



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

LUCÉLIA DA SILVA CAVALCANTI

**HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PROFESSORES(AS) DE ESCOLAS
RURAIS NO SUL DE MATO GROSSO (1968-1978)**

**DOURADOS-MS
2021**

LUCÉLIA DA SILVA CAVALCANTI

**HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PROFESSORES(AS) DE ESCOLAS
RURAIS NO SUL DE MATO GROSSO (1968-1978)**

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

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

**DOURADOS-MS
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C377h Cavalcanti, Lucelia Da Silva
História e Memórias de Professores (as) de Escolas Rurais no Sul de Mato Grosso (1968-1978)
[recurso eletrônico] / Lucelia Da Silva Cavalcanti. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Alessandra Cristina Furtado.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. formação de professores. 2. trabalho docente. 3. escolas rurais. 4. histórias e memórias. I.
Furtado, Alessandra Cristina. II. Título.

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

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

LUCÉLIA DA SILVA CAVALCANTI

**HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PROFESSORES(AS) DE ESCOLAS
RURAIS NO SUL DE MATO GROSSO (1968-1978)**

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente da Comissão e orientadora

Profº. Dr. Ademilson Batista Paes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Membro Titular

Profa. Dra. Magda C. Sarat Oliveira
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular

**DOURADOS-MS
2021**

DEDICATÓRIA

“Dedico este trabalho a todos os professores(as) de escolas rurais que fizeram e ainda fazem história. Sem eles(as) esta pesquisa não existiria”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, meu refúgio, por Ele estar sempre presente em todos os momentos nessa trajetória. Sem o Seu amor e discernimento nada disso seria possível!

A todos os protagonistas da Educação Rural que influenciaram minha jornada no mestrado; a esses(as) guerreiros(as) minha eterna admiração.

À minha querida orientadora professora Dra. Alessandra Cristina Furtado, a quem não tenho palavras para expressar minha eterna gratidão pelos ensinamentos e cuidados durante o desenvolvimento da pesquisa, por despertar em mim o desejo e a busca pelo conhecimento, e mais, o amor pela pesquisa. Por tudo que me tornei e tenho sido, sempre a terei como referência, meu muito obrigada!

Aos participantes da Banca Examinadora da Dissertação: professor Dr. Ademilson Batista Paes e professora Dra. Magda C. Sarat Oliveira, pelas contribuições enriquecedoras a esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por toda experiência e crescimento acadêmico.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa de História da Educação Memória e Sociedade (GEPHEMES), pelas interações e trocas no decorrer desse percurso.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, pelos ensinamentos e reflexões no decorrer das disciplinas ministradas.

Aos colegas da turma de mestrado 2019, especialmente aos da minha Linha de Pesquisa, História da Educação, Memória e Sociedade, por tudo que passamos e descobrimos juntos. Obrigada por tornarem os momentos mais leves, repletos de memórias prazerosas e de aprendizados. Em especial agradeço a Natalícia, pela linda amizade que construímos, pelo companheirismo e força em vários momentos de angústias no decorrer dessa caminhada, amizade que levarei no coração e para além do Mestrado.

Aos depoentes que deram vida a essa pesquisa, professor Mário Yoshida, professor Roque Gonçalves da Silva e professora Maria Alice de Miranda Aranda, por disporem do seu tempo e abrirem as portas de suas casas para compartilharem suas memórias.

À minha família, que a seu modo caminhou comigo e torceu pela minha vitória. Muito obrigada a todos que me incentivaram e acreditaram que eu seria capaz.

RESUMO

CAVALCANTI, Lucélia da Silva. **Histórias e Memórias de professores(as) de escolas rurais no sul de Mato Grosso (1968-1978)**. Orientadora: Alessandra Cristina Furtado. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2021.

Esta Dissertação insere-se nos estudos da linha de pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Objetivou-se analisar as histórias e memórias de três professores(as) de escolas rurais do sul de Mato Grosso, mais precisamente, dos municípios de Dourados e Fátima do Sul e seus distritos, focalizando a formação inicial, o ingresso na carreira docente, as práticas docentes (os modos de ensinar), a formação em serviço e as relações estabelecidas com o meio rural, no período de 1968 a 1978. O recorte temporal baseou-se na trajetória dos sujeitos da pesquisa. Para a análise, recorreu-se às fontes orais e documentais, sendo as primeiras constituídas por entrevistas realizadas com antigos(as) professores(as) de escolas rurais da localidade, tornando-se a principal fonte de análise, e as segundas, por fotografias, relatórios e pastas de documentos da Delegacia Regional de Ensino de Dourados, entre outras. Analisaram-se essas fontes com base nos pressupostos da Nova História Cultural e referências ligadas à história e historiografia da educação, história da formação e da profissão docente, história do ensino rural e história de Mato Grosso. Os resultados apontaram que as escolas urbanas e rurais, tanto surgiram quanto se expandiram nos municípios de Dourados e Fátima do Sul, bem como em seus distritos, a partir da instalação e do desenvolvimento proporcionado pela Colônia Nacional Agrícola de Dourados (CAND) nessa região. No caso do ingresso dos(as) professores(as) nas escolas rurais, os dados revelaram que eram, principalmente, os(as) docentes leigos(as) que ingressavam, pois, a presença de professores(as) habilitados(as) nessas escolas ocorria apenas quando houvesse docentes vindos de outros Estados brasileiros ou moradores(as) locais. O seu ingresso na função, na maioria das vezes, acontecia por indicações de políticos ou de outros(as) docentes. Constatou-se, no que diz respeito às práticas docentes desenvolvidas, que eles passaram por dificuldades e sofreram com a escassez e falta de recursos e materiais didáticos, apesar disto não deixaram de buscar recursos e modos de ensinar que inovassem as suas práticas em sala de aula. Evidenciou-se que alguns professores(as) se utilizaram do ensino por experimentação, outros se basearam em vivências do cotidiano dos alunos no meio rural para ensinar, outros até compravam livros de histórias infantis para desenvolver a atenção, a reflexão, a imaginação e o gosto pela leitura dos alunos. Contudo, dependendo da localidade onde estavam situadas as escolas rurais, tais professores(as) recebiam ou não formação em serviço, embora algumas delas não passassem de diálogos no dia do pagamento. Explicitou-se que as relações desses(as) professores(as) com os alunos, pais e comunidade rural se deram de maneira positiva e pautadas de diferentes formas, sejam por meio da participação em eventos cívicos e locais, feiras de Ciências e até mesmo por meio de uma Associação de Pais e Mestres existente em uma das instituições escolares. Relações essas que motivaram laços de amizades que se estendem até hoje, entre professores(as), alunos(as) e pais de alunos. Conclui-se, assim, que os(as) professores(as) entrevistados(as) contribuíram para o processo de escolarização das crianças no meio rural dos municípios de Dourados e Fátima do Sul e seus respectivos distritos, situados no sul de Mato Grosso, nas áreas marcadas por processos de colonização recente.

Palavras-chaves: formação de professores; trabalho docente; escolas rurais; histórias e memórias.

ABSTRACT

This Master's Dissertation is part of the studies of the History of Education, Memory and Society research line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Grande Dourados. The objective was to analyze the stories and memories of three teachers from rural schools in the south of Mato Grosso, more precisely, from the municipalities of Dourados and Fátima do Sul and their districts, focusing on initial training, entry into the teaching career, the teaching practices (the ways of teaching), in-service training and the relationships established with the rural environment, from 1968 to 1978. The time frame was based on the trajectory of the research subjects. For the analysis, we used oral and documentary sources, the first consisting of interviews with former teachers of rural schools in the locality, becoming the main source of analysis, and the second, by photographs, reports and document folders of the Dourados Regional Education Office, among others. These sources were analyzed based on the assumptions of the New Cultural History and references linked to the history and historiography of education, the history of education and the teaching profession, the history of rural education and the history of Mato Grosso. The results showed that urban and rural schools both emerged and expanded in the municipalities of Dourados and Fátima do Sul, as well as in their districts, from the installation and development provided by the Colônia Nacional Agrícola de Dourados (CAND) in this region. In the case of the entry of teachers in rural schools, the data revealed that it was mainly lay teachers who entered, as the presence of qualified teachers in these schools it only occurred when there were professors from other Brazilian states or local residents. In turn, the entry of these lay teachers into the teaching career, most of the time, happened by indications of politicians or other teachers. It was found, with regard to the teaching practices of these teachers, that they went through difficulties and suffered from the scarcity and lack of resources and teaching materials, despite this they did not stop looking for resources and ways of teaching that innovate their classroom practices. It was evident that some teachers used teaching by experimentation, others were based on the daily experiences of students in rural areas to teach, others even bought children's story books to develop attention, reflection, imagination and I like the students' Reading. However, depending on the location where the rural schools were located, such teachers received or not in-service training, although some of them were just dialogues on pay day. It was explained that the relationships of these teachers with students, parents and the rural community were positive and guided in different ways, whether through participation in civic and local events, science fairs and even through an Association of Parents and Teachers existing in one of the school institutions. These relationships have motivated bonds of friendship that extend to the present day, between teachers, students and students' parents. It is concluded, therefore, that these teachers contributed to the process of schooling of children in rural areas of the municipalities of Dourados and Fátima do Sul and their respective districts, located in the south of Mato Grosso, in the areas marked by recent colonization processes.

Keywords: teacher training; teaching work; rural schools; stories and memories.

