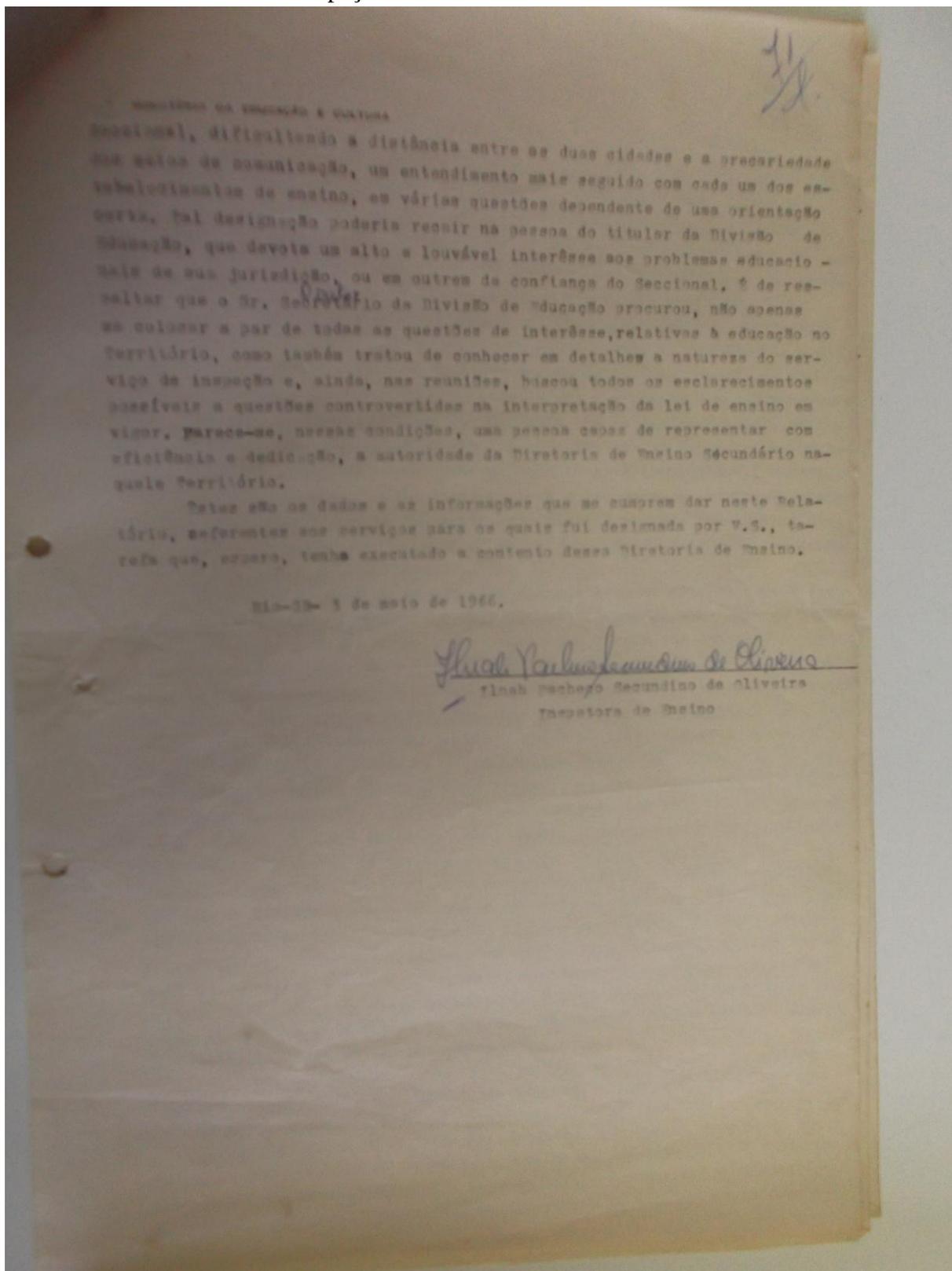
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO O.4 – Relatório de Inspeção Ilnah 5.



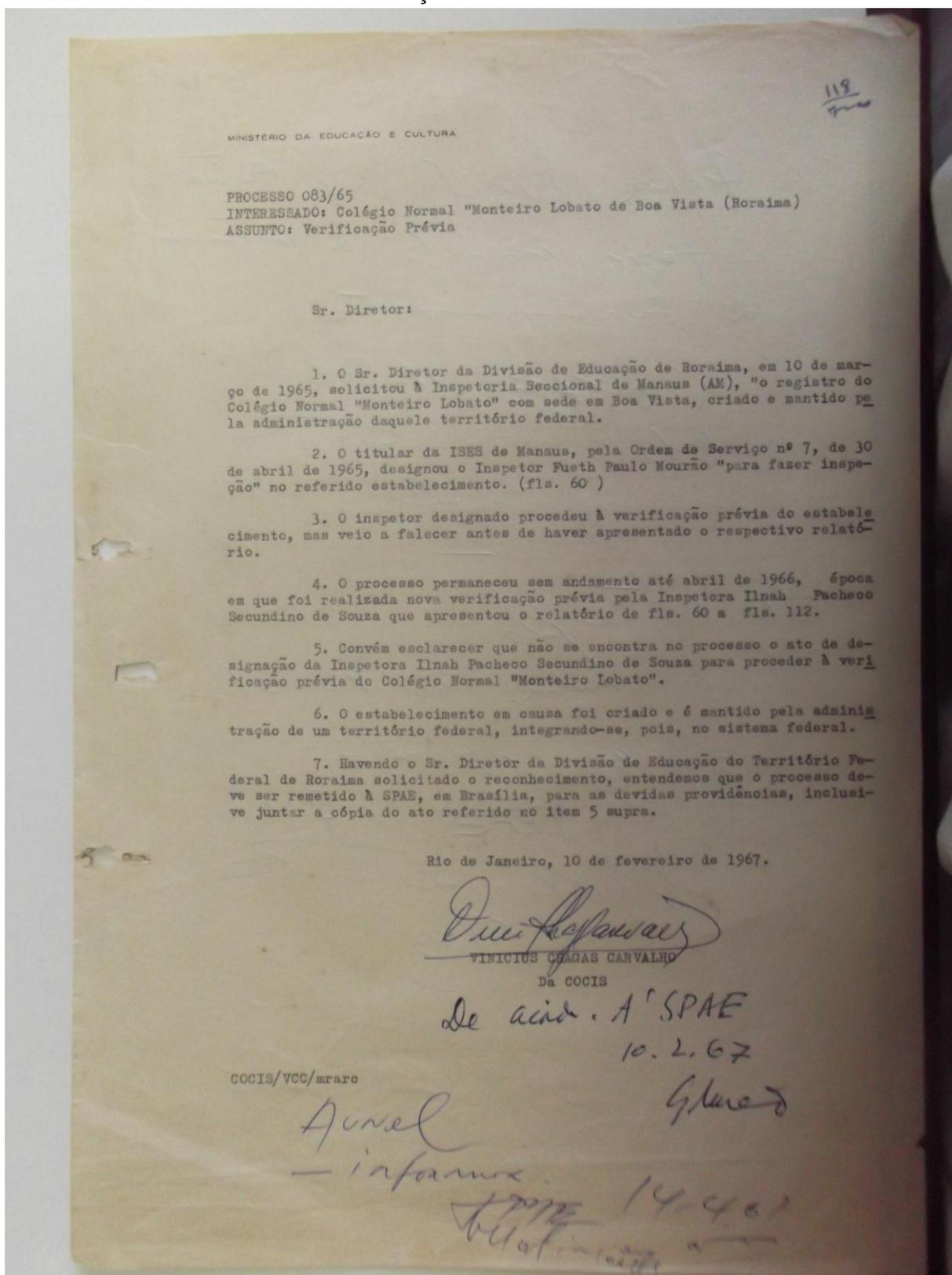
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO 0.5 – Relatório de Inspeção Ilhah 6.



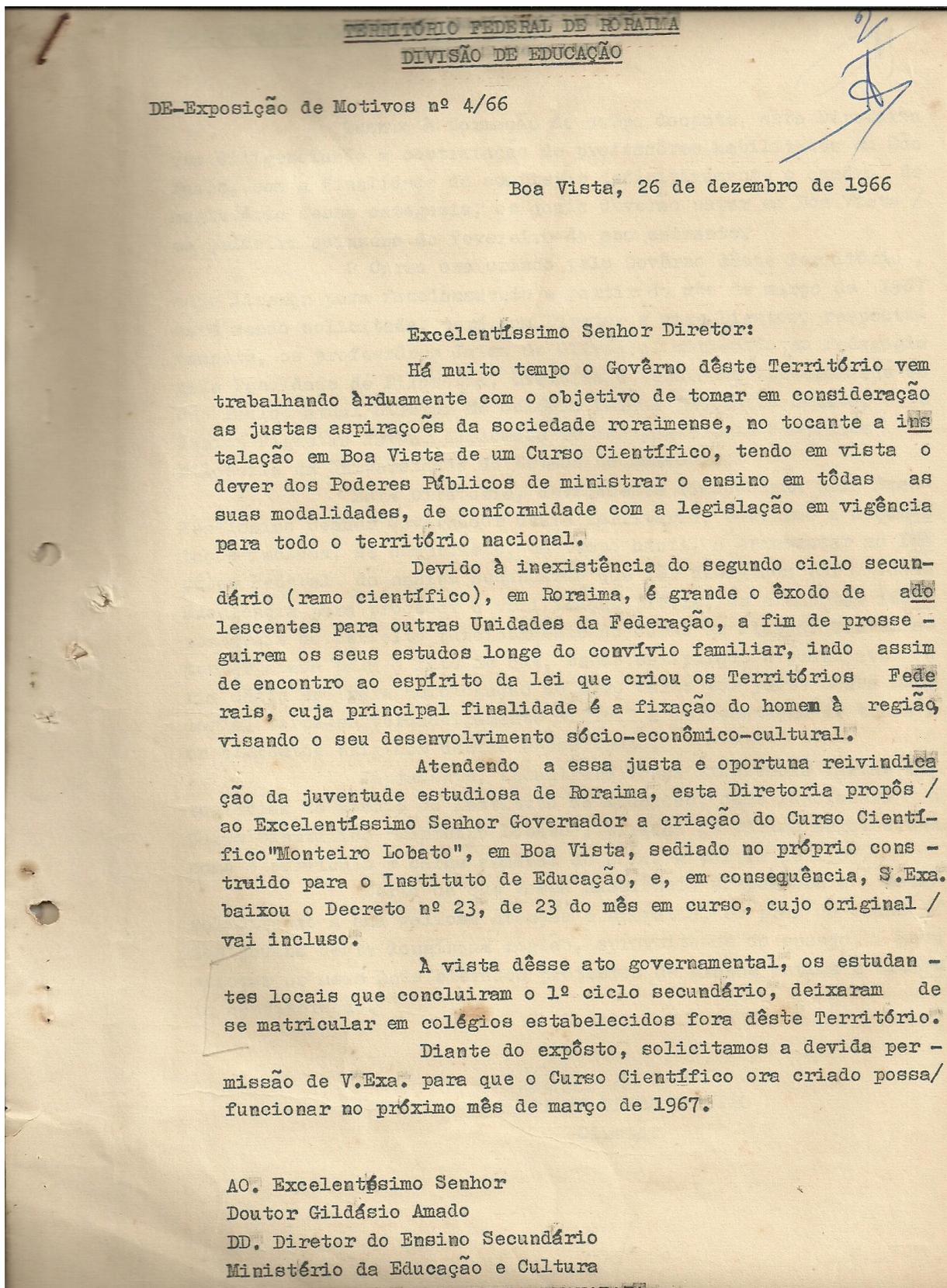
Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO P – Processo 083/65 – Verificação Prévia.



Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO P.1 – Correspondência entre o diretor da Divisão de Educação e o Diretor do Ensino Secundário – MEC.



Fonte: Acervo da Escola Estadual Monteiro Lobato.

ANEXO Q – Entrevista com a Professora Maria Meire Saraiva Lima, Diretora da Casa de Cultura de Roraima e Ex aluna no CNRML. Realizada em 19/01/2013 a Milen Margareth Fernandes Schramm.

Milen: Estamos entrevistando a professora Maria Meire Saraiva... Professora eu gostaria que a senhora apresentasse aos leitores deste trabalho, a sua trajetória pessoal até sua formação pedagógica.

Professora Meire: Eu me chamo Maria Meire Saraiva Lima, o Lima é do ex marido. E eu sou daqui mesmo de Roraima, mas eu me criei na região serrana do alto Maú, então eu sou daquela região de serras. Então como todas as pessoas que moravam no interior, eu vim pra cá na idade de estudar. Aí meu pai se viu obrigado a mudar pra Boa Vista, por conta dos filhos na idade escolar. Sou filha de nordestinos, parenta de todos os lados de nordestinos e por isso tenho costumes nordestinos também. Ao chegar a Boa Vista eu fui estudar na Escola São José, eu morava ali perto e... Como toda menina estudava no São José, que era a escola das meninas. Depois eu fui pro Euclides da Cunha, quando eu fiz a primeira e a segunda série ginásial naquela época. Eu estudei lá, mas eu tinha assim um sonho desde pequena, parece que eu queria ser professora. Então aí eu tive conhecimento de que o Monteiro Lobato que era o Curso Regional Monteiro Lobato, ele formava Regente de Ensino com objetivo de, de... Não era de formar não, era de orientar. As meninas que queriam ser professoras, agente tinha as matérias pedagógicas, além das do núcleo comum. A gente tinha as matérias pedagógicas onde a gente aprendia a dar aulas, aprendia a lutar com aluno. Tinha Psicologia, Tinha Pedagogia, tinha uma série de disciplinas que a gente estudava que nos credenciava a trabalhar com alunos. Então eu fiz o normal regional, terminei em 1964 e aí em 65 eu comecei a trabalhar. A esposa do governador chamava-se D. Avanir, e ela foi madrinha da nossa turma... E eu fui das primeiras, então ela conseguiu pra gente, quem tirava primeiro, segundo, terceiro lugar então já tinha um lugar certo. E eu fui trabalhar no Grupo Escolar Afrânio Peixoto. Que funcionava ali onde é hoje o Barão de Parima (no Bairro Calungá). Engraçado que naquela época já existia as questões políticas, né? Um dia o Diretor da Divisão de Educação que era o professor Valter Pinto Ribeiro, ele mandou me chamar lá e tava tendo aquela campanha (eleitoral) do “café com leite”. Não sei se você ouviu falar, tinha uma campanha aqui do café com leite, era o Dr Silvio Elesbão de um lado e tinha o outro candidato do outro lado. E parece que era o Valério... sei lá... Aí o Diretor da Divisão mandou me chamar e disse que eu não podia... Porque o meu pai, tava fazendo campanha, tava trabalhando pro “café com leite”. *E como era é que eu era funcionária e meu trabalhava contra o governo?* Aí eu falei pra ele assim que eu era até menor que eu não votava, que eu não podia mandar na vontade do meu pai. Ele disse, *mas você fale pra ele...*

Milen: A senhora começou a trabalhar de menor, com menos de dezoito anos?

Professora Meire: Sim, acho que eu tinha dezesseis, dezessete anos. Mas aí eu já tava formada, mas aí por causa deste fato político aí eu fui pra rua (foi demitida). Mas isso parece que foi bom pra mim porque em 66 eu fui pro Ceará, eu fui pra Fortaleza, eu tinha uma tia que me convidou e eu fui pra lá, aí eu fiz o magistério, e comecei uma faculdade. Então assim, dizem que tem mal que vem pro bem, né? Então esse aí foi um mal que me aconteceu naquela época, que acontece até hoje a história das perseguições políticas, mas que pra mim foi bom naquela época.

Milen: Essa questão do café com leite, essa política... A senhora pode, ou tem lembrança de mais alguma coisa?

Professora Meire: Não, mas eu tenho alguma coisa escrita sobre isso, depois aí eu te mostro e você dá uma lida...

Milen: Por que assim...

Professora Meire: Mas eu te mostro o que eu tenho sobre o que o Jaber Xaud escreveu. Então tem alguma coisa sobre isso. Era café com leite porque o Dr Silvio, pai do Dr Augusto Botelho, ele era bem branquinho e o Dr Elesbão era um morenã grandão.

Milen: Ah então era com relação aos políticos daqui, com referência...

Professora Meire: Não era aquela campanha nacional não... Era daqui.

Milen: Sei, entendi. Muito interessante... Agora, voltando só a uma questão. A senhora falou que seus pais vieram pra cá, vieram do interior pra capital pra colocar os filhos pra estudar. Existia alguma determinação na lei, que a senhora lembre, que obrigava os pais a colocarem os filhos pra estudar ou era uma questão pessoal?

Professora Meire: Era uma questão pessoal, até porque meu pai ele era semianalfabeto, ele mal assinava o nome. Agora na questão de conta, de negócios, ele era comerciante... Não tinha quem passasse ele pra trás. Mas ele só assinava o nome. E aquela coisinha de dizer que estudou com a mãe em casa, não sei o que... Mas ele fez questão... Os que não se formaram mesmo é por que não quiseram.

Milen: Tá, seus pais eram de onde mesmo?

Professora Meire: Então, eles nascido em Pernambuco mais ali nas aquelas regiões Ceará, Pernambuco moravam por ali.

Milen: Os dois, pai e mãe?

Professora Meire: Os dois.

Milen: Tá certo.

Professora Meire: Quando ele veio pra cá já veio casado.

Milen: A senhora voltou do Ceará e já começou a trabalhar?

Professora Meire: Já comecei a trabalhar. Ai quando voltei, o professor Severino era o chefe da Divisão do Ensino do 1º grau, que hoje é tipo assim... O Departamento de Ensino. E aí ele morava bem vizinho da minha casa, ai ele soube que cheguei e foi lá conversar e perguntou se eu queria trabalhar. Eu disse que queria. E aí fui trabalhar no Prof. Diomedes (grupo escolar). Aí fiquei lá no Prof. Diomedes um tempinho, não fiquei nem um ano. Aí, a irmã Irene era recém- chegada do Território e me convidou pra trabalhar na Escola Nossa Senhora do Carmo que era uma escola profissionalizante.

Milen: Sim.

Professora Meire: Ela tinha o núcleo comum e tinha vários cursos ali dentro. Tinha educação doméstica, tinha bordado, bordado a mão, bordado à máquina. Tinha plose. arte culinária, tudo que você pensasse! Porque as moças saíam dali bem preparadas pra casarem, que era o objetivo daquela época.

Milen: Mas era uma escola de governo ou uma escola dos padres?

Professora Meire: Não, era uma escola da Prelazia, era das irmãs Consolata.

Milen: E a sua lembrança da... A senhora chegou a trabalhar no Colégio Normal?

Professora Meire: Aí depois eu fui trabalhar na Nossa Senhora do Carmo. Do Nossa Senhora do Carmo fui um pulo pra eu passar pro São José, e lá já tinha de quinta a oitava. Aí foi um pulo do Nossa Senhora do Carmo pro São José, até porque eu entrei nas graças das irmãs e achava... Eu não faltava, era solteira ainda, e eu vivia dentro da escola. Aquela época do Treze de Setembro (data cívica comemorativa referente a criação do Território Federal de Roraima) que tinha aquelas festas, aqueles desfiles, eu praticamente morava na escola. Elas gostavam muito de gente que tinha disponibilidade de tempo. Aí a professora Anunciação entrou de licença maternidade, aí me convidaram pra ir pro São José. Aí não saí mais do São José. Aí fui dar aulas de quinta a oitava... Trabalhei alguns e aí comecei fazer a faculdade aqui em Boa Vista quando teve a extensão de Santa Maria pelo Campus avançado. Aí teve o vestibular, eu fiz o vestibular em 75, e em 75 mesmo agente começou a fazer faculdade que a nível de Licenciatura Curta, que era outra... Tipo assim, um arremedo pra salvar... Porque aqui agente não tinha naquela época essa migração que tem hoje.