LISTA DE SIGLAS

APM - Associação de Pais e Mestres

CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior

CEUD- Centro de Ensino Universitário de Dourados

CDR – Centro de Documentação Regional

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTM – Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá

FAED – Faculdade de Educação

FIFASUL- Faculdades Integradas de Fátima do Sul

GEPHEMES - Grupo de Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

NOB – Ferrovia Noroeste do Brasil

PPGEDU- Programa de Pós- Graduação em Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Escola rural mista Bolicho Queimado	37
Fotografia 2 – Construção do Grupo Escolar Izabel Mesquita em 1958.....	46
Fotografia 3 – Professor Mário e sua turma na escola da Colônia Nipônica Matsubara	55
Fotografia 4 – Maria Alice à direita, como aluna na escola da Vila São Pedro no início da década de 1970	60
Fotografia 5 – Carteira de Trabalho da professora Maria Alice.....	62
Fotografia 6 – Escola da Vila São Pedro em 1975	63
Fotografia 7 – Professores e Diretores Americanos e Canadenses em 1974	72
Fotografia 8 – Primeiro laboratório com sucatas em 1968.....	73
Fotografia 9 – Membros da Associação de Pais e Mestres (1968-1969)	86
Fotografia 10 – Desfile da Escola Estadual Visconde de Taunay em comemoração ao dia 7 de setembro em 1973.....	89
Fotografia 11 – Expocit-Exposição de Artes e Ciências em 1975	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Mato Grosso e a localização do município de Dourados em 1940	26
Figura 2 – Mapa de localização da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND).....	27
Figura 3 – Mapa do município de Fátima do Sul em 1965	32
Figura 4 – Planta baixa da escola da Zona do Triunfo	38
Figura 5 – Capa da cartilha Caminho Suave (1970).....	79
Figura 6 – Lições da cartilha Caminho Suave (1970)	80
Figura 7 – Mimeógrafo utilizado para fazer cópias das atividades diárias	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e Dissertações	16
Quadro 2 – Distribuição das Escolas Rurais Estaduais	40
Quadro 3 – Distribuição das Escolas Rurais Municipais	42
Quadro 4 – Distribuição das Escolas Rurais Particulares.....	43
Quadro 5 – Programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso para a Escola Rural (1962-1974).	68
Quadro 6 – Estrutura Curricular de 1ª a 4ª Série (1974-1988)	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População Censitária do Município de Dourados-MS	29
Tabela 2 – Escolas Urbanas Primárias Públicas no município de Dourados em 1969	35

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 INTRODUÇÃO	13
2 AS ESCOLAS NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS MUNICÍPIOS DE DOURADOS E FÁTIMA DO SUL E SEUS DISTRITOS.....	25
2.1 O município de Dourados	25
2.2 O município de Fátima do Sul	30
2.3 As escolas urbanas no contexto do município de Dourados.....	33
2.4 As escolas rurais no contexto do município de Dourados	36
2.5 As escolas no contexto do município de Fátima do Sul	44
3 PROFESSORES(AS) NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS: CARACTERÍSTICAS E INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE	48
3.1 Os caminhos percorridos na busca das entrevistas	48
3.2 Caracterização dos(as) professores(as) entrevistados(as)	52
3.2.1 <i>Professor Mário</i>	53
3.2.2 <i>Professor Roque</i>	56
3.2.3 <i>Professora Maria Alice</i>	59
4 ATUAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS: MODOS DE ENSINAR E A RELAÇÃO COM O MEIO RURAL	67
4.1 Modos de ensinar dos(as) professores(as) nas escolas primárias rurais	67
4.2 Relação com a comunidade e o meio rural	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES.....	105
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) ..	106
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (ANTIGOS PROFESSORES(as) DE ESCOLAS RURAIS)	108

APRESENTAÇÃO

“O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não terminadas – mas que elas vão sempre mudando”. (ROSA, 2019, p. 24).

Início este trabalho com a epígrafe de Guimarães Rosa, retirada de sua obra “Grande Sertão: Veredas”, na qual, em seu sentido mais profundo, nos faz refletir sobre os desafios e transformações que vivemos ao longo de nossa vida. Ao descrevermos uma trajetória de vida, revivemos as mudanças de momentos marcantes e especiais que fizeram parte da nossa história. Dessa maneira, apresento aqui uma narrativa de minha vida, marcada pela história de origem, pelo processo escolar, e pela entrada na fase adulta com muitas promessas de futuro com um longo caminho a trilhar.

Rememorar a minha história de vida e formação escolar me faz vivenciar momentos que até hoje me trazem boas recordações. Venho de uma família de agricultores residentes em um vilarejo do sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul), com características e um modo de viver completamente rural. Até mesmo fui alfabetizada e estudei na única escola que existia no distrito de Amandina, pertencente ao município de Ivinhema.

Minha formação escolar iniciou na pré-escola aos seis anos de idade, onde aprendi a ler e escrever com muita facilidade, pois desde muito pequena tive acesso aos livros de historinhas e gibis, os quais acredito terem contribuído muito no meu processo de alfabetização. Mesmo sem saber ler, eu viajava pelo mundo dos livros, que era uma das minhas brincadeiras prediletas. Lembro que eu passava horas e horas imaginando e apreciando as figuras dos livros.

Ao chegar no ensino fundamental, foi muito tranquilo, pois me sentia segura por já possuir um certo conhecimento, assim, ir à escola era muito prazeroso! Ao longo da minha caminhada escolar eu recebia muitos elogios pela dedicação para com os estudos, e mesmo sem perceber gostava de observar e ajudar as professoras em sala de aula, pois aquilo me encantava.

Na mesma escola em que eu estudava, no distrito de Amandina, minha tia iniciou sua carreira docente como professora leiga, e eu, além de frequentar as minhas aulas, buscava, no outro período, acompanhar as aulas de minha tia. Nesse contexto, lembro que não obstante o esforço de minha tia como docente leiga para dar boas aulas nessa única escola existente no distrito, ela também possuía muitas outras habilidades como bordar, costurar, desenhar e pintar. Isso refletia em seu trabalho, pois era evidente não apenas na decoração de sua sala, mas em outros trabalhos desenvolvidos por ela para usar como suporte em suas aulas.

Essas lembranças de frequentar as aulas da minha tia são muito especiais para mim e me acompanham, assim, reviver as memórias desse tempo me remete ao sentimento de gratidão por ter tido o privilégio de vivenciar experiências sobre a profissão docente, em especial sobre a docência leiga, desde a minha infância.

Tal referência do período da infância despertou em mim não só a paixão pelos livros, mas também o interesse em aprender outras habilidades, como as da minha tia, questões que acabaram influenciando na minha trajetória. Com um pouco mais de idade, e já tendo concluído o ensino médio, me mudei para a cidade vizinha desse distrito, Nova Andradina, e iniciei a graduação em Pedagogia. Devo mencionar que a escolha por esse curso, cuja finalidade é habilitar professores(as) para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não foi por acaso, pois tinha uma relação com a minha história de vida, o que me permite dizer que minha história sempre esteve destinada a ser professora.

Ao término do Curso de Pedagogia, já casada e com uma filha, nos mudamos para a cidade de Dourados-MS, com o propósito de darmos continuidade na carreira acadêmica. Nesse período, comecei a lecionar em uma escola de Educação Infantil, que trabalhava com o sistema de salas ambientes, nas quais passei a ministrar a disciplina de Matemática.

A partir da experiência docente surgiu o interesse em aprofundar os meus estudos nessa área do conhecimento, e ingressei no programa de Pós-Graduação em nível de Especialização em Educação Matemática e Ensino de Ciências, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O ingresso nesta especialização tornou-se uma experiência desafiadora em minha vida. No entanto, foi a partir dela que o interesse por uma pesquisa ligada ao ensino rural surgiu.

Assim, nessa Especialização procurei desenvolver, como trabalho final, uma investigação sobre o ensino de Matemática em contextos de escolas rurais, a partir de um levantamento e mapeamento de trabalhos já realizados sobre a temática. Foi essa aproximação que me fez interessar por uma pesquisa ligada a uma temática voltada para o ensino rural. Quando ingressei no Mestrado em Educação também da UFGD, o meu interesse era unir em uma pesquisa o ensino de Matemática e a educação rural, em uma perspectiva histórica.

A ideia inicial era investigar a trajetória de um professor que atuou no antigo Núcleo Colonial de Dourados, em áreas de abrangência da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), com a disciplina de Matemática. Mas, no decorrer das orientações da professora doutora Alessandra Cristina Furtado, a opção foi expandir esta pesquisa para um estudo sobre as histórias e memórias de formação e trabalho docente em escolas rurais situadas em áreas de colonização recente do sul de Mato Grosso, mais precisamente no município de Dourados e no

seu entorno, no período de 1968 a 1978, que teria uma relação com um o projeto que minha orientadora participa juntamente com uma rede de pesquisadores.

Tais fatores foram determinantes para darmos início ao desenvolvimento desta pesquisa, cujo interesse foi o de desvelar as histórias e memórias de professores(as) que atuaram em escolas do meio rural, e dar visibilidade às histórias desses sujeitos, muitas vezes silenciados. Nessa perspectiva, posso dizer que elegi uma temática com um objeto de estudo em História da Educação, mais precisamente da história da profissão e do trabalho docente, relacionado à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

“A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo o que constrói, tudo o que toca, pode e deve fornecer informações sobre ele”. (BLOCH, 2001, p. 79).

Esta Dissertação de Mestrado está vinculada às investigações voltadas para a história da formação e da profissão docente. Nesta perspectiva, buscamos analisar as histórias e memórias de professores(as) que atuaram em escolas rurais no sul de Mato Grosso¹, mais precisamente em áreas de colonização recente² nos municípios de Dourados e Fátima do Sul (antigo distrito de Vila Brasil) e seus distritos, focalizando a formação inicial, o ingresso na carreira docente, as práticas docentes (os modos de ensinar), a formação em serviço e as relações dos(as) professores(as) com o meio rural, no período de 1968 a 1978.

O trabalho integra um projeto de pesquisa em rede intitulada “Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)”³, coordenado pela professora doutora Rosa de Fátima Souza Chaloba (UNESP-SP), cujo objetivo foi analisar a profissionalização docente no Brasil de modo a compreender as políticas públicas em âmbito nacional e estadual para a formação do magistério rural, bem como as formas ingresso na carreira, questões salariais e condições de trabalho dos(as) professores(as) do meio rural. Este projeto envolveu uma equipe de pesquisadores doutores e estudantes de pós-graduação e graduação de instituições de ensino superior brasileiras (UNESP-SP, UNISANTOS, UFU-MG, UEM-PR, PUC-PR, UFGD⁴-MS, UFMT-MT, UFRRJ-RJ, UFPI-PI, UFPB, UPE-PE, UNIR-RO, UPE-PE, UNIT-SE, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui-SP), além de colaboradores estrangeiros especialistas na temática.

¹É preciso esclarecer que usamos “sul de Mato Grosso” neste trabalho para denominar as dimensões territoriais que correspondem ao atual estado de Mato Grosso do Sul. A divisão de Mato Grosso ocorreu no fim da década de 1970 e início da década de 1980, quando o presidente Ernesto Geisel assinou a Lei Complementar nº 31, dividindo Mato Grosso e criando o Estado de Mato Grosso do Sul (QUEIROZ, 2006).

² Neste trabalho, usamos o termo “colonização recente”, baseando-nos e adaptando o termo cunhado por Oliveira, C. (2017) para denominar a reocupação dos espaços geográficos, que no movimento de colonização desencadeado pela “Marcha para o Oeste”, durante o Estado Novo, no governo de Vargas, era realizada por migrantes de diferentes estados brasileiros e também por imigrantes de vários países, que reocuparam espaços anteriormente ocupados por várias populações indígenas. “O uso do prefixo “re” é necessário para deixar evidente que, quando os não-índios ocuparam as terras da região de colonização recente de Mato Grosso, elas não se constituíam em espaços vazios, mas já eram habitadas ou perambuladas pelos povos indígenas” (OLIVEIRA, C., 2017, p. 74).

³Esta pesquisa contou com fomento do CNPq.