Milen: Era um curso bem mais prático, mais rápido...

Professora Meire: Mais rápido, então nós fizemos a extensão de Santa Maria... Foi um curso muito bom, muito puxado! Agente estudava nas férias, era dezembro, janeiro e até um pouco de fevereiro, depois o mês de julho todo. E quando eles (os professores) iam, deixavam trabalhos que eram verdadeiras monografias que vc fazia nas férias, e quando eles chegavam você apresentava pra turma.

Milen: Com relação ao convívio entre os alunos, como é que era?

Professora Meire: Era normal, a nossa sala era beleza! Eu lembro que uma vez... Uma história que eu vou contar aqui: A Glória, sobrinha do seu Veríssimo, estudava junto comigo. Ela queria ser primeira em tudo, ela queria ser a mais inteligente, ela queria ser a primeira em tudo. Ela competia um pouco comigo... Porque como eu era assim... eu era uma menina velha pobre, eu morava lá no beiral... Eu tinha que ser alguma coisa, eu tinha que pelo menos ser estudiosa né, eu sempre fui estudiosa! E aí, uma vez ela tava na aula do Jaber e começou uma brincadeira. Sabe aquele tempo a caneta era de tinta e já tava no final de ano, a última prova, já tava aquela história de sujar as blusas... E aí, quando eu fiz assim (gesto de lançar algo p frente) a Glória passou e pegou na blusa dela, e ela não gostava dessas brincadeiras, ela não se misturava. Ela se achava muito intelectual, mas era a única. Aí ela levantou e foi lá na diretoria. Daí um pouco a diretora mandou me chamar, era a D. Lúcia Menezes, eu fui e ela disse que eu ia ficar suspensa três dias. Aí ela disse *Que aquilo não era brincadeira, que não sei das quantas...* Aí eu voltei pra sala pra pegar minhas coisas. O Jaber: *O que foi que*

aconteceu? Eu contei pra ele. Ele disse: *De jeito nenhum!* Aí ele levantou e foi lá. Ele disse que se eu fosse suspensa que ele também ia. Que aquilo não foi brincadeira pra suspender ninguém, que aquilo é uma brincadeira sadia, uma brincadeira dentro da sala de aula. Ela que era metida, que não queria se misturar. E que se eu fosse suspensa ele também não iria dar aula. Eu sei que aí foi, conversa vai, conversa vem... Chamou todo mundo, chamou a turma toda. Então assim, mas só tinha essa menina, mas é porque ela queria ser muita coisa. Mas a convivência tranquila, normal com os outros. Era uma turma pequena, naquela época as turmas eram pequenas, eram já de meninos com uma certa idade, não é como hoje que os meninos fazem quinta, sexta série com nove anos, com dez anos. Naquela época todo mundo era adolescente, pré-adolescente, mas o convívio era normal, muito bom!

Milen: Com relação aos valores patrióticos da época, como eram?

Professora Meire: Então, eu acho que era melhor do que hoje.

Milen: Por quê?

Professora Meire: Por que...Sei lá... A gente tinha mais respeito pelos símbolos nacionais. A gente tinha mais respeito, por exemplo, pelo hino nacional, pelo hino do Território... Parece que agente amava mais do que hoje! Hoje você tira assim pelos jornais. O pessoal entrevista as pessoas nas ruas... *Que dia é hoje?* O dia da bandeira que eu tô bem lembrada que foi um há poucos dias. *Que dia é hoje? Não, não sei... 19 de novembro... Mas e aí, essa data, mostra o que?* Ninguém sabia! E agente sabia, e agente honrava aquelas datas. Agente sabia aqueles hinos todos da bandeira, da independência... Era tanta coisa que agente aprendia... Então eu acho que os valores eram mais latentes. Eles se manifestavam mais do que hoje. Eu tiro pela minha neta, tem tanta data aí que ela não sabe nem do que é.

Milen: É possível perceber se houve mudança na sociedade depois da implantação do Curso Normal, do Colégio Normal?

Professora Meire: Eu acho que houve porque antes os professores tinham que vim de Manaus pra trabalhar aqui. Agente tem um livro aqui... Foi dos primeiros livros, *São dois lances históricos* (título do livro de João Chrysóstomo) foi do primeiro diretor da Divisão de Educação e ele fala sobre os primeiros professores, das primeiras escolas. Então eles vinham de Manaus pra trabalhar aqui, o que onerava pro Território porque tinha problema de passagem, chegavam aqui pra ter hospedagem, não tinham casas pra alugar nesta época. E depois disso aí, com as próprias pessoas da cidade, com as meninas que estudavam aqui, então elas passavam a assumir esse papel que era feito por pessoas que tinham que se deslocar... Deixar sua família pra vim pra cá, pra trabalhar aqui. Então eu acho que a mudança maior... Que a importância maior do Monteiro Lobato foi essa aí. Foi à formação de professores pra atuar na área, pra não precisar tá trazendo todo mundo de fora. Não tenho nada contra os de fora não! Eu digo assim, até por causa do deslocamento daquela época, não tinha estrada, era só de barro ou de avião... Era mais dispendioso, não existia casas pra alugar como existe hoje, não tinha condomínio, não tinha essas coisas todas. Então por isso eu acho que trouxe muito benefício.

Milen: Com relação à implantação do Colégio aqui no Território, na época era Território, seria possível relacionar isso com a localização de fronteira?

Professora Meire: Então, quando eu terminei o curso no Monteiro Lobato eu disse que fui pra Fortaleza, e isso aí me deixou um pouco fora da História, eu passei seis anos fora, eu não sei te dizer, eu não tenho lembrança não, mas acho que foi devido esse tempo que passei fora, porque quando eu sai daqui começou a funcionar a primeira turma do que chamavam do Pedagógico. Que eu até ainda comecei, me matriculei, comecei a estudar. Só que quando eu fui embora pra Fortaleza, quando voltei, já tinha havido essa transformação. Agora eu acredito que foi bom porque o Curso Regional era pra suprir uma falha de momento... Então se já supriu aquela falha, então tava na hora de se criar, de se transformar num colégio normal e formar professores mesmo né? Eu acho que foi grande a contribuição. Agora o que eu te conto é de ouvir ou de outras experiências, eu não vivenciei este momento.

Milen: Deixo um espaço para suas considerações finais ou algo mais que assenhora gostaria de comentar.

Professora Meire: Eu vou esperar você se lembrar de alguma coisa, você pergunta e eu respondo. Mas eu agradeço por você ter escolhido aqui pra colaborar com seu trabalho, e agente tá aqui à disposição. Pra gente é um prazer muito grande atender as pessoas.

Milen: Eu agradeço por a senhora ter concedido esta entrevista, com certeza vai ser de grande relevância para pesquisa e a título de conhecimento de outras pessoas.

Anexo R - Entrevista com a Professora Augusta de Oliveira Ferreira. Ex professora do Curso Normal Regional Monteiro Lobato. Realizada em 11/01/2012 a Milen Margareth Fernandes Schramm.

Milen: Estamos aqui com a professora Augusta. Ela que já está aposentada. Vai nos conceder uma entrevista a respeito do tempo que ela passou como professora da Escola Normal. E vai falar um pouquinho da sua trajetória enquanto profissional. Professora gostaria que a senhora se apresentasse para os leitores desse trabalho e contasse um pouquinho da sua história para que os leitores conheçam um pouco da sua vida pessoal e profissional.

Professora Augusta: Eu me chamo Augusta de Oliveira Ferreira. Nasci no Estado do Amazonas e lá me eduquei. Fiz todos os meus cursos desde o primeiro maternal até o último ginásio, que na ocasião só tinha esse, no Colégio Maria Auxiliadora. Então eu tive uma formação extremamente humana e muito católica. Depois, com o tempo fui fazendo outros cursos que tinham lá. Eu poderia ter feito direito, mas estava envolvida com... Queria fazer magistério. Não o magistério propriamente dito como hoje é. Na ocasião, era o curso de professor. Professor primário. Fiz no Instituto de Educação do Amazonas. Então, eu fiz esse curso lá e depois também fiz o curso técnico de contabilidade. Fiz também mais outros cursos. Não fiz o curso clássico. Porque na ocasião só tinha clássico, científico e formação de professor lá no Estado do Amazonas.

Milen: Como foi a sua vinda para Roraima?

Professora Augusta: Eu tinha amigos que vieram para o Estado de Roraima que na ocasião era Território Federal. Então eles estavam começando a formar o Território Federal do Rio Branco. Então minha amiga veio para cá e me ligou dizendo que era muito bom. Fiquei interessada e vim em 1948. Eu tenho quarenta e tantos anos de vida funcional. Porque agora eu estou com oitenta e cinco anos. E passei a metade dessa idade lecionando aqui em Roraima.

Milen: Qual a primeira escola em que trabalhou no Território?

Professora Augusta: A primeira escola minha foi o Grupo Escolar Lobo D'Almada. Não havia escola além dos grupos escolares. Havia os grupos escolares espalhados pelos bairros e centro da cidade. Havia poucas escolas. Depois quando foi em 1950, o diretor da Divisão de Educação começou a fazer um movimento para que houvesse a escola de professores regionais aqui no Rio Branco, mas para que houvesse isso teria que ter professores especializados, porque não havia. Na ocasião começou a funcionar realmente. Começou a funcionar a Escola Normal Regional Monteiro Lobato no antigo prédio onde funcionava o Grupo Escolar Oswaldo Cruz.

Milen: No mesmo lugar onde está até hoje?