⁴ Entre os pesquisadores da UFGD-MS estiveram a professora doutora Alessandra Cristina Furtado e os seus orientandos de mestrado, Lucélia da Silva Cavalcanti, e de doutorado, Rômulo Pinheiro de Amorim.

O recorte temporal estabelecido (1968 a 1978) baseou-se na trajetória dos(as) professores(as) do meio rural entrevistados(as). O ano de 1968 marca o ingresso na carreira docente de um dos sujeitos da pesquisa – o professor Mário – em uma escola primária rural situada no Núcleo Colonial de Dourados, pertencente ao distrito de Vila Brasil (atual município de Fátima do Sul). Já o ano de 1978 sinaliza o término da trajetória desses sujeitos nas escolas rurais, com a saída do professor Mário, o único docente que ainda continuava lecionando neste tipo de instituição de ensino, em decorrência da desativação das escolas situadas na Colônia Nipônica Matsubara, no ano em que essa colônia foi desfeita.

O interesse em realizar a pesquisa sobre as histórias e memórias da formação de professores(as) ocorreu pelo fato de esses(as) educadores(as) fazerem parte de um espaço geográfico marcado por áreas de colonização recente, decorrente do projeto político chamado “Marcha para o Oeste”, do então presidente Getúlio Vargas, na década de 1940. Este projeto colonizador desencadeou o crescimento demográfico dessa região situada na parte sul de Mato Grosso, onde se situam o município de Dourados e o atual município de Fátima do Sul. Tinha entre seus objetivos povoar essa região, embora mesmo antes do processo de colonização ela já fosse habitada por índios nativos das terras (CARLI, 2008).

Na parte sul do estado de Mato Grosso, mais precisamente no município de Dourados e região, a “Marcha para o Oeste” também teve como objetivo povoar a localidade. O projeto colonizador de Vargas discursado, planejado e implantado incluiu a circulação de propagandas na imprensa, principalmente pelo rádio. Assim, as famílias se deslocavam para essa região com intuito de ocupar as terras e recebê-las gratuitamente, como reforçava a campanha “Marcha para o Oeste”. Sobre este assunto, Carli (2008) afirma:

O governo de Vargas veio a definir a Marcha para Oeste, também institucionalmente, vinculada a uma nova forma de poder, para garantir, segundo os discursos da época, a implantação do processo de povoamento, colonização e desenvolvimento econômico por meio da expansão das fronteiras agrícolas, de uma região até então considerada desprotegida em sua área fronteira e esparsamente habitada. (CARLI, 2008, p. 30).

De fato, o presidente Getúlio Vargas estimulou os trabalhadores rurais, movimentando a população do Brasil e até mesmo de fora do país para abrir caminhos, colonizar e ocupar espaços, atraindo para essa região pessoas de todos os quadrantes, como paulistas, mineiros, nordestinos, japoneses e paraguaios em busca de realizar seu principal objetivo: adquirir um pedaço de terra para sua subsistência por meio da agricultura (CARLI, 2008). O processo referente à implantação da CAND demorou algum tempo para ser colocado em prática, saindo

do campo discursivo de Vargas, e sendo demarcado durante a presidência de Eurico Gaspar Dutra, no período de 1946 a 1951.

As terras onde foi implantada a CAND possuíam imensa capacidade produtiva, a qual era divulgada em todo o Brasil, atraindo cada vez mais migrantes, que cultivaram muitos gêneros agrícolas, destinados tanto à subsistência (como também muitos puderam ser comercializados) quanto à agricultura comercial (MENEZES, 2012a, 2012b). Desse modo, a CAND promoveu o crescimento demográfico dessa região situada no sul de Mato Grosso, mas trouxe, também, transformações econômicas, políticas, culturais e sociais que aceleraram o desenvolvimento urbano com a instalação, a partir de 1950, de hospitais, bancos, cinema, clubes, linha telefônica; ampliação do comércio, loteamentos imobiliários; a criação de associações de classe e demais escolas.

As transformações ocorridas por causa do progresso motivado pela CAND também tiveram um papel significativo na área da educação. Cumpre lembrar que, antes da colonização desencadeada pela Marcha para o Oeste, a educação crescia lentamente em Dourados. No início, ela acontecia nas fazendas da região e/ou nas próprias casas dos professores e alunos. Contudo, foi somente após a instalação da CAND, em 1948, que a educação no município passou por um processo de crescimento e, conseqüentemente, expansão, com a criação de escolas tanto no meio urbano quanto no meio rural.

Nessa perspectiva, temos como objetivo geral desta Dissertação de analisar as histórias e memórias de professore(as) que atuaram em escolas rurais no sul de Mato Grosso, mais precisamente em localidades situadas nos municípios de Dourados e Fátima do Sul (antigo distrito de Vila Brasil), no período de 1968 a 1978. Como objetivos específicos propomos i) compreender a constituição desses municípios e das escolas neste cenário marcado por processos de colonização; ii) caracterizar o perfil dos(as) professores(as) que atuaram nas escolas primárias rurais dessa região, quanto ao ingresso na carreira docente, a formação inicial e a formação continuada em serviço; iii) e analisar as suas práticas docentes e a sua relação com a comunidade e o meio rural nos quais as escolas estavam instaladas.

Diante desses objetivos, fez-se necessário elaborarmos uma questão norteadora para a pesquisa: como foi desenvolvido o trabalho docente nas escolas primárias rurais situadas nas áreas de abrangência da CAND, no sul de Mato Grosso, em localidades pertencentes aos municípios de Dourados e Fátima do Sul? Esta questão possibilitou por se desdobrar em outras indagações: quem eram os professores que atuaram nessas escolas? Quais eram os critérios para esses(as) professores(as) ingressarem na carreira docente? Qual era a formação que esses(as) professores(as) possuíam quando ingressaram? Esses(as) professores(as) receberam formação

enquanto atuavam nessas escolas? Se caso receberam, como se deu esse processo de formação? Quais eram as condições de trabalho desses(as) professores(as)? Como ensinavam? Esses(as) docentes mantinham relações com a comunidade e o meio rural?

Assim, esta pesquisa buscou apresentar uma narrativa de parte das histórias e das memórias de professores(as) que atuaram no processo de escolarização de crianças e jovens no meio rural das localidades de abrangência da CAND, no sul de Mato Grosso, que constituíram o Núcleo Colonial de Dourados e deram origem a distritos e municípios na localidade.

Para situar esta pesquisa no campo de estudos da História da Educação brasileira, e mais especificamente na produção historiográfica educacional de/sobre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, bem como mostrar a sua relevância nesta área de conhecimento, recorreremos ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) para pesquisar em seu Catálogo de Teses e Dissertações trabalhos que remetessem aos termos “Formação e trabalho docente em escolas rurais” e “Escola Rural”, no período de 2010 a 2019.

Assim, com os trabalhos localizados, fizemos uma filtragem dessa produção acadêmica por meio dos termos “histórias e memórias” e “escolas rurais”, permitindo nos aproximar ainda mais da temática desta pesquisa. Diante do exposto, selecionamos um total de 24 produções, entre Teses e Dissertações, e acrescentamos dois trabalhos de conclusão de curso que também possibilitam uma aproximação à temática, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses, Dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso

Autor	Título	Trabalho	Instituição	Defesa
Lucy Rosane de Oliveira Vieira Raposo	Aqui é o meu lugar!? Um estudo sobre a permanência das professoras na docência em escolas rurais	Dissertação	PUC-MG	2010
Cinára Dalla Costa Velasquez	Memórias de professoras rurais: Um tempo um vento... Sentidos e significados de vivências.	Dissertação	UFSM	2010
Ademilson Batista Paes	A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)	Tese	UNESP	2011
Pedro Ferreira Barros	Formação de professores(as) Ruralistas em Juazeiro do Norte-CE, 1934-1973: um projeto emancipatório	Tese	UFC	2011
Marineide de Oliveira Silva	Escola Rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)	Dissertação	UFMT	2012
Elton Castro Rodrigues dos Santos	Escolas Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)	Dissertação	UFMT	2012
Ana Paula Fernandes da Silva Piacentine	História da formação para professores leigos rurais: O curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970	Dissertação	UFGD	2012
Rúbia Mara de Souza Lapa Cunha	História de vida de professoras normalistas nas escolas isoladas na microrregião de Jacobina: história, formação e identidade docente (1940- 1950)	Dissertação	UNEB	2013
Martha Maria Macêdo Bezerra	De aluno a professor formação docente de egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte- Ce.	Dissertação	UECE	2013

Cácia Valéria de Rezende	Educação no sertão: memórias e experiências das professoras no alto sertão Sergipano (1950-1970)	Dissertação	UNIT	2014
Clóvis Irala	Educação rural em Dourados: A escola Geraldino Neves Correa (1942-1982)	Dissertação	UFGD	2014
Kátia Maria Kunntz Beck	Vivências e Memórias: a cultura escolar da Escola Rural Mista Municipal Santo Antônio em Tangará da Serra-MT (1965-1983)	Dissertação	UFMT	2015
Wilker Soledade Silva	Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT: a escola primária urbano/rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963- 1974)	Dissertação	UFGD	2015
Daniela Ferreira dos Santos	Memórias de professoras da escola rural (Paranaíba, 1960-1970)	TCC	UEMS	2015
Ana Lúcia Pereira Borges Ebenritter	Da escola na casa à escola municipal fazenda Mya do distrito do Guassú-MT (1965-1977). Dissertação	Dissertação	UFGD	2018
Danielle Angélica de Assis	Inventoras de trilhas: histórias e memórias das professoras de escolas rurais do município de Uberlândia – MG (1950 a 1980)	Dissertação	UFU	2018
Kamila Cristina Evaristo Leite	Memórias de professoras de escolas rurais (RIO CLARO - SP, 1950 a 1992)	Dissertação	UNESP	2018
Adriana Horta Faria	Trajetórias Docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)	Dissertação	UFGD	2018
Elton Castro Rodrigues dos Santos	Inovação e Híbridez. A disseminação da escola primária em Mato Grosso (1945- 1965): grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas.	Tese	UNESP	2018
Marineide de Oliveira Silva	Escola Rural em Mato Grosso: de professor leigo a sábio (1945-1965)	Tese	UNESP	2018
Mariza Salete Backes Silva	Histórias e Memórias: A escola municipal de primeiro grau Antônio João Ribeiro do distrito de Indápolis-MS (1973-1988)	Dissertação	UFGD	2019
Marcel Santos Borba	Entre leigos e franciscanos: da escola paroquial a escolas reunidas, Vila São Pedro, distrito de Dourados-MT/ MS (1957-1979)	Dissertação	UFGD	2019
Rômulo Pinheiro Amorim	O Curso de Treinamento de Professores Leigos: profissionalização e representações da docência em Mato Grosso (1963-1971).	Tese	UFGD	2019
Terezinha Garcia Cazuza Martinez	Histórias e memórias de professores alfabetizadores da escola rural estadual Princesa Isabel do distrito de Santa Terezinha município de Itaporã/MS (1964-2019)	TCC	UFGD	2019

Fonte: Elaborado pela autora (CAVALCANTI, 2021)

Por meio deste levantamento⁵ compreendemos que a produção historiográfica sobre a história da formação e da profissão docente, bem como da história do trabalho docente no meio rural vem crescendo na história e historiografia educacional nos últimos 10 anos. Também ponderamos que essa produção vem sendo realizada especialmente no formato de dissertações, pois ainda há poucos trabalhos de conclusão de curso e teses de doutorado que focalizam estas temáticas voltada para a educação no meio rural. Ela vem sendo desenvolvida por diferentes

⁵ Nesta pesquisa, não foi realizado o estado da arte e nem o estado de conhecimento, mas um levantamento da produção acadêmica sobre a temática abordada.

programas de pós-graduação na área da Educação, situados em diferentes estados e regiões brasileiras.