Professora Augusta: Não, era o antigo. Então ficou lá e lá formaram... Era... Não me lembro quantas salas de alunos tinham. Mas eram os professores todos. Tinha professores para todas as matérias que pedia o currículo. Era História, Geografia, Ciências, Português, Matemática, desenho. Era também Religião, Canto Orfeônico. E nesse... E todo esse currículo tinha programas. E esses programas eram detalhados para os fins a que se destinavam. Os alunos

eram fardados. Azul e branco as cores da Escola Normal. Todos de azul e branco. Foi um tempo muito bom, muito bonito, mas para que continuasse tinha que ter essa... Esse... Os professores tinham que ser regularizados, porque todos eram professores leigos. A maior parte eram os médicos. Tinha dentistas, tinha técnico de agrícolas. Eram pessoas que combinavam, digamos assim, a sua profissão com a profissão de professor. Então veio o MEC e destinou cinco vagas para os professores de todos os territórios. Veio para cá. E eu fiquei com uma vaga. Me deram uma vaga de desenho. Que era desenho, modelagem, escultura, desenho geométrico. Era uma série de coisas relacionadas, mais ou menos umas seis áreas. Então eu fiz um concurso e consegui passar. Fui para uma escola... É... Quem dava o curso era... Na fundação Getúlio Vargas, no ano de 1950. E lá eu fui! Passei um ano e meio fazendo esse curso e vim de lá com um diploma de que tava capacitada para lecionar. Resultado: Fiquei com a vaga de desenho da escola Normal. Que já nesse momento, já tinha sido transferida para onde até hoje está. Estava sendo iniciado o prédio. Aquele antigos... É ... Aquela formação antiga. Era blocos com 5 salas. Diretoria, merenda, sanitários e fora o pátio. Então ela estava sendo transferida. Saiu do Grupo Escolar Oswaldo Cruz e foi para outra sede que até hoje está na sede. E lá eu fiquei... Passaram-se quantos anos? Um monte de anos – risos-

Milen: Quem eram os alunos do Curso Normal Regional Monteiro Lobato? A senhora pode comentar como era a relação entre eles no período em que trabalhou lá?

Professora Augusta: Os alunos que passaram por lá eram todos filhos de fazendeiros, filhos de funcionários, filhos de pessoas mais humildes. Porque não havia diferença social. A diferença que havia realmente era da... Dos caboclos, as meninas que eram criadas nas casas das senhoras dos fazendeiros e... O modo como eram... Porque não eram filhas. Eram pessoas criadas, adotadas. Mas eram tratadas como pessoas humanas. Não havia diferença! Começou haver diferença, começou haver atrito, à proporção que a Igreja Católica, por intermédio da CNBB começou a divergir querendo que os indígenas tivessem uma orientação diferenciada. E aí ficou aquela divisão entre fazendeiros e Igreja católica. Houve muitos atritos, eram muitos atritos. E daí...

Milen: Mas dava para perceber se tinha atrito dentro da escola? Por que tinha, como a senhora disse, tinham algumas alunas que trabalham, que moravam, eram “adotadas” pelas senhoras. E aí, dava para perceber que existia um tratamento diferenciado, existia um comportamento na verdade diferenciado?

Professora Augusta: Não havia, de jeito nenhum! Na mesa onde se sentavam os patrões, sentavam os empregados todos. Não havia diferença. O que um comia, o outro comia. Não havia, eu não constatei isso! Agora quando começaram a surgir divergências. É quando iniciaram a... A Igreja a colocar direitos. Direitos é... De escolha, direito de posses do índio na terra. Então aqueles fazendeiros que estavam tantos anos na terra. Cem, cento e poucos anos já não tinham direitos. Porque essas terras, segundo a FUNAI... Outras qualquer que não sou assim capacitada para dar essa definição. Achavam que não eram. Era propriedade indígena. Houve muita briga. Que era uma modalidade de pensamento exclusivo que tirava... Era nesse caso, ninguém era dono de nada. Porque muitas pessoas dissessem “que rasguem os livros de direito” porque se o proprietário não tem direitos, apesar de posse, mas há outros que apesar dos anos se passaram., esses tinham direito. Então não tinha porque haver direito. Um direito de propriedade, direito privado. Porque o índio tinha direito de entrar na sua casa e entrar e... É porque... Não por eles, mas pelo que eles foram incentivados a fazer. Achar que eles tinham direito. Então era aí. Aí começou a destorcer. Tanto era que até os casamentos religiosos

foram proibidos nas fazendas porque os padres não podiam fazer. Porque os donos das fazendas não queriam nem ver os padres por perto. Era assim, muito rigoroso. Teve... Houve gente que disse que queimaram pontes... É isso que hoje faz.

Milen: Esses acontecimentos são mais recentes, porque naquela época não aconteceu?

Professora Augusta: Naquela ocasião... Todos tinham os mesmos direitos. Até hoje têm artistas que são índios que são excelentes pintores. Tem pessoas assim... Muito bem dotadas. São excelentes índios! Não havia como diferenciar. Agora a cultura indígena é diferente. Aí tinha de se respeitar a cultura indígena, da cultura... Dá, dá civilização que estava se formando. Então havia... Nas escolas mesmo havia muita, muita... Digamos assim, era... Havia muito zelo pelo que elas representavam.

Milen: A senhora fala em civilização. Com relação à escola, a senhora acha que ela pode ter contribuído para formar essa “civilização”?

Professora Augusta: Olha, a escola é um marco. Ela deixa uma trajetória... Uma escola é excelente. Ela deixa uma visão de união, de paz. As pessoas é que mudaram. Porque quando era na alfabetização todos estudavam no mesmo tom. Quando se passaram os anos e as comemorações cívicas eram todas muito bem feitas. O 7 de setembro que hoje nem se fala mais. Mas naquela ocasião o 7 de setembro era uma data cívica muito bem festejada. Era a semana da pátria! Tinha para cada dia da semana, atividades referentes. Agora era assim, por exemplo, eram atividades esportivas, que era só os clubes que faziam. Depois tinham atividades cívicas que era só as escolas que faziam também. Então eram os desfiles.

Milen: A escola então ajudou a implantar essa mentalidade nos alunos. Qual sua visão com relação a antes os alunos ou a população levar em conta essa questão da semana da pátria, do civismo. Isso foi uma coisa que foi implantada com a ajuda da escola, essa mentalidade? O que a senhora acha?

Professora Augusta: A escola deu esse impulso, foi a escola. Porque aqui no início, realmente os professores sofriam porque as ruas eram de barro, areia, muita areia, muito verde. Era um paraíso, se considerar o atual calor que faz. Na ocasião eu... Mudou o clima e com as guerras teve que mudar. Mas na ocasião era lindo. As chuvas eram terríveis. Quantas vezes eu cheguei sem sapatos na escola porque meus sapatos ficavam enterrados na lama. Mas aquilo para o professor não significava nada. Ele não achava que estava sendo espoliado. Ele tinha o direito de se dedicar. Os pais eram convidados a... As mães levavam para a escola dias antes, máquinas de costura para fazer as fardas, bandeirinhas e alegorias que se faziam na ocasião. Então era assim, um intercâmbio. Era uma coisa boa. Não tinha malícia. Não tinha aquela vontade de se superar. A superação se dava através do trabalho. As pessoas enfeitavam as ruas e era muito interessante. Lembro que cada professor tinha uma área para fazer sua alegoria. Por exemplo, a minha escola na ocasião, era o Doutor Zerbine, que tinha feito o primeiro transplante do coração. Estava no auge disso. Então a minha escola que era o Grupo Escolar. Era de um cara lá do *Panther* que era uma organização americana que ajudava na escola.

Milen: Então a senhora saiu da Escola Normal Regional Monteiro Lobato e foi trabalhar nessa escola?

Professora Augusta: Não, continuava na mesma escola! Continuava lá na ENRML por causa da área de desenho. Eu não era professora de todas as áreas. Era só a aquela área. na minha hora eu ia lá. Mas o meu trabalho era no Grupo Escolar. Então lá os meninos se organizavam e faziam alegorias, caminhão cheio de mil coisas que se pensava. Era... Tinha aqueles tubos lá da saúde que enchiam de mercúrio cromo e outro de tinta azul para fazer a diferença do sangue arterial e o sangue venoso. E treinavam os alunos para apresentar... Apresentar isso deitado no caminhão. Eles deitavam e as professoras iam dizendo: *Essa época Dr zerbine... Roraima ... e também 1962.* Na ocasião Roraima já tinha mudado de nome porque fazia confusão com Rio Branco do Acre. As correspondências iam para o Rio Branco do Acre quando deveria vir para o Rio Branco de Roraima. Então foi mudado o nome em homenagem ao monte Roraima. Passou a ser Território Federal de Roraima. Aí foi muito bonito. Dá até para lembrar de um caso interessante de uma colega minha que resolveu homenagear os pecuaristas.

Então todos os meninos trajados de vaqueiros... Aquela coisa... E arranjou uma vaca. E o Grupo Escolar que vinha na frente dela, da minha amiga, o da Mirna. Parece que era o Grupo Escolar Lobo D'Álmada. E vinha o Grupo Escolar Lobo D'Álmada com uma vaca toda adornada de flor e de tudo para desfilarem na frente do governador, que era o personagem central do 7 de setembro. Eu tava lá e vi. De repente, não sei por que a vaca cismou e disparou. E Dispararam os alunos. E disparou o povo. Foi um caos... Todo mundo corria e ninguém sabia porque a vaca tinha se desvencilhado dos vaqueiros. De qualquer maneira, teve sempre um episódio interessante que marcaram. Foi uma época de muito, muito amor à pátria. Tinha o COMORCI, que era o colegiado de Moral e Civismo. Já na ocasião, era época da ditadura. Era militar para todo canto. E nós tínhamos a disciplina de Moral e Civismo. As escolas tinham a bandeira logo na entrada de cada sala. E se saldava a bandeira. "*Salve a bandeira Brasileira, orgulho da nossa pátria*" Cada aluno fazia um discurso.