Apreendemos que a maior parte dessas produções estão concentradas na região Sudeste e Nordeste do país. Quanto à região Sudeste, localizamos trabalhos em programas de pós-graduação em educação situados nos estados Minas Gerais e São Paulo, e no caso da região Nordeste, no estado do Ceará. Os trabalhos apresentados no Quadro 1 versam sobre a trajetória de professores rurais, suas vivências, sua formação docente, suas histórias de vida, entre outros.

Este levantamento permitiu percebermos que as produções acadêmicas em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul a respeito da temática ainda se encontram em um campo aberto a investigações, pois foram localizadas apenas a tese de Amorim (2019) e as dissertações de Faria (2018) e Piacentine (2012), com uma certa aproximação com a temática aqui investigada.

A tese de Amorim (2019) analisou o processo de profissionalização da docência em Mato Grosso, a partir do Curso de Treinamentos dos Professores Leigos e dos depoimentos dos educadores que realizaram o referido Curso, no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá (CTM-Cuiabá), no período de 1963 a 1971. Nos resultados alcançados nesta pesquisa, o autor indicou que a representação estatal compreendia os docentes leigos como incapacitados para o magistério primário, mas que a partir da realização do Curso de Treinamento eles adquiririam a condição de professores habilitados profissionalmente. Além disso, apontou que as representações estabelecidas pelos docentes sobre a profissionalização ocorrida em Mato Grosso, nos anos 1960, junto ao Curso de Treinamento de Professores Leigos do CTM-Cuiabá, permitiram compreender o surgimento de uma exigência maior quanto ao nível de formação para o ingresso e permanência no exercício da atividade docente, bem como o aumento no número de professores qualificados para atuar no magistério. Apesar desta qualificação docente, esses professores não conseguiram avançar em alguns aspectos relativos à profissão docente, uma vez que os educadores participantes do curso não conseguiram vincular a aquisição de saberes e técnicas de ensino ao reconhecimento de uma remuneração mais digna.

A dissertação de Faria (2018) identificou e analisou a participação masculina na história da docência com crianças em municípios do interior do Mato Grosso, como Naviraí, Mundo Novo, Japorã e Itaquiraí (municípios situados após a divisão de Mato Grosso, no extremo sul do estado de Mato Grosso do Sul), no período de 1962 a 2007. Nesta pesquisa, as memórias dos professores possibilitaram à autora analisar temas como o trabalho docente, a inserção masculina no magistério, o ambiente das escolas rurais multisseriadas e os modelos pautados em inferências de gênero. Assim, um dos resultados que a autora alcançou com a sua pesquisa, foi que os professores, por serem do sexo masculino e carregarem atributos de gênero marcados

por características como fortes, corajosos e ousados, poderiam desempenhar melhor o trabalho nas áreas rurais, enfrentando problemas geográficos, intempéries, longas distâncias e dificuldades naturais do ambiente rural caso surgissem.

Já a dissertação de Piacentine (2012) compreendeu o processo de implantação e funcionamento do Curso de Magistério Rural, em um curso voltado especificamente para a formação de professores leigos, no município de Dourados, na década de 1970. Nesta pesquisa, os resultados alcançados pela autora revelaram que a criação deste Curso em Dourados esteve pautada tanto nas prescrições normatizadas pela Reforma de Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) quanto nas reais necessidades do município, devido ao elevado número de professores leigos atuando nas escolas primárias rurais ainda na década de 1970. Os resultados desta pesquisa permitiram à autora concluir que a emergência e o funcionamento deste curso exerceram um papel importante na formação de uma determinada parcela de professores leigos, que atuavam no meio rural no município de Dourados e do seu entorno.

No entanto, acrescentamos algumas teses e dissertações que mesmo não tratando da história da formação e da profissão docente ou da história do trabalho docente no meio rural em Mato Grosso apresentam informações sobre essas temáticas em pesquisas realizadas em torno educação rural e das escolas primárias situadas no meio rural, em uma perspectiva histórica. Esses são os casos das investigações de Paes (2011), Silva, M. O. (2012), Beck (2015), Silva, M. S. (2019), Borba (2019), Ebenritter (2018), Irala (2014) e Silva, W. (2015).

Ainda com relação à produção apresentada no quadro, cumpre registrarmos que os trabalhos mais próximos ao objeto desta pesquisa são as dissertações de Leite (2018) e Assis (2018), ambas produzidas em programas de pós-graduação em educação da região Sudeste.

A dissertação de Leite (2018) analisou aspectos da profissão docente no meio rural do estado de São Paulo, especificadamente no município de Rio Claro, focalizando a formação inicial, o ingresso na carreira docente, as práticas educativas, a formação em serviço, as condições de trabalho e a relação com o meio rural, no período de 1950 a 1992. Assis (2018), em sua dissertação, investigou a história e memórias das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia, estado de Minas Gerais, no período de 1950 a 1980, buscando compreender como elas organizaram suas práticas antes e depois da Lei nº 5.692/1971.

Ao que se refere aos trabalhos de conclusão de curso expostos no Quadro 1, é importante destacarmos que, duas pesquisas versaram também sobre as histórias e memórias de professores de escolas rurais no sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul). O trabalho de Martinez (2019) buscou analisar as histórias e memórias de professores(as) alfabetizadores(as) de uma escola rural estadual, situada no distrito de Santa Terezinha, no município de Itaporã, nos anos

de 1964 a 2019, focalizando os modos de alfabetizar dos(as) docentes dessa instituição escolar. Já Santos (2015) procurou compreender o ensino primário rural em Paranaíba-MS, no período de 1960 a 1970, a partir de eventos importantes que marcaram esse período, bem como por meio dos relatos de memórias dos professores que lecionaram nas escolas rurais dessa região.

Desse modo, esses trabalhos se aproximam da pesquisa aqui proposta, pela questão do objeto de estudo, que é a formação e o trabalho docente de professores(as) por meio de suas histórias e memórias. Apesar disso, nenhum deles se aproxima da delimitação espacial aqui proposta, pois as pesquisas já realizadas sobre histórias e memórias da formação e da profissão docente em escolas rurais nas dissertações referenciadas não voltaram os seus estudos para municípios que tiveram suas histórias marcadas por processos de colonização recente.

Embora este levantamento contemple apenas trabalhos que se aproximam dessas temáticas, é importante ressaltarmos que a produção acadêmica acerca das histórias e memórias da trajetória, formação e de trabalho de professores que atuaram em contextos de escolas rurais no Brasil, e mais especificamente em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, ainda constitui um campo aberto a estudos na história da educação. Isso demonstra a relevância de um estudo como este, que analisa as histórias e memórias de professores(as) que atuaram em escolas rurais no sul de Mato Grosso, mais precisamente em localidades situadas no município de Dourados e Fátima do Sul (antigo distrito de Vila Brasil), no período de 1968 a 1978.

A pesquisa ora proposta orienta-se na perspectiva da Nova História Cultural. Para Chartier (1990, p. 14), a Nova História Cultural surgiu da “[...] emergência de novos objetos no seio das questões históricas, como as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros”. Nesse sentido, esta vertente teórica nos possibilita um olhar mais abrangente em relação aos objetos e fontes de estudo, permitindo, assim, uma nova maneira de fazer e escrever a história. Na história da educação, a abordagem da Nova História Cultural vem sendo bastante utilizada nas investigações. De acordo com Carvalho (1998), a sua influência na história da educação fez com que as pesquisas na área passassem a adentrar

[...] a caixa preta escolar, apenhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise - como gênero - e recortar temas - como profissão docente, formação de professores, currículos e práticas de leitura e escrita, são alguns dos novos interesses que determinam tal reconfiguração. (CARVALHO, 1998, p. 32).

Tal influência fez com que a História da Educação se reconfigurasse com novos temas, novos objetos e novas categorias de análises. Foi dessa maneira que pesquisas sobre a história

da formação e da profissão docente, como a aqui proposta em torno das histórias e memórias de professores(as) que atuaram em escolas rurais no sul de Mato Grosso, tornassem temas e objetos de pesquisa na área.

Para darmos prosseguimento à investigação recorreremos a uma literatura ligada à história de Mato Grosso, história da educação, história da educação rural, história da formação e da profissão docente em estudos como de Arakaki (2008), Carli (2008), Naglis (2014), Oliveira, B. (2013), Nóvoa (2000), entre outros.

Já a pesquisa documental realizamos nos acervos do Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados (CDR/UFGD), do Museu Municipal de Dourados, do Museu da CAND, da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) e também da Secretaria Municipal de Fátima do Sul, da Prefeitura Municipal de Fátima do Sul e do Museu histórico e fotográfico Masuo Yasunaka.

A busca pela documentação iniciou-se por meio de consulta ao acervo das respectivas Secretaria Municipal de Educação de Dourados e Fátima do Sul, com o intuito de localizarmos e coletarmos documentos como listas com a relação das escolas rurais em funcionamento e desativadas no município de Dourados, relação dos(as) professores(as) que atuaram nas escolas rurais, diários oficiais com as nomeações dos(as) professores(as), dentre outros documentos que contribuíssem para a composição do trabalho.

No processo de busca, mesmo não sendo possível encontrar alguns dos documentos citados acima, tanto nos departamentos municipais de Dourados quanto nos departamentos municipais de Fátima do Sul, capazes de nos auxiliar nesta investigação, ainda assim conseguimos dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa com o devido rigor.

Nesse caminhar, o acervo do Centro de Documentação Regional foi examinado com o propósito de encontrar documentos que abordassem sobre a formação e trabalho docente de professores em escolas rurais. Posteriormente, foram pesquisados os acervos do Museu da CAND e do Museu Histórico de Dourados. No primeiro, localizamos documentos referentes ao período da colonização recente, marcada pelo governo de Getúlio Vargas, a saber, o termo de posse dos antigos colonos. No segundo, levantamos e identificamos fotografias das escolas rurais que funcionaram em áreas de abrangência da CAND no período pesquisado.