Um dia choveu e a Diretora que era uma excelente pessoa e muito cônica de seus deveres patrióticos... É... Estávamos arrumando tudo... Os alunos entrando em sala de aula quando caiu um pé d'água, coisa comum aqui em Boa Vista. Aí molhou a bandeira brasileira pela janela. Quando a Diretora viu que a bandeira estava molhada perguntou: *O que foi que aconteceu? "A chuva professora!"*. Aí o aluno pegou a bandeira e enxugou as carteiras com a bandeira. Ah, ela ficou insultada! Disse: "*Desce todo mundo!*" Estava um sol de duas, três horas da tarde. Ela disse: "*Desce todo mundo, hastear a bandeira, cantar o hino nacional!*". Porque a bandeira tinha sido humilhada. Porque foi enxugar a carteira. É desse jeito, esse é um aspecto que você vai ver como era inerente aquele sentimento pátrio. Acho que hoje não tem mais isso.

Milen: A senhora atribui esse comportamento ao período da ditadura ou não?

Professora Augusta: A ditadura trouxe esse aspecto sabe? Não foi o único, talvez não fosse o melhor, mas deu outra visão da pátria. Porque tinha professor, tinha um juiz de direito que foi dá uma palestra na Escola Monteiro Lobato. Ele disse: "*Eu vou dar a palestra, mas vou iniciar dizendo que D. Pedro I estava com uma caganeira.*" Aí eu disse: "*Ah Dr, então não fale. Porque é melhor o senhor ficar calado do que tirar um aspecto físico da pessoa para um aspecto patriótico. Eu não concordo!*". - "*Mas se a senhora quiser que eu fale será feito*" – Disse o juiz. Aí eu disse: "*não, não quero!*". De forma que eram pessoas com mentalidades que não tinha esse aspecto cívico. Porque queriam era seguir...uma ... aquele momento da ditadura... da coisas que não eram levadas á sério. Porque aquele aspecto do Brasil foi. Foi um aspecto terrível, mas contribuiu para mostrar o quanto o povo brasileiro pode ser conduzido. Foi impressionante isso. Depois se passaram muitos tempos, ainda passaram muitos tempos. Havia um governador que era um brigadeiro, um major, era qualquer coisa. Então ele

mandava que se formassem as escolas na frente do palácio (do governo), parece que na ocasião era o Palácio 31 de Março, hoje mudaram o nome é Hélio Campos. Aí se formasse lá. E ele passava em frente dos alunos perguntando dos alunos se eles não queriam ser como o Diretor. E a diretora dizia para os professores: “*orientem os alunos para dizer, falar o português correto*”. Eram pessoas assim. Eram muito... Muito autoritárias muito autoritarismo. Quando iniciava o ano letivo, como vai iniciar agora em fevereiro. Antes de iniciar o ano letivo era uma... O desfile, todos os alunos reunidos. Todas as escolas reunidas na praça. Tinha uma missa e depois da missa as diretoras eram chamadas para receber a bandeira brasileira, recebiam a bandeira do colégio, recebiam a bandeira da categoria, que era aquele símbolo do Aladim. Ele não tinha a Lamparina? Que significava a sabedoria. Tinha mais essa bandeira da sabedoria, e tinha outro cartaz que dizia: “*A ignorância é o pior peso que carrega a humanidade.*” E a diretora ia, além de carregar um Cristo, um crucifixo. Coitada da Diretora. Subia as escadas com aquele monte de coisas. Bandeiras pra todo canto e o crucifixo.

Milen: Essas bandeiras elas levavam para a escola?

Professora Augusta: Era sim, todas as diretoras recebiam. E iam para a escola carregando todo aquele material e a banda tocando na frente e todo mundo marchando... “Pá, pá”, ia pra escola. Esse era o ritual no início das aulas. Hoje, depois quantos anos que eu sai da escola? Sai já faz muitos anos. Mas passei todo esse tempo, o Monteiro Lobato fazia alegorias lindas. Uma diretora que passou por lá era uma artista. Então ela, ela. no 7 de setembro os alunos desfilaram com a música Aquarela do Brasil. Todos desfilando, mas não era o desfile de... Era um desfile de... Desfilando e tocando e tocando. Foi muito bonito aquilo. Era um trabalho que se via. Hoje as escolas passam, vejo pela televisão, marchando um atrás do outro sem saber nem porque, nem pra que. E vai e vai, todo mundo correndo pra se livrar daquele problema lá. E não há significado, acho que não ficou nada. Nada de edificante, nada de... Como se disse, é... Fazer com que o aluno se ficasse sensibilizado. Hoje o aluno quer é forró quer dançar rock. Modificou... As músicas, a escola não tem mais música. A escola cantava.

Milen: A senhora falou que tinha a disciplina Canto Orfeônico, como funcionava isso?

Professora Augusta: Canto Orfeônico eram os professores que davam aulas de Canto Orfeônico. Tinha um padre que tocava sanfona e trazia melodias de várias... era o Uirapuru, Meu limão, meu limoeiro, era assim... Músicas regionais, músicas que passavam de tradição, músicas de roda. Era interessante que pessoas daqui de Roraima sabiam das músicas do Rio Grande do Sul. Porque havia esse intercâmbio. Os professores vinham e falavam. A escola de antigamente cantava. Só que cantava hinos, cantava hinos da juventude, cantava o hino do trabalho, eram os hinos religiosos, todos eram cantados... Tinha alguma coisa de especial. Só que nós éramos felizes e não sabíamos. Não sabíamos, porque é... Aquilo parecia que era uma decorrência de tudo. Com o tempo que foi modificando. Foram chegando... Até hoje, meu Deus! Então tá acontecendo isso nas escolas, está... Os alunos dançam, fazem o que querem e você... Basta que eu te diga que quando eu dava, era... Eu tive que sair da sala de aula várias vezes, por causa da fumaça de cigarro. E não era proibido por quê? Porque é lícito o aluno tem liberdade de escolher o que ele quer.

Milen: Mas a partir de quando aconteceu isso?

Professora Augusta: Isso foi de 70, 78 mais ou menos. O aluno tinha liberdade de escolher. Aí foi quando chegou aqui em 60, eu não sei, mas acho... Não sei bem, mas o Heitor pode

dizer quando chegou o projeto RONDON. O projeto RONDON é que começou a trazer as escolas de nível superior. De Santa Maria do rio Grande do Sul. Então chegaram alunos do Rio Grande do Sul. Do Projeto RONDON e se disseminaram por aqui e pelo interior. E o interior também foi ganhando vida. As professoras do interior foram sendo lembradas. Na ocasião havia o PAMPI, era o Programa de Auxílio ao Magistério da América do Norte. Então eles vinham e traziam material. Era... Pagavam cada aluno recebiam. Casa aluno professor do interior. Que era difícil só quem mora aqui é que sabe como é difícil andar pelo interior. É Igarapé, é pântano. Nesses campos é muito difícil.

Milen: A senhora teve a oportunidade de vir já com uma formação, fez um curso fora, como a senhora falou, mas com relação a formação de muitos, tinha que ir para fora do estado. A senhora tem conhecimento? Falo de formação acadêmica. O Magistério funcionava até que série? Como é que funcionava essa questão da Escola Normal?

Professora Augusta: A Normal Regional eram três anos. Então formava para lecionar no âmbito do Território. Ia para o interior, do interior voltava e ficava lecionando aqui. Depois saiu de Escola Regional e ficou sendo Instituto de Educação de Roraima.

Milen: E a senhora continuou trabalhando quando passou a Instituto?

Professora Augusta: Não, aí quando passou a Instituto eu trabalhei até os anos... até... 1978. Mais ou menos.

Milen: Mas consta pelo levantamento que a Escola Normal, quando passou a Instituto, ela parou de funcionar em torno 77 se não estou enganada no momento. E criou-se a Escola de Formação de professores, o Magistério que foi extinto já. A Escola de Formação de Professores de Boa Vista – Magistério. O antigo Magistério. Aí deixou de funcionar a Escola Normal. A senhora tem conhecimento disso?

Professora Augusta: Tenho, mas ele ficou sendo Instituto de Educação.

Milen: A própria Escola de formação de Boa Vista ficou sendo Instituto de Educação?

Professora Augusta: De educação.

Milen: Então já não era mais Escola Normal?

Professora Augusta: Não era mais Escola Normal porque já tinha quatro anos. E tinha disciplinas específicas. Psicologia, Pedagogia, Sociologia, tinha Didática, tinha Legislação. Então tinha matérias específicas de um curso de especialização. Hoje eu não sei mais. Eu saí da Escola Normal faz tempo. Eu saí quando já era Instituto e eu dava aula de Estudos Regionais. Estudos Sociais. Porque eu na ocasião também, já tinha feito uma faculdade. Uma Licenciatura Curta. Aí vieram primeiro as Licenciaturas Curtas.

Milen: A senhora fez essa faculdade na Universidade de Santa Maria?

Professora Augusta: Na Universidade de Santa Maria.

Milen: Do projeto RONDON?

Professora Augusta: Do projeto RONDON. Agora hoje eu vou te dizer que eu não acompanhei mais. Parou por aí eu não sei mais do que aconteceu com o colégio. Nem sei mesmo quem é o atual diretor da Escola. Passou muito tempo e eu sai e fiquei trabalhando no Departamento do MEC. O Departamento do Ministério de Educação, o DMEC. Que era subordinado ao Ministério de Educação. Então ficou lá só cursos técnicos. Era ver a carga horária dos professores, a grade curricular. Qual era o peso...

Milen: A senhora continuou trabalhando com professores, no caso?

Professora Augusta: Mas não como professora, eu fiquei trabalhando como técnica. Porque também... Aí eu passei até 71 eu era do quadro permanente da educação depois eu passei pro CLT. No CLT eu deixei a sala de aula pra ficar como técnica. Aí fiquei muitos anos como supervisora. Não dava aula, mas supervisionava as escolas. As disciplinas onde eu era lotada. Por exemplo, eu fazia supervisão em desenho (disciplina). Aliás, acho que tenho algumas apostilas sobre desenho que fazia para distribuir, mas no interior. Eu saí da capital e fiquei no interior. No Interior passei muito tempo com os professores. Realmente eram pessoas humildes, pessoas que cresceram, ficaram depois, vieram pra capital, vieram para cá, fizeram faculdade. Não ficaram marcando passo. Têm muitos professores que continuaram estudando

Milen: Na sua visão, a escola de formação de professores, que contribuição ela trouxe para o Território?

Professora Augusta: Se eu te disser, eu acho que a contribuição maior é que os funcionários ficaram mais cômicos de seus direitos. Antes, os funcionários principalmente o professor, não tinha consciência do que ele valia como pessoa. Eles eram apenas uma meta parada ali. Tinha que ser empurrada, mas não podia ser... Não tinha consciência. Hoje não, o professor sabe do seu valor. Ele quer, entende que tem as greves que não deveriam ser feitas, porque eram contra aquilo que a gente tinha mais inculcado que era o amor as instituições... Tudo isso ficou reduzido à direitos, não só deveres. A formação contribuiu pra isso, formou mentalidades. Muitas vezes eu encontrei colegas que diziam assim: *“E a formação, onde ficou?”* Aí eu ria e dizia *“A formação nos primeiros anos escolares, e aí ficou”*. Porque depois você foi crescendo, se você não cresceu, aí você ficou parado (risos) Era tão forte o apego, a imposição... é como eu te digo “Professor é como uma vela que se consome iluminando” Você já pensou você passar a vida inteira sendo nada, nada, nada, nada! Pra quê? Iluminar o quê? Então hoje os professores são conscientes. Eu creio que a Escola de Formação de Professores, não sei como é que foi isso? Não sei como é que tá colocado essa palavra “formação”, mas eu acho que formação é formar mentalidades. Então se forma mentalidades concretas, mentalidades lúcidas, então vale a pena.

Eu tinha uma folha que eu gostava de ler. Um professor... Era um professor alemão. Ele lecionou durante anos, aí um dia ele parou e teve a curiosidade de voltar pra ver onde estavam aqueles alunos que ele ensinou tanto tempo. E ele teve um choque. Porque aquele aluno que ele ensinou anos problemas matemáticos batia com a cabeça num ferro todo tempo num hospício. O outro alocado dançava na rua que ele tinha ensinado todos os verbos. Então este era completamente alucinado. E a menina que ele tinha o maior carinho, se dava por qualquer coisa. E ele ficou pensando Como foi? O que foi que eu ensinei? Ele achava... Achava não, eu acho que o impacto foi tão grande, tão forte. Porque só aí você vê que realmente o valor da educação está não naquilo que esteja na cabeça, mas naquilo que você vê aqui no coração. Bateu no meu coração. Tudo bem. Pois foi isso que eu fiz.

Como estava te dizendo ontem daquele governador que mandou me chamar, na época da ditadura, e disse que sabia que eu não obedecia às ordens. Eu obedecia às ordens! Mas só

que às vezes ordens não eram aquelas ordens que você tem de... “sim, sim, sim majestade” Aí eu disse: “*Eu obedeco senhor Governador*” – “*Não senhora, a senhora não obedece!. A senhora sabe o que está sujeita? Eu vou lhe mandar pra fora do Território. A senhora vai pro Texas! Eu vou mandar lhe exilar! A senhora não é bem vinda aqui. O que que a senhora fez? Me diga o que que a senhora fez!*” – E eu olhei pra aquele homem e vi aquele homem tão pequenino, desse tamanho. Eu disse: “*Senhor governador eu olho pra frente, olho pra trás, para os lados e só vejo amigos, não encontrei um inimigo na minha vida. Se eu não fiz inimigos, só fiz amigos, não tenho nada mais!*” aí ele ficou parado - “*Minha senhora vá trabalhar!*” Aí o guarda que estava na porta quando eu ia saindo me disse: “*Professora não chore, não chore, não chore*”. Pra você vê, as pessoas são assim. O sujeito ficou lá com o orgulho dele. Mas eu sai mais tranquila da vida. Se ele me mandasse embora, tudo isso, eu ia sofrer, claro. Mas, pelo menos uma coisa eu tinha feito, eu tinha chutado o balde. Olha, de tudo isso vale à pena ser professora. (risos).

Milen: Professora, suas considerações finais.

Professora Augusta: Eu acho que aquilo que agente crê, que agente tem fé deve colocar. Por exemplo, queres teu mestrado. Porque teu mestrado vai te dar vários caminhos. Tantos que vai começar a andar por todos eles. Então minha amiga faça isso!

Milen: Obrigada, muito obrigada Professora Augusta.

Anexo S - Entrevista com o professor Heitor Bríglia. Ex-aluno e ex-professor do Curso Normal Regional Monteiro Lobato/ Colégio Normal Monteiro Lobato. Realizada em 05/01/2012 a Milen Margareth Fernandes Schramm.

Professor Heitor: Sou Heitor da Silva Bríglia. Professor aposentado do Ex-Território de Roraima. Tenho 73 anos. Sou filho de Osmã Rocha Bríglia, fiscal municipal. E de Cristina Silva Bríglia. Ambos do interior do Amazonas. Nascido no Rio Puruz. Eu sou natural de Roraima, nasci e me criei aqui. Só sai pra estudar um tempo fora, mas depois voltei. E sai muitas vezes quando isso aqui era território. Quando era da ativa pra fazer cursos fora do estado. Um pouco em Minas, um pouco em São Paulo, um pouco no rio, um pouco em Belém, em Recife...

Milen: O senhor fazia os cursos por conta do governo do Território?

Professor Heitor: Por conta do governo do Território. Eram cursinhos rápidos. Cursos de uma semana, de um mês no máximo! Eram cursinhos de treinamento específicos para atividade de magistério. Eu fiz admissão para ingresso no Curso Normal Monteiro Lobato em 1954. Primeiro deixa eu falar o que era o Curso Normal Monteiro Lobato, porque era um curso bem atípico. Como naquela época o isolamento de Boa Vista era muito grande... A única via de comunicação era por água, e só durante o inverno... Avião tinha uma vez por semana, até mesmo de uma vez por semana. Então agente tinha uma carência muito grande de professores. Professores para o primário mesmo, que era naquele tempo, o que tinha por aqui. Aí foi criado o Curso Normal Monteiro Lobato. Era um curso que você faria depois do antigo Primário. O que correspondeu depois ao Ginásio. E posteriormente ao Ensino Médio. Então era um Ginásio que se fazia com direcionamento das disciplinas para o magistério. Então formava Regentes de Ensino, que eram os professores que atuavam de primeira a quarta série aqui em Boa Vista. Ele tinha todas as disciplinas normais de um curso ginásial que agente chamava naquela época, menos o inglês. E ele era autorizado pelo ministério, para funcionar e formar professores para atuarem em Roraima. Naquela época no Território do Rio Branco, na década de 1950. Então esse curso foi criado com essa finalidade. E aquele pessoal que tinha já terminado o primário aqui, entrou nesse curso pra se formar professor. Se dizia professor, mas era regente de ensino. Ele não te dava direito a prosseguimento de estudos. Você não podia com o CNRML depois seguir para o antigo científico ou pedagógico ou clássico que eram os cursos que existiam naquela época.

Milen: Esse curso correspondia ao que hoje é o ensino médio?

Professor Heitor: Ao ensino médio sim. E conseqüentemente não te davam o direito ao vestibular no futuro. Que na realidade vestibular naquela época era uma coisa distante. Que a gente via pouco. Pouca gente tinha possibilidade de sair daqui pra fazer o antigo científico, depois fazer faculdade. Então agente fazia esse curso e quando se formava automaticamente virava professor primário. Na primeira turma formada neste curso NRML entraram a senhora Eneide Bríglia Monteiro, Monteiro Ferreira atualmente, que era minha prima, minha irmã Olgaíde Bríglia e o meu irmão Francisco Bríglia. E... Entre outros. Era um grupo pequeno de no máximo vinte pessoas. Desses, só ele formou-se. Ele mais um grupo. Mas dos que eu citei só ele formou-se. Então foi o primeiro professor formado aqui. E começaram a dar aula.

Milen: E os professores do CNRML? Quem eram?

Professor Heitor: Os professores que davam aula nesse curso, aliás, durante muito tempo até mesmo na década de 1950 quando eu entrei, os professores eram os engenheiros que o território contratava que davam Matemática. Eram os... Doutor Durval de Magalhães, da Academia Roraimense de letras, recentemente falecido, era professor de Português. Doutor Juscelino Leocádio da Rosa, era um veterinário, dava Biologia, dava Atividades Econômicas da Região, dava Geografia, dava essas disciplinas assim. O Professor Francisco Elesbão, médico, Dr Silvio Botelho, médicos do... Eram professores de Biologia. Então esse pessoal eram... Não tinha nenhum professor especializado. Era esse pessoal que dava aula. Num sistema muito antigo, muito rígido, na época você andava de farda. De sapato preto, meia preta, calça azul, camisa branca de manga comprida, colarinho, punhos duplos, abotoaduras e gravata preta. E você saía de casa com essa farda e tinha que chegar em casa com essa farda. Porque se você saísse do colégio e tirasse a gravata, você era suspenso. A Dona Juraci, nossa inspetora de aluno era uma fera nesse aspecto! A primeira Diretora, professora Maria Olindina Pereira Trindade, filha de um dos primeiros juizes de Boa Vista, Doutor Maximiliano da Trindade Filho, um juiz. E ela era professora que se tornou a primeira diretora e foi durante muitos anos a pessoa que segurou o ML. Depois com... Na década de 1950 eu fiz admissão, passei. Admissão era tipo um vestibular. Passei para orgulho do meu pai em primeiro lugar e por causa disso o prefeito me deu de presente a farda! Meu pai era pobre, meu pai era fiscal municipal e tinha 14 filhos. Então fartura na minha casa era muito grande: fartava tudo, agente lutava com muita dificuldade. Aí entrei, naquela época comigo nós éramos... Na Escola Normal sempre predominou o sexo feminino, que e até hoje na área de magistério predomina o sexo feminino. Naquela época não era diferente. Então eu era um bem dito é o fruto entre as mulheres. Era eu, Vandí, aposentado atual do Banco do Brasil, que ainda tá em Roraima. Gevanildo, irmão dele recentemente falecido num acidente de carro em Brasília, advogado. E o Jesiel que se perdeu no tempo. Não sei o quê que é feito dele. Nós éramos quatro no meio de vinte e poucas mulheres. A escola toda não tinha cem alunos. Era bem pequena. E assim eu fiquei, estudei nessa escola até o terceiro ano que corresponde hoje a sétima série. Você terminando o primário fazia admissão, depois entrava primeiro, segundo, terceira e quarta série ginásial. E Depois entrava no científico, no pedagógico se quisesse ser professor ou no clássico se você quisesse ser advogado. Essas três opções que agente chamou mais tarde de segundo grau.