Após o levantamento dos documentos, foi essencial realizarmos o trabalho de coleta e organização dos documentos de forma minuciosa, atentando-se para a separação e classificação de todo material de acordo com a sua origem, natureza e cronologia.

Além das fontes documentais recorreremos também as fontes orais. Assim, partimos dos pressupostos da História Oral para a realização das entrevistas. Nesta pesquisa, não foi nossa

proposta utilizar a História Oral Pura, visto que não foram trabalhados todos os procedimentos metodológicos que ela implica, conforme aponta Meihy (1998):

A história Oral, em função de sua utilidade pelo historiador, divide-se em dois ramos principais: a História Oral Híbrida e a História Oral Pura. No primeiro caso trata-se da conjunção da coleta de depoimentos combinada com outras fontes. Nesta situação, a História Oral cumpre um papel, digamos, complementar. [...] A história Oral Pura cuida apenas de testemunhos e obedece à valorização única do que foi dito. (MEIHY, 1998, p. 60).

O trabalho nesta pesquisa foi realizado, portanto, com a História Oral na perspectiva da entrevista, sob a luz dos objetivos propostos em analisar as histórias e memórias de professores(as) atuantes em escolas rurais no sul de Mato Grosso, em localidades situadas no município de Dourados e Fátima do Sul (antigo distrito de Vila Brasil), entre 1968 e 1978.

Sendo assim, as entrevistas foram utilizadas para coletar relatos com antigos(as) professores(as) que atuaram nas escolas primárias rurais situadas nos referidos lugares. Os critérios utilizados para selecionar os sujeitos a serem entrevistados foram: ingresso e atuação docente no meio rural dentro do recorte temporal desta pesquisa; localização espacial das escolas que atuou como docente no interior das áreas de abrangência da CAND (Núcleo Colonial de Dourados) nos municípios de Dourados e Fátima do Sul; tempo de serviço como docente nas escolas primárias do meio rural, entre outros.

As entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro de questões semiestruturadas. Foram gravadas por meio de áudio, arquivadas e, em seguida, transcritas. Nesse sentido, Meihy (1998) ressalta que o ato de traduzir o que foi dito com todas emoções e entonações, não é o mesmo que escutar a fala de quem foi entrevistado, pois nesse percurso ocorre uma mutação do oral para o escrito. Assim, a transcrição deve, acima de tudo, manter a verdadeira essência daquilo que foi dito. Além disso, todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), concedendo os direitos de uso das entrevistas à pesquisadora.

A História Oral ganhou espaço no Brasil em 1970, mas foi somente a partir de 1990 que ela de fato expandiu de forma significativa, isso enquanto método, disciplina, técnica ou fonte (AMADO; FERREIRA, 1996). Para a maioria dos pesquisadores, a História Oral é vista como um método ou metodologia de pesquisa na qual se faz uso da técnica de entrevista para reunir informações e registrar os relatos dos sujeitos. Por isto, tal metodologia cada vez mais tem ganhando espaço, sendo inserida em pesquisas em diferentes campos do conhecimento, tanto em esfera nacional quanto internacional. No entendimento de Sarat e Santos (2010):

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

Desse modo, com as entrevistas procuramos registrar as narrativas desses(as) docentes, a partir das suas memórias individuais e das suas experiências do passado dialogando com o presente. Ao revisitar as vivências do passado desses(as) professores(as), buscamos entender os elementos entre o que passou e a forma como o passado atribuiu um novo significado no presente. Para Stephanou e Bastos (2010), a história, a partir da memória, nos ajuda a perceber e compreender as repercussões sobre diferentes aspectos como culturais, econômicos e sociais dos sujeitos em determinado contexto histórico.

É possível compreendermos que a memória se alimenta das lembranças. Logo, a natureza seletiva da memória faz os acontecimentos significativos serem rememorados, apresentando, assim, os aspectos da existência individual em diferentes períodos históricos.

As entrevistas foram transcritas e utilizadas com o intuito de fazermos um diálogo com outras fontes da pesquisa. No entanto, no trabalho de análise das fontes foi necessário estar atento ao fato de que o documento, conforme adverte Le Goff (2003),

[...] é o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, e da sociedade que o produziu, assim como também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio e que hoje pode ser entendido como a voz de seu tempo. (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Desse modo, o pesquisador deve ter o cuidado de não analisar os seus documentos que são transformados em fontes descontextualizados de seu tempo histórico.

Esta dissertação encontra-se organizada em mais três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na seção intitulada “As escolas nos contextos de criação e expansão dos municípios de Dourados e Fátima do Sul e seus distritos”, abordamos a constituição dos referidos espaços geográficos, bem como suas relações com o processo de colonização recente proveniente da Marcha para o Oeste, sobretudo, desencadeado a partir da instalação da CAND. Apresentamos como ocorreu o processo de criação e expansão das escolas, sobretudo, das escolas rurais nas áreas de colonização recente de ambos municípios e seus respectivos distritos.

Na seção intitulada “Professores(as) nas escolas primárias rurais: características e ingresso na carreira docente”, apresentamos, inicialmente, os professores(as) entrevistados(as) que lecionaram nas escolas primárias rurais dessas áreas de colonização recente do sul de Mato

Grosso. Na sequência, buscamos compreender, por meio de análise das memórias, como ocorreu o ingresso desses(as) docentes nessas escolas do meio rural.

Na seção intitulada “Atuação dos(as) professores(as) nas escolas primárias rurais: modos de ensinar e a relação com o meio rural”, inicialmente, analisamos as práticas escolares desenvolvidas pelos(as) docentes entrevistados que atuaram nas escolas do meio rural. E por fim, discutimos como era a sua relação com os alunos e com a comunidade rural da instituição.

Esperamos que este trabalho evidencie a importância de pesquisar sobre as histórias e memórias da formação e trabalho docente de professores(as) que atuaram em contexto de escolas rurais, como é o caso dos sujeitos aqui pesquisados que atuaram nessas escolas em áreas de abrangência da CAND, situadas nos municípios de Dourados e Fátima do Sul e de seus distritos. Desta forma, desejamos que as contribuições desta investigação possam desencadear interesses para a realização de novas buscas sobre a temática abordada.

2 AS ESCOLAS NO CONTEXTO DE CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS MUNICÍPIOS DE DOURADOS E FÁTIMA DO SUL E SEUS DISTRITOS

“A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 67).

Esta seção tem o objetivo de explicitar como ocorreu o processo de criação e expansão das escolas, sobretudo, das escolas rurais nas áreas de colonização recente no sul de Mato Grosso, situadas nos municípios de Dourados e Fátima do Sul. Para tanto, construímos uma narrativa para apresentar como ambos municípios e seus distritos foram constituídos. Desse modo, apresentamos os espaços nos quais os(as) professores(as) sujeitos desta pesquisa lecionaram, possibilitando ao leitor compreender os aspectos históricos e econômicos que marcaram estas localidades do sul de Mato Grosso.

2.1 O município de Dourados

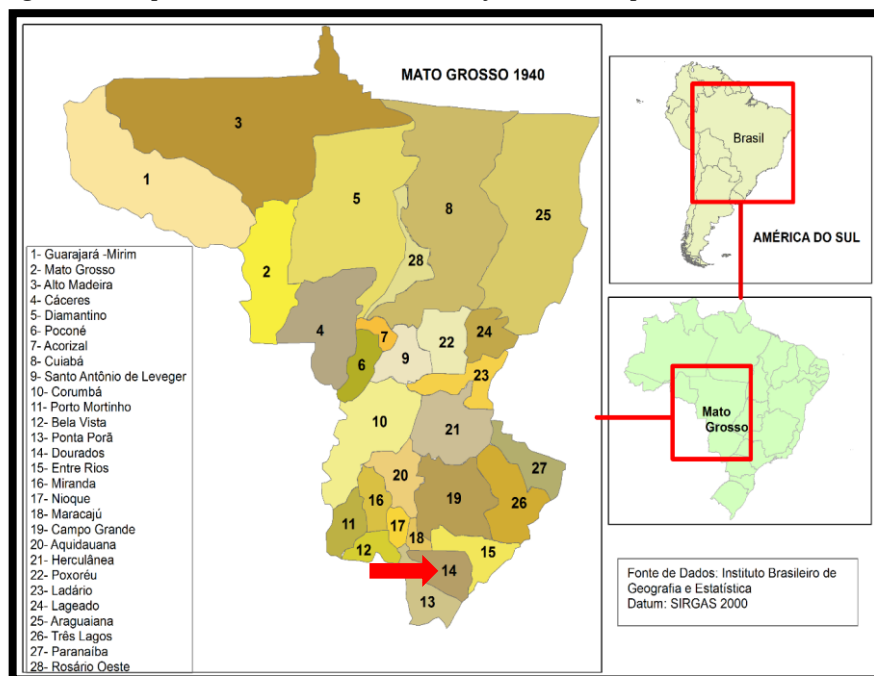
Dourados está localizado na parte sul da região Centro-Oeste, próximo à serra de Maracaju, e encontra-se na fronteira do Brasil com o Paraguai. É considerado o segundo maior município de Mato Grosso do Sul, abrangendo atualmente uma área de 4.062.236 quilômetros quadrados. Além do seu perímetro urbano, o município é constituído por oito distritos: Formosa, Guassu, Indápolis (distrito de Serraria até a década de 1980), Itahum, Panambi, Picadinha, São Pedro e Vila Vargas e mais a Reserva Indígena. Em seu entorno há também os municípios de Itaporã, Fátima do Sul, Vicentina, Douradina, Glória de Dourados dentre outros.

Este município teve a sua origem como Colônia Militar, em 10 de maio de 1861. Em 15 de junho de 1914, por meio da Lei de nº 658, foi elevado a distrito de Paz, pertencendo a Ponta Porã. Em 20 de dezembro de 1935, emancipou-se de Ponta Porã por meio do Decreto Estadual nº 30, de 20 de dezembro, e foi elevado à condição de município.

Foi fundado no decorrer da segunda República (1930-1945), e nesse período possuía um total de 20 mil habitantes e constituía-se em 21.250 quilômetros quadrados, restringindo-se com os municípios de Maracaju, Ponta Porã, Rio Brillhante e com o estado do Paraná (GRESSLER; SWENSSON, 1988). No início, caminhava a passos lentos, devido às dificuldades e precariedades ligadas ao transporte, habitação, comunicação, dentre outras. Mesmo assim, a região chamou a atenção de muitas pessoas que buscavam por um pedaço de

terra para residir e cultivar, pois essas terras apresentavam qualidade e fertilidade do solo. O mapa de Mato Grosso de 1940, permite verificar a localização desse município no período.