Milen: Mas esse curso o senhor fez fora do Território?

Professor Heitor: O segundo grau eu fiz fora. E 1955 nós recebemos em casa a visita de uma prima minha que morava em Belém. Filha de uma irmã da minha mãe que agente não via e não tinha contato havia muitos anos. Ela apareceu aqui para passar alguns dias com a gente. E ficou seis meses morando com a gente. Nesse período nós fizemos grande amizade e eles me convidaram pra ir a Belém estudar. E ir pra Belém estudar era um sonho, porque somente os filhos dos grandes fazendeiros estudavam fora. Esses estudavam em Manaus. E quando voltavam pra cá, esses eram os artistas da cidade. “O filho do fazendeiro fulano de tal estuda lá em Manaus no D. Bosco” Aquele camarada nem pisava no chão!

Milen: Mas havia muitos grandes fazendeiros na época?

Professor Heitor: Não. Tinha alguns. E também esse pessoal que saía pra estudar fora eram poucos. Eram três, quatro pessoas. Era um grupo pequeno. Porque naquela época também fazendeiro não se importava de mandar filho pra estudar. Ele achava que o boi dele nunca ia acabar né? Era aquela visão que se tinha antigamente do boi criar o fazendeiro, não do fazendeiro criar o boi. Pois era desse jeito. E, aí me convidaram pra ir pra Belém. Eu passei o

resto do ano sonhando com aquilo ali. Que eu queria ir pra Belém pra estudar pra me formar, crescer e principalmente pra chegar aqui e ser o bacana das meninas. Eu queria ser o filho do seu Osmã que estudava em Belém. Poxa vida era autoridade que só o diacho! A coisa funcionava assim naquela época. E, dia 15 de dezembro de 1956 eu sai daqui no avião da FAB. Na época agente voava de FAB, aqueles aviãozinho Douglas de hélice, passava três horas até Manaus. Três horas de Manaus a Santarém, três horas de Santarém a Belém. Fui pra estudar... e todos os anos fiquei lá estudando. Quando cheguei lá eu já sabia. Eu tive que fazer exame de admissão novamente porque os meus três anos de Escola Normal não serviam. Não dava pra da continuidade. Eu fiz admissão de novo.

Milen: E por que não servia?

Professor Heitor: Porque por lei ele era regional. Ele era o Curso Normal Regional Monteiro Lobato. Depois é que ele foi transformado na Escola Normal, depois no Instituto de Educação Monteiro Lobato. Depois na Unidade Integrada Monteiro Lobato. E depois no Colégio Monteiro Lobato. Isso foi subsequente. Então eu fui e fiz admissão novamente lá e entrei num colégio particular porque não consegui. Aqui é um fato interessante a se relatar. Naquela época, você pra estudar numa escola pública em Belém. Que eu conheço a realidade de Belém naquela época. Você tinha que ter alguém de importância política que te colocasse lá dentro. Porque todo mundo queria estudar em escola pública. Porque era escola pública que formava bem. Você era aluno do Colégio Estadual Paz Carvalho. Então você dizia isso na ponta do pé pra ficar mais alto. Autoridade, agente tinha muito orgulho, porque o colégio foi fundado em 1843. E tinha uma galeria num salão grande que tinha lá em cima com os nomes de todos os formandos ali. Todos eram advogados, engenheiros, médicos, governadores, juízes. Então quem formava no Paz Carvalho, passava no vestibular era tranquilo. Então quando eu cheguei lá eu não consegui entrar, aí o marido da minha prima que tinha dado aula numa escola particular que não era de muito boa qualidade, mas que funcionava disse assim “olha eu faço uma coisa com você”. Essa escola eu trabalhei durante um ano e nunca me pagaram. Então eu vou pagar o teu ano todinho de escola. Foi lá falou com a diretora. Ela assinou na minha ficha e eu paguei o ano todo. Por causa disso, todos sabiam na escola que eu era filho de um grande fazendeiro de Roraima. Meu pai era na verdade era Fiscal Municipal. Porque ninguém pagava o ano todo e eu paguei. Na realidade os outros pagaram pra mim.

Milen: Era uma escola pública, mas...

Professor Heitor: Não era uma escola particular. Colégio Abrão Levi. Eu fiz um ano nesse colégio, depois eu queria voltar, queria ir pra o Estadual e aí eu fui pra o Estadual, para o Paz de Carvalho. Aí lá eu fiz todo o ginásio e o científico. E eu vinha todos os anos passar férias aqui. Porque como era o único filho do meu pai que estudava fora... Meu tio me tinha num conceito muito bom porque ganhava medalha... Eu era um aluno muito bom, então eu tinha que passar no vestibular. Só vestibular não depende muito de conhecimento... Naquela época principalmente, de sorte, era uma coisa meio... E eu findei não passando. Eu fiquei tão arrasado que de Belém para Manaus eu vim de navio. Não quis vir de avião que era para aliviar a cabeça. Cheguei aqui pra passar uns dias e depois voltar e me convidaram para dar aula no Monteiro Lobato. Assim me tornei professor, sem curso ligado a educação nenhum, mas eu tinha feito um curso científico muito bom! O Paz de Carvalho era um colégio muito bom. Inclusive no ano seguinte criaram o segundo grau e eu fui professor de científico só tendo o científico. Eu só tinha o científico. Me mandaram pra Manaus para fazer um curso lá, me registrando no MEC como professor. O que eles chamavam de Curso de Suficiência. Na realidade o curso era Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário que

legalmente o MEC chamava de CADES. Aí fui fazer esse curso, passei, peguei o registro que tenho até hoje aí para lecionar enquanto não houvesse professor com curso superior e eu lecionei até dez anos da minha vida com esse curso... Virei professor de matemática. E... me deu uma bobeira eu fiz uma besteira e casei. A gente casa sempre quando tá nos cinco minutos de bobeira a gente casa, né? Aí não voltei mais, fiquei por aqui, tive quatro filhos, separei casei de novo... Mas isso é outra história. Mas é mais ou menos isso.

Milen: O senhor falou que é de uma família de pais que eram funcionários, e tinha onze irmãos?

Professor Heitor: Era quatorze irmão, morreu um pequeno e minha mãe criou treze.

Milen: Agente ouviu falar muito em família tradicional, mesmo o senhor sendo aparentemente de uma família humilde na época, o senhor se considera de uma família tradicional?

Professor Heitor: Me considero! Tenho muito orgulho disso, muito orgulho disso porque meu pai era um homem íntegro que trabalhou muito, ele morreu com 97 anos. Minha família toda vive muito. Minha mãe morreu mais jovem. Mas a gente se considera e é. Agora é aquela tal coisa, né. Nós nunca fomos de “to aqui, eu quero aparecer, tá?” Mas então eu tenho orgulho de dizer, por exemplo, de que em muita gente importante aqui em Boa Vista tem um pedaço meu... alguns reconhecem. Eu fui professor do Barac Bento (ex prefeito de Boa Vista), do Deputado Salomão Cruz, do Doutor Jader Linhares, eu fui professor de muitos dos primeiros oficiais roraimenses. Semana passada encontrei com o Cel. Arnóbio Bessa, que foi comandante da PM, foi meu aluno... e outros que quando foi criada a Polícia Militar aqui, os meus alunos, todos eles fizeram concurso p sargento e os que passaram um ano depois viraram oficiais.

Milen: Foi uma grande contribuição aqui no Estado.

Professor Heitor: E tem muitos outros professores e muita gente na área de educação que foram meus alunos. Eu digo sempre assim: eu sou uma pessoa de muita sorte porque eu tenho setenta e três anos e tenho muita saúde... Criei meus filhos sozinho, me desquitei muito jovem, meus filhos ficaram comigo, eu criei quatro filhos sem pai, sem mãe, sem empregada doméstica, sem ninguém. Ninguém virou doutor, mas ninguém virou bandido... A atual Secretária Adjunta (SECD/RR) é minha filha, a Geórgia. Ela é Professora e é Bióloga, mas entrou pra pasta administrativa da Educação. Meu filho mais velho é subtenente da PM, tenho uma filha que não estudou, casou e tem só o segundo grau. E tenho um filho que é gerente da Casa Lira (rede de lojas de eletrodoméstico), o Ricardo que é o mais novo... Mas todo mundo se encontrou. E eu, todas as pancadas que Deus me deu quando era jovem, ele me compensou agora depois que to velho. Me deu muita paz de espírito, casei pela quarta vez. Tô feliz, minha mulher é 25 anos mais nova que eu. Uma morena que a senhora viu. Tô com a vida... Tenho minha casa quitada, tenho o meu carro do ano. Eu não sou rico, mas não sou miserável. Moro com modéstia, mas com muito conforto, essa é a minha vida.

Milen: Professor, só pra fechar... O senhor já falou da escola Monteiro Lobato, gostaria que o senhor falasse de sua visão a respeito do Território. O senhor conviveu, viu ele ser criado e até antes de ser território... Depois passou a ser Estado. Como é que era o Território?