Figura 1 – Mapa de Mato Grosso e a localização do município de Dourados em 1940



Fonte: Castro (2018, p. 30)

Neste mapa datado de 1940, entre os 28 municípios existentes no estado de Mato Grosso, o município de Dourados está representado pelo número 14, em cor marrom mais escura. À época, fazia limites com os municípios representados pelos números 13, 15 e 18, a saber, Ponta Porã, Entre Rios (atual Rio Brillhante) e Maracaju, respectivamente.

No sul de Mato Grosso, entre as décadas de 1940 e 1960, na região onde estava situado o município de Dourados, ocorreu, durante o governo de Getúlio Vargas, a campanha de Marcha para o Oeste no período considerado Estado Novo, mais precisamente entre os anos de 1937 a 1945, cujo objetivo era promover o povoamento da parte oeste brasileira, tornando fraco o domínio comercial da empresa Mate Laranjeira, fundada em 1881 pelo empresário gaúcho Thomas Laranjeira, que trabalhou com a exploração de ervas por muitos anos nessa região.

Não se pode esquecer que embora o governo de Vargas propusesse o povoamento da região sul de Mato Grosso, suas localidades não eram totalmente desabitadas, vide a forte presença de indígenas. Iwamoto (2016) adverte que em várias regiões brasileiras o processo de colonização ocorreu da mesma forma, pois, assim como no município de Dourados, muitas regiões colonizadas não eram desabitadas e possuíam diferentes populações indígenas.

O projeto colonizador de Getúlio Vargas determinava entre as suas políticas a fundação das colônias. Entretanto, no sul de Mato Grosso, a CAND foi criada em 28 de outubro de 1943 pelo Decreto nº 5.941, no entanto, sua real implantação ocorreu somente em 20 de julho de 1948, por meio do decreto nº 87, atingindo uma área não inferior a 300.000 hectares. Essa delimitação aconteceu em duas etapas: na primeira, foram distribuídos 2.232 lotes de 30 hectares, e, na segunda etapa, 6.500 lotes rurais e 6.832 lotes urbanos (PONCIANO, 2006). O mapa disposto na Figura 2 mostra a localização da CAND com as suas áreas de abrangência.

Figura 2 – Mapa de localização da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND)



Fonte: GRESSLER; SWENSSON (1988, p. 88)

É possível observarmos no mapa que a CAND se apoderou de uma vasta área no município de Dourados, dando origem, na localidade, à criação de vários distritos e municípios. Entre os distritos compreendidos na área estão a Vila São Pedro, Vila Vargas, Indápolis, Itahum e Panambi. Também os atuais municípios de Itaporã, Fátima do Sul, Vicentina, Douradina, Glória de Dourados e outros, que foram inicialmente distritos que surgiram com a CAND.

Nesse contexto, muitas famílias se deslocaram para a colônia para ocupar esses espaços, atraídas pelas promessas de benfeitorias e de doações dessas terras emitidas pelo governo Vargas, em comunicados oficiais ou por meio de informações entre amigos e familiares que tomavam conhecimento e ligeiramente procuravam comunicar os demais membros da família.

Foi neste período que vieram migrantes de várias regiões do Brasil, especialmente do Nordeste, além de imigrantes da Europa, América Latina, Ásia e Japão. Para a distribuição dos

lotes, a CAND estabeleceu algumas normas, como: os lotes deveriam ser doados para a população brasileira, que os contemplados fossem maiores de dezoito anos, se mostrassem desfavorecidos, se comprometessem a residir nos lotes rurais, os quais não poderiam ser vendidos e/ou transferidos antes da definição da posse ser concretizada (OLIVEIRA, B., 2013).

Ainda que o recebimento de estrangeiros na CAND tenha sido menor do que o número de migrantes de outras regiões do Brasil, a presença desses estrangeiros era admitida, segundo Lenharo (1986, p. 52), somente aos imigrantes que tivessem “[...] o conhecimento agrícola qualificado”. Esses poderiam ser cadastrados para a aquisição de terras.

No caso dos imigrantes japoneses na CAND, esses deveriam ser admitidos somente se constassem de fato no Livro de Registro da CAND, uma vez que no período duzentas famílias haviam sido cadastradas. Para os imigrantes japoneses, o lugar escolhido para viver deveria oferecer, sobretudo, segurança e prosperidade, pois muitos deles o fizeram no momento em que o Japão passava por inúmeras dificuldades relacionadas à falta de emprego, alimentação e aos conflitos decorrentes de guerras. Como destaca Sarat (2004, p. 75) “[...] as pessoas não migram apenas por terem um espírito aventureiro e buscarem experiências em outras terras, mas porque são levadas, especialmente, pelas condições oferecidas tanto pelo território de origem, quanto pelas perspectivas do país de recepção”.

Deste modo, a presença de imigrantes propiciou a consolidação da Colônia Nipônica Matsubara na CAND, em uma área próxima ao atual município de Fátima do Sul. Sobre esse assunto, Vasconcelos (1986, p. 23) ressalta que

[...] o governo de Mato Grosso, ao estabelecer um projeto de colonização para o Estado, cujo primeiro objetivo seria fixar um contingente populacional de outros países e de outros Estados brasileiros. Para a execução desse projeto, o governo do Estado colocou à disposição de empresas colonizadoras, para que, através de contratos de colonização, organizassem os núcleos coloniais e efetuassem a venda das terras. (VASCONCELOS, 1986, p. 23).

É possível perceber a influência política nesse período, sobretudo, em relação às empresas colonizadoras, entre elas a Empresa Colonizadora Rio de Ferro, de propriedade do Sr. Yasutaro Matsubara, que tinha como papel principal realizar negociações para a fixação das famílias imigrantes japonesas. O Sr. Yasutaro Matsubara trabalhou e apoiou Getúlio Vargas em sua candidatura à Presidência da República, tendo sido a ele concedido o direito de integração de imigrantes japoneses na parte sul do Brasil, mais precisamente em terras situadas no município de Dourados e no seu entorno, em reconhecimento ao seu apoio (INAGAKI, 2008).

Em 1953, por mediação do Sr. Matsubara, chegaram os primeiros japoneses, sendo esses responsáveis pela fundação das colônias japonesas em áreas da CAND. Em homenagem ao Sr. Matsubara, foi instalada a Colônia Nipônica Matsubara constituída de sessenta famílias de imigrantes japoneses. A Colônia encontrava-se localizada próxima à Vila Brasil, que atualmente é o município de Fátima do Sul. De modo geral, essa colônia teve um papel significativo tanto no plantio de cereais quanto no plantio de café em terras do território da CAND, propiciando, desta forma, o seu desenvolvimento econômico da região.

Dentre as colônias implantadas a partir do projeto de colonização também estava a Colônia Municipal de Dourados (CMD). Localizada entre os rios Brilhante e Panambi, compreendia uma área de 50.000 hectares no município de Ponta Porã, na qual foram reservadas para colonização por meio do decreto de Lei nº 616, em 1923. Conforme Carli (2008, p. 77), em 1932 essa área foi reduzida para 30.000 hectares. Nesse período, ela ainda fazia parte do município de Ponta Porã, mas foi somente a partir de 1935, com a emancipação do município de Dourados, que ela passou a pertencer a este município.

Desta forma, na região de Dourados, o processo de colonização intensificou a chegada de migrantes e se avolumou de forma tão significativa, que o prefeito municipal viu nesse movimento a oportunidade para implantar a CMD, pois alguns colonos advindos com o objetivo de se estabelecerem na CAND “[...] encontravam dificuldades, tratavam logo de se direcionar para a área que posteriormente seria a Colônia Agrícola Municipal de Dourados, pelo fato de esta área não estar ainda demarcada” (CARLI, 2008, p. 88).

Podemos afirmar, de modo geral, que o processo de colonização recente no sul de Mato Grosso não só propiciou a expansão demográfica, a criação de vilas, distritos e municípios, como também contribuiu com as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, aumentando o desenvolvimento urbano de Dourados e região. A tabela abaixo apresenta em números o aumento populacional do município de Dourados entre os anos de 1940 a 1970.

Tabela 1 – População Censitária do Município de Dourados-MS

Ano	Urbana	Rural	Total
1940	1.821	13.164	14.985
1950	4.730	18.104	22.834
1960	16.468	68.483	84.955
1970	31.599	47.587	79.186

Fonte: IBGE/Censo Demográfico de Mato Grosso 1940-1970

Os dados da Tabela 1 nos permite observar que o processo de colonização recente no município de Dourados promoveu de fato o crescimento populacional, tanto no meio urbano quanto no meio rural, pois em 1940 o quantitativo era de 14.985 habitantes e passou para 79.186 em 1970, ou seja, um crescimento de 42%.

Cabe considerar que esse processo de colonização recente, por meio da instalação e funcionamento da CAND, propiciou para o município de Dourados não apenas mudanças e transformações no meio urbano, mais também nas áreas rurais, alterando o cenário da região e provocou a vinda de muitos trabalhadores e de famílias, sobretudo nordestinos. Conforme mencionado anteriormente, também ocasionou a criação de distritos e municípios, como foi o caso do distrito de Vila Brasil, surgido na CAND e, posteriormente, elevado à condição de município, recebendo o nome de Fátima do Sul nos anos de 1960.

2.2 O município de Fátima do Sul

O atual município de Fátima do Sul está situado a leste da região da Grande Dourados, ao lado do município de Dourados, e atualmente ocupa um espaço de 315.237 quilômetros quadrados, sendo considerado o menor do estado de Mato Grosso do Sul. É formado pelo distrito de Culturama, e tem em seus arredores o município de Vicentina, que anteriormente foi seu distrito, e também Glória de Dourados, Deodápolis e Caarapó.

Esse município teve a sua origem marcada pelo processo de colonização recente desencadeado no sul de Mato Grosso, com a Marcha para o Oeste de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo (1937-1945), conforme tratado anteriormente. Assim, suas origens estão no Decreto-Lei nº 5.941, de 28 de outubro de 1943, do Presidente da República Dr. Getúlio Dornelles Vargas, que criou a CAND, subordinada ao Ministério da Agricultura, posteriormente denominada Colônia Federal (CAPILÉ, 1999).

É fato que a administração da CAND, para a concretização de seus objetivos, teve que abrir “picadas”⁶ para alargar os horizontes da colonização. Com isso, em 1953, a primeira zona do núcleo colonial de Dourados estava totalmente colonizada. Porém, com a constante chegada de enorme quantidade de migrantes e imigrantes à região da CAND, tornou-se necessária a abertura de novas “picadas” e, desta vez, em direção ao Leste da localidade. Essa expansão dos limites geográficos da CAND fez com que surgisse um aglomerado de famílias que se instalaram em um povoado à margem esquerda do Rio Dourados, e se estabeleceram centenas

⁶ Expressão utilizada pela comunidade do meio rural, que significa abrir caminhos na mata com foices e facões com a finalidade de chegar a um destino.

ranchos de pau-a-pique cobertos de sapé ou tabuinha, os quais, além de alojarem as famílias, serviram como instalação dos primeiros armazéns, farmácias e casas de tecidos. Foi deste aglomerado que surgiu o vilarejo Porto Ubatuba, em homenagem ao segundo administrador da CAND, que posteriormente, em 1953, passou a se chamar Vila Brasil, por uma sugestão do Frei Frederico Miés, quando realizou a primeira missa na localidade, pelo fato de o lugar acolher e adotar pessoas vindas de todas as partes do nosso país (CAPILÉ, 1999).

A população de Vila Brasil cresceu rapidamente, e, diante dessa circunstância, em 1954 não tinha mais condições de abrigar e acolher a sua crescente população, embora a administração da CAND se colocasse contra a expansão da vila para a margem direita do Rio Dourados. Moradores locais, por conta própria, cortaram as marcações e doaram um pedaço de terra aos que se dispusessem a construir sua casa em noventa dias. Inclusive foi neste mesmo ano que foi construída a primeira capela, nomeada de Nossa Senhora Aparecida, à margem direita do Rio Dourado, sob os cuidados do Padre José Daniel. A administração da CAND se colocava contra a invasão da população à margem direita do Rio Dourados, pois não admitia a formação de uma cidade nesse local, pois o projeto de colonização buscava a construção de uma cidade mais ao centro, localizada onde atualmente é Glória de Dourados (CAPILÉ, 1999).

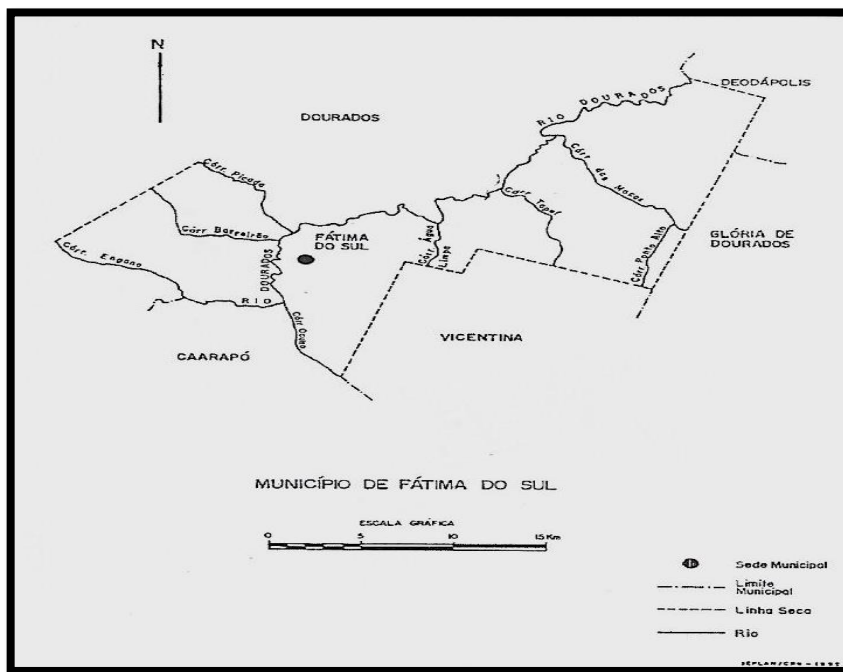
Com o crescimento populacional e ainda o fato de Vila Brasil ter recebido muitas pessoas que vieram, principalmente, do norte do país, em busca de um pedaço de terra e ali se instalaram com os seus familiares, ocasionou, em 17 de novembro de 1958, a elevação desta vila à categoria de distrito do município de Dourados pela Lei Estadual nº 1.125, oriunda de um projeto apresentado pelo Deputado Estadual Wilson Dias Pinho, engenheiro, funcionário do núcleo colonial de Dourados e eleito pelos eleitores desta colônia (SILVA, A. A., 2017).

Cumprir lembrar que nesta época a área do distrito de Vila Brasil era muito grande, abrangia as áreas dos atuais municípios de Jateí e Glória de Dourados. Cinco anos após ser elevado à categoria de distrito, mais precisamente em 1963, foi iniciado um movimento buscando a sua emancipação de Dourados, com a finalidade de elevá-la a município. Contudo, a comissão pela emancipação política administrativa do distrito de Vila Brasil viu coroados de êxito os seus incessantes trabalhos em 11 de dezembro de 1963, com a promulgação da Lei 2.057. Em 20 de dezembro de 1963, a Lei Estadual nº 2.095 criou o distrito de Vicentina.

Dois anos após ser elevado à categoria de município, foi realizado um plebiscito para a escolha de um novo nome ao município de Vila Brasil. Neste plebiscito, vários nomes foram sugeridos, a saber: Porto Vitória, Marechal Rondon, Campinas do Sul, Novo Planalto, Rio Brasil, Brasiporã, Novo Brasil e Culturama, mas o nome vencedor foi Fátima do Sul. Assim, em 16 de junho de 1965, a Câmara Municipal de Vila Brasil aprovou a Lei nº 6, alterando o

nome do município para Fátima do Sul, tendo sido confirmado pela Lei Estadual nº 2.591, de 31 de dezembro de 1965 (SILVA, 2017.) No mapa abaixo é possível observar a localização do município de Fátima do Sul, no ano de sua emancipação.

Figura 3 – Mapa do município de Fátima do Sul em 1965



Fonte: Capilé (1999, p. 85)

Anterior ao processo de emancipação, Fátima do Sul já contava com comércios, hospitais, Igrejas e com algumas estruturas escolares. Não se pode deixar de mencionar que a influência religiosa predominava nessa localidade, posto que a participação dos padres missionários foi essencial para o seu crescimento e desenvolvimento. Embora a Igreja Católica tenha participado de forma ativa nesse processo, é outras congregações foram importantes, como a Igreja Assembleia Deus, Igreja Batista, Igreja Cristã do Brasil, das Igrejas Adventistas, Metodista Presbiterianas e também Centros Espíritas (CAPILÉ, 1999, p. 51).

Embora tivéssemos o interesse de ampliar com mais informações esta parte da seção sobre Fátima do Sul, uma vez que, buscamos levantar e consultar trabalhos acadêmicos e memorialísticos, bem como procuramos coletar documentos junto ao Centro de Documentação Regional da UFGD, à Secretaria Municipal da Educação de Fátima Sul, à Prefeitura Municipal de Fátima do Sul e ao Museu Virtual, não foi possível fazê-lo devido à dificuldade de acesso a alguns documentos e a ausência de outros.

2.3 As escolas urbanas no contexto do município de Dourados

A história da educação do município de Dourados foi marcada inicialmente sob a responsabilidade da família e posteriormente pelo poder público, assim como em grande parte do país. As transformações ocorridas por causa do progresso motivado pela colonização, também tiveram um papel significativo na área da educação. Antes da colonização desencadeada pela Marcha para o Oeste, a educação crescia lentamente em Dourados. No início, ela acontecia nas fazendas da região e/ou nas casas dos professores e alunos. Somente na década de 1930 é que se registrou a criação de escolas na área urbana, como a Escola Reunida das Professoras Ernani Rios e Antônia Cândido de Melo; a Escola Moderna (escola ativa com método visual-auditivo); a do professor Laucídio Paes de Barros; a do professor Gonçalo e a da professora Antônia da Silveira Capilé (FERNANDES; FREITAS, 2003).

Em 1939, quatro anos após a emancipação de Dourados do município de Ponta Porã, foi instalada a primeira escola confessional no município de Dourados, com turmas de 1ª a 4ª série, em 6 de abril, a Escola Erasmo Braga. Esta instituição estava ligada à Igreja Presbiteriana do Brasil e recebeu esse nome em homenagem ao pastor presbiteriano Erasmo de Carvalho Braga (1877- 1932), que teve um papel significativo no município de Dourados, pois além de pastor, Braga também representou o jornalismo e a classe de professores. A principal missão da escola era a de oferecer à comunidade uma educação cristã de modo que contribuísse no desenvolvimento afetivo, físico, intelectual e espiritual dos sujeitos (SANTOS, 2015, p. 56).

No final da década de 1940, foi a vez da instalação do primeiro grupo escolar, criado pelo Decreto nº 386, de 22 de novembro de 1947, pelo governador de Mato Grosso: o Grupo Escolar Joaquim Murtinho⁷. Este grupo recebeu esse nome em homenagem ao engenheiro Joaquim Murtinho, que também foi estadista e médico homeopata. O Grupo Escolar Joaquim Murtinho foi o primeiro a ofertar “[...] a modalidade de escola primária pública no município de Dourados, visto que até esse período, o ensino primário era ofertado somente pela Escola Erasmo Braga, nas escolas reunidas e escolas isoladas rurais” (MARQUES, I., 2014, p.60).

Esse grupo escolar iniciou suas atividades em um casarão atendendo em regime misto, no entanto, muitas eram as dificuldades para ensinar neste estabelecimento, pois suas instalações físicas eram consideradas precárias. Tal situação começou a melhorar com a inauguração do seu prédio em 1953, durante a gestão de Fernando Corrêa da Costa.

⁷ O Grupo Escolar Joaquim Murtinho surgiu da elevação das Escola Reunida Mista em Grupo Escolar. É importante registrar que essa escola surgiu na varanda da casa de uma professora em Dourados, onde funcionou de 1941 até 1946 como escola reunida mista.

A presença da Igreja Católica na educação escolar em Dourados também ocorreu durante a década de 1940, antes mesmo da criação do primeiro grupo escolar na cidade. Em 1941 foi criada Escola Paroquial “Imaculada Conceição”, que fechou em 1946. No ano de 1950 foi criada, por essa mesma instituição, a Escola Paroquial Patronato de Menores, funcionando na antiga Casa das Irmãs até 1953, oferecendo o ensino primário e educação mista. No mesmo ano de sua criação, a Escola Paroquial Patronato de Menores oferecia o Jardim de Infância. Mais tarde, essa instituição teve seu nome alterado para Educandário Santo Antônio.

Ainda na década de 1950, mais precisamente em 1955, foi criada a Escola Franciscana Imaculada Conceição, das irmãs Franciscanas que vieram do Rio Grande do Sul. No início, essa escola oferecia o Curso Primário e somente por volta de 1958 passou a oferecer Curso Ginásial e Curso Normal, tendo sido este o primeiro curso de formação de professores primários no município de Dourados. No final da referida década, a escola iniciou o processo de construção do seu prédio, finalizado um ano depois. Assim, a Escola Franciscana Imaculada Conceição “[...] era considerada, desde a sua fundação, como uma instituição importante para o município por trazer diretrizes filosóficas que atendiam aos anseios da formação de uma população representada pela elite local” (MANCINI; SARAT; SILVA, 2007, p. 10).