Professor Heitor: Eu costumo a dizer para meus amigos que sou uma pessoa privilegiada porque nasci e me criei num Estado que cresceu muito rapidamente e eu passei por toda a

evolução. Aqui você chegava... A escola era daquele jeito como já falei, sem professor. Aqui quando você estava no magistério já era nomeado professor, primeiro que isso aqui era federal. Então a coisa aqui era muito fácil, dinheiro aqui não faltava, dinheiro aqui não faltava. Vinha, era Território Federal. O nosso governador era nomeado. A nossa educação, apesar de poucos recursos era de muito boa qualidade, porque eu acho que o falta hoje na educação é compromisso por parte dos educadores, porque quando eu dava aula o meu salário atrasava por cinco, seis meses e se a senhora perguntar de algum ex-aluno meu que tipo de professor eu era, a senhora vai ver... Que não faltava, que cobrava, que estudava, que tinha muito orgulho daquilo que eu fazia. E a maioria do pessoal com o salário de fome se dedicava. Então a educação era, para os padrões daquela época, de boa qualidade sim, com certeza!

Milen: O senhor considera assim, que os professores eram muito mais dedicados do que hoje?

Professor Heitor: Muito mais dedicados do que hoje. Não tenha dúvidas. Porque o que aconteceu não só a nível de Estado, mas a nível de Brasil é que a proporção que você amplia um determinado negócio seu, vai ser muito mais difícil você manter a mesma qualidade. No momento em que o Brasil resolveu popularizar o ensino, claro que o ensino caiu de qualidade. Muita gente pra dar conta, por mais que se formem professores há sempre carência, e principalmente de bons professores há carência, porque o universo cresceu muito. Eu sou do tempo em que todo mundo conhecia todo mundo em Boa Vista. Quando chegava um camarada de avião de paletó todo mundo corria porque ele era um fiscal do consumo e ia fiscalizar os comerciantes e ia multar. Com uma pasta na mão, todo mundo se assustava. Então era daquele jeito, a cidade era muito pequena, o universo era pequeno, então por isso era mais fácil de vc...

Milen: Mas a escola no antigo Território do Rio Branco não atendia todo mundo então, por exemplo, o Monteiro Lobato foi criado, mas não atendia toda a população?

Professor Heitor: Não, atendia. O que acontece é que a própria população, o próprio pai não tinha... Ninguém tinha aquela crença que se tem hoje, que é verdadeira, de que o maior... A maior possibilidade de ascensão social tá na escola. Ainda está, apesar de toda a carência, apesar de toda a precariedade da escola tanto pública quanto privada no Brasil, ainda é a educação para os pobres que dá maior possibilidade de ascensão social. Então por isso hoje em dia todo mundo quer botar seu filho na escola, Naquela época não...

Milen: Com relação aos grupos étnicos, se vinham na escola, criavam-se escolas para eles?

Professor Heitor: Não, naquela época não, não muitos poucos. Só aqueles que vinham pra cidade. Naquela época apesar de, de... do grupo indígena deveria ser grande porque não havia a penetração do branco, mas a gente não tomava conhecimento. Índio era uma coisa lá pra longe...

Milen: Ficava na mata mesmo.

Professor Heitor: Ficava na mata. E os, os ca, índios que se chegava as fazendas... Que embora sempre o índio agente chamava de cabocos. Não era os caboclos, era cabocos mesmo. O caboco ele convivia perfeitamente bem com o branco, ele trabalhava como vaqueiro. Essa história de dizer que escravizavam os índios não sei o que lá... Isso é conversa

de ONG. Pra quem nasceu e se criou aqui sabe perfeitamente que o índio vivia perfeitamente bem com o branco. Claro que tinha aquela coisa de ele era subalterno. Ele não tinha grande chance de crescer na vida porque ele não estudava, não se dava escola pra ele, né!? Ah, mas não tinha aquela coisa... Branco era branco, índio era índio...

Milen: Com relação a conflitos, o senhor presenciou ou viu alguma coisa?

Professor Heitor: Não!

Milen: Na sua opinião não existia?

Professor Heitor: Não existia. É aquela tal coisa, é como um casamento... O pessoal diz que no casamento da certo quando um cede um pouco e o outro cede outro, mentira, casamento dá certo quando um manda e o outro obedece. Por que que os casamentos de antigamente durava muito? Porque o homem dizia e a mulher fazia, e ela ficava lá dentro de casa. Então o branco se achava branco superior e o índio era índio coitado... Ficava lá e por isso não havia conflito, não é que fosse pacífica, que fosse assim, como se diz assim...? É ideal o contato entre eles, não, não era não. O branco já maltratava índio eles eram o criado da casa, isso aí é verdade, verdade... Mas conflito, conflito não existia porque um se acostumou a mandar e o outro a obedecer. E assim eles viviam.

Milen: Agora só para fechar. Na sua opinião, porque será que a escola normal foi criada aqui?

Professor Heitor: A escola normal foi uma consequência normal da evolução do antigo Curso Regional Monteiro Lobato. O objetivo era formar professores mesmo, que agente tinha carência muito grande naquela época. Ela foi criada pra isso. E durante muitos anos ela supriu essa necessidade. Ela supriu. Você entrava na escola normal já depois de regularizada, já depois que ela era... O Curso Pedagógico foi anexado à antiga escola normal que virou o curso de formação de professores, que já formava professores a nível de, de... Com possibilidade de prosseguimento de estudos... Você fazia o Pedagógico, fazia parte da escola normal, já nessa época e depois você podia fazer vestibular... Tudo era regularizado, mas o pessoal que entrava era pra ser professor, o curso te dirigia para ser professor de 1ª a 4ª série, até quando ele foi extinto, quando houve a possibilidade... Que naquela época eu, por exemplo, já tava fora da educação, mas eu fui contra o fechamento da escola normal, mas é que ainda não tinha posição pra fechar...

Milen: Quando a escola normal fechou, abriu a Escola de Formação de Professores, em 1977.

Professor Heitor: Exatamente, eu falo não no tempo da escola normal, eu falo no tempo da escola de formação de professores. Essa que foi fechada quando foi exigido que todo professor em qualquer nível que ele estudasse (trabalhasse) tivesse nível superior. Quando o Estado achou que já podia oferecer curso superior pra todos os professores aí eles fecharam o antigo prédio, que era o que eles chamavam de pedagógico que era o curso de formação de professores. Que é atualmente onde fica a escola de polícia. Então quando ele foi fechado eu tive minhas dúvidas porque agente ainda tinha a necessidade de formar professores de 1ª a 4ª série.

Milen: E depois que fechou qual sua visão com relação a isso?

Professor Heitor: Ah, depois que fechou... A tendência era fechar e hoje em dia o Estado já oferece curso superior pra quem, qualquer professor que queira fazer. Tá aí a Universidade Estadual. Então atualmente ele não tinha mais nenhuma razão de ser. Porque inclusive, om professor hoje em dia, o que é justo ele não é mais pago pelo nível que ele atua. Porque antigamente era assim: professor de primária ganhava um salário, professor de ginásio ganhava outro, professor de segundo grau ganhava outro, professor de universidade ganhava outro salário. Hoje o pagamento é feito pela tua graduação. Então você é professor com curso superior, tu dá aula lá no pré-escolar, ganha o mesmo valor que ganha o professor do superior, isso é muito justo. Então nesse aspecto foi muito bom que ocorresse né?

Milen: Agora suas considerações finais mais alguma coisa que o senhor queira falar...

Professor Heitor: Eu acho que atualmente a educação em Roraima e a educação nacional tá em crise, não é segredo pra ninguém, e eu sempre disse que Boa Vista teve durante muito tempo, atualmente eu to afastado, to aposentado, posso falar mais falar disso... Mas durante muito tempo nós tivemos as melhores escolas do Brasil. Mas os piores professores, esse foi o fato. As instalações físicas das nossas escolas eram espetaculares. Foram durante muitos anos espetaculares, mas ninguém ligava pros nossos professores. Eles não tinham curso de aperfeiçoamento... Eles não tinham pedagogicamente apoio, eles tinham... Faltava material, faltava tudo... O governo construía escola, porque construir escola aparece, né? Escola aparece! Então isso aí foi se acumulando e chegou ao ponto que hoje nós não temos nem bons professores e nem escolas que prestem. As escolas estão também... Porque o que aconteceu é que o Estado de Roraima cresceu muito depressa. Minha mãe, na sua ignorância sábia, dizia que menino que cresce muito depressa fica abestado. Isso mesmo acontece com os Estados, com as entidades. Roraima cresceu muito depressa. Se eu digo isso pra um paulista ele acha até graça, porque isso aqui é um fundo de quintal pra ele, mas pra nós que nascemos e nos criamos aqui... Isso aqui cresceu demais, demais! Isso aqui um dia desses era lavrado, esse Pricumã (um bairro de Boa Vista). Então hoje Boa Vista cresceu muito e a educação não teve condição de acompanhar. Agente deixou de ser Território, foi desmamado e não se preparou pra isso, ninguém preparou-se... Pra se transformar em estado, politicamente, políticos resolveram que isso já dava pra se transformar em Estado, virar Estado! E agora é cada um por si e nenhum por mim, né? Então oque que aconteceu? Agente tem carência de recursos muito grande! O Estado não tem indústria de espécie nenhuma, agente não tem recolhimento nenhum, a gente vive das verbas... Vive de pires na mão pedindo que o governo federal nos ajude. Que quando o governo federal aperta como apertou agora cortando o FPM (Fundo de Participação dos Municípios), FPE (Fundo de Participação dos Estados), aquele negócio todo, fundo de participação que diminuiu sensivelmente, a gente tá... Com uma carência muito grande! Então, a gente não tava preparado, é, é politicamente pra ser Estado. Então, por isso a educação caiu muito. E a educação é uma questão de decisão política. Que se quiser se faz bem, mas é preciso que alguém que tenha poder queira!