Ainda na mesma década, outra instituição particular de ensino foi instalada em Dourados para atender os alunos em nível ginásial. O Ginásio Osvaldo Cruz iniciou suas atividades em 1954 como extensão do Colégio Osvaldo Cruz de Campo Grande, sob a supervisão de Luiz Alexandre Oliveira, o primeiro proprietário e diretor da instituição. O Ginásio funcionou de 1954 a 1956, e mesmo sendo uma instituição particular operou no mesmo espaço físico que o Grupo Joaquim Murtinho, que era um estabelecimento público estadual em Dourados. Apenas em 1957 o Ginásio Osvaldo Cruz passou a funcionar em prédio próprio.

Embora o ensino secundário já passasse por um processo de ampliação na década de 1950, em Mato Grosso e, sobretudo, no Brasil, ainda eram poucos os municípios que ofereciam em suas instituições aquele nível de escolarização. Dessa forma, a instalação do Ginásio Osvaldo Cruz contribuiu para o progresso na educação escolar de Dourados e região, pois “[...] não só representou a efetivação prática e objetiva das aspirações, como também dos valores mais elevados da época, no que diz respeito ao ensino” (FURTADO; MOREIRA, 2015a, p. 51)

Assim, o Ginásio Osvaldo Cruz foi a primeira instituição de Dourados a oferecer o ensino secundário em nível ginásial. Além do curso ginásial, disponibilizava também o curso primário, no período diurno e noturno. Em 1960, também passou a oferecer o curso técnico em Contabilidade, e ano de 1965, tornou-se a segunda instituição da cidade a ofertar o Curso Normal para a formação de professores do ensino primário.

A criação do primeiro ginásio público tem como data 2 de outubro de 1951, proveniente da Lei nº 427. O Ginásio Estadual Presidente Vargas, apesar de ter sido criado em 1951, com previsão de início de suas atividades para 1 de janeiro de 1955, teve seu real funcionamento a partir de 15 de fevereiro de 1958. Por essa razão, o Ginásio Osvaldo Cruz é considerado a primeira instituição a ofertar o ensino secundário, em nível ginásial em Dourados.

O Ginásio Estadual Presidente Vargas iniciou o seu funcionamento em 1958, oferecendo o Curso Ginásial de primeiro ciclo, com quatro anos de duração, conforme prescrito pela Lei Orgânica nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Como os ginásios que ofereciam o primeiro ciclo do ensino secundário também passaram a ofertar o segundo ciclo, em 1963, o Ginásio Presidente Vargas passou a oferecer o ensino secundário de segundo ciclo e com isso passou a ser chamado de Colégio Estadual Presidente Vargas. O ensino secundário de segundo ciclo neste estabelecimento funcionou, inicialmente, em uma sala da Associação Comercial e Empresarial de Dourados, pois não havia uma sala disponível para aulas na instituição. Para tanto, esse curso trouxe muito reconhecimento para esse colégio, que inicia e permanece até 1960 como única instituição pública de ensino secundário (MARQUES, I., 2014).

Retomando aqui a questão do ensino primário no município de Dourados, observa-se que no final dos anos de 1960, no que diz respeito às escolas primárias urbanas públicas, havia um total de 6 estabelecimentos, conforme revela a Tabela 2.

Tabela 2 – Escolas Urbanas Primárias Públicas no município de Dourados em 1969

Modalidades	Quantitativo de Escolas
Grupo Escolar	3
Escola Reunida	1
Escolas Urbanas	2
TOTAL	6

Fonte: Relatório da Delegacia Regional do MT 1969 (acervo CDR- UFGD)

Essa tabela permite entrever que do total de 6 escolas primárias urbanas públicas no município de Dourados, a maioria eram grupos escolares, constituído por um total de 3, apenas 1 era escola reunida e 2 classificadas como escolas urbanas, o que nos leva a compreender que eram escolas primárias com poucas salas de aulas ou até mesmo apenas uma sala e funcionavam em regime multisseriado.

O processo de escolarização desencadeado a partir da década de 1950 permite inferir que foi a partir da instalação da CAND, em 1948, que a educação escolar na localidade de Dourados passou por um processo de desenvolvimento e crescimento com a criação de escola

no meio urbano, instituições essas com o ensino primário, secundário (nível de primeiro e segundo ciclo), normal, contabilidade.

2.4 As escolas rurais no contexto do município de Dourados

Do mesmo modo que ocorreu o desenvolvimento e crescimento das escolas no meio urbano do município de Dourados e região, com o processo de colonização recente, desencadeado com a instalação da CAND, podemos afirmar que esse processo também proporcionou o crescimento no número de escolas primárias no meio rural na localidade. O aumento demográfico foi marcado pela vinda de colonos, que trouxeram seus filhos ainda crianças em idade escolar. Soma-se a isso o fato de os dirigentes da Colônia apresentarem uma preocupação com a instrução primária dos filhos dos camponeses, pois o estatuto da CAND previa a oferta de “instrução primária” gratuita para eles e com frequência obrigatória.

Os dados coletados na Mensagem de Governador de Mato Grosso de 1955 permitem confirmar e evidenciar o crescimento no município de Dourados, de escolas primárias rurais com a instalação da CAND, no final de 1940. Esta Mensagem nos leva a apreender que em 1955 o município de Dourados teve a instalação de 65 escolas primárias instaladas no meio rural, sendo superado apenas por Cuiabá, que teve 108 escolas, e Rosário Oeste, que teve 73 escolas instaladas (FURTADO, 2017). Nessa época, nenhum outro município pertencente ao sul de Mato Grosso teve a instalação de tantas escolas rurais primárias como Dourados.

Embora o número de escolas primárias situadas no meio rural ampliasse para atender os filhos dos colonos que se instalaram na CAND, o ensino primário rural no município de Dourados, como de outras localidades rurais de Mato Grosso, passavam por dificuldades na sua organização, com instalações precárias das escolas e falta de professores habilitados dispostos a trabalharem no ensino primário rural. É fato que essas dificuldades já marcavam o cenário educacional em Mato Grosso, há décadas, o que permite inferir e concordar com os apontamentos de Furtado e Pinto (2013), que o ensino primário rural em Mato Grosso ainda nos anos de 1950, não tinha recebido a devida atenção por parte do poder público.

A Fotografia 1 é representativa para se perceber como eram as instalações das escolas primárias nas áreas da CAND, nos distritos no município de Dourados. Inclusive, a escola representada nessa imagem foi uma das instituições de ensino nas quais a professora Maria Alice, entrevistada nesta pesquisa, iniciou na década de 1970.

Fotografia 1 – Escola rural mista Bolicho Queimado



Fonte: Arquivo Histórico Municipal de Dourados

Como se pode observar pela fotografia da Escola Mista Rural do Bolicho Queimado de 1950, encontravam-se escolas como essa, com instalações bem simples, contando com apenas uma sala de aula, construção toda feita em madeira, desde as paredes até o teto, muitas vezes não tendo em seu entorno outras construções, apenas mata para ser desbravada pelos colonos. Geralmente, essas escolas eram construídas pela própria população da localidade, que aproveitava as madeiras com o desmatamento das matas virgens para construir essas escolas.

Mesmo assim, havia escolas neste meio rural com melhor estrutura física, como era o caso das escolas construídas com recursos da CAND, com verbas vindas do governo federal. Essas escolas funcionavam em terreno e prédio cedidos por algum agricultor da região que, por meio desse ato, pretendia, na maioria das vezes, tirar proveito de tal ato. Elas eram planejadas para o maior aproveitamento da ventilação natural possível para a sala de aula, a considerar a instalação de amplas janelas, além de duas varandas para convivência dos alunos, sendo uma para acesso à sala de aula e outra para o espaço da merenda (SILVA, W., 2015). Sobre a estrutura física destas escolas, a Figura 4 apresenta a planta baixa da Escola da Zona do Triunfo construída neste período, com recursos da CAND.

Figura 4 – Planta baixa da escola da Zona do Triunfo



Fonte: Acervo da SEMED (apud Silva, 2015, p. 136)

É possível compreender por meio da figura 4, que a estrutura física das escolas construídas e administradas com os recursos da CAND, por meio do governo federal, apresentavam as suas salas de aulas mais arejadas, devido as várias janelas construídas, em relação a Escola da Zona do Triunfo, a imagem da planta baixa permite inferir que ela deveria possuir uma boa ventilação.

Essas escolas, além de uma estrutura interna planejada também possuíam um planejamento na parte externa, como é possível observar pela figura da planta, onde aparece no espaço externo uma área destinada a um poço de água e outra para uma fossa sanitária. Ainda com relação a parte externa, é possível notar que a escola possuía projetada uma varanda na entrada principal que dava acesso para sala de aula, e ao fundo dessa sala havia a projeção de outra varanda na qual era direcionada para o refeitório.

Contudo, havia outras escolas nessas mesmas áreas do Núcleo Colonial de Dourados que apresentavam uma estrutura física simples, com apenas uma sala destinada à aula, sem nenhum espaço destinado para fazer merenda para os alunos ou fonte de água potável. Embora houvesse escolas com uma infraestrutura melhor do que outras, um dos fatores que mais chamavam a atenção era a falta de recursos e materiais, bem como professores habilitados para atuar em sala de aula.

Assim, tanto as escolas construídas pelos recursos da CAND, via verbas do governo federal, quanto as outras escolas pertencentes ao Estado de Mato Grosso, sofriam com a ausência de docentes habilitados. Em todo o estado faltava docentes habilitados para essas escolas primárias rurais, dificuldade que era resolvida por meio da contratação de professores leigos, na maioria das vezes os moradores da própria localidade rural, que possuíam um pouco mais de escolaridade do que os outros.

É certo que, nessas localidades tornavam-se professores leigos pessoas que possuíam o ensino primário incompleto e completo. Essa era a realidade no município de Dourados, em seu meio rural, constituídos por vilas, pequenos distritos, fazendas e sítios. A esse respeito, Furtado e Moreira (2015b) indicam que a ação de docentes leigos na região do município de Dourados em algumas localidades era quase a única alternativa de educação escolar para crianças da zona rural. Embora fosse algo raro, era possível encontrar professores habilitados neste contexto, como os resultados desta pesquisa mostrarão adiante.

As escolas primárias rurais situadas nas áreas de abrangência da CAND, que constituía o Núcleo Colonial de Dourados, ainda continuaram crescendo nas décadas de 1950 e 1960, mesmo algumas sendo criadas e depois fechadas. Desse modo, é possível perceber que o número de escolas primárias nas áreas rurais superava o quantitativo de escolas primárias na área urbana. Em 1969, por exemplo, o Relatório da Delegacia Regional registrou que, enquanto havia 6 escolas primárias na área urbana do município de Dourados, no meio rural havia 59 escolas. Embora o quantitativo no meio rural fosse superior ao do meio urbano, muitas dessas escolas rurais funcionavam apenas com uma sala de aula em regime multisseriado. Sendo assim, mesmo apresentando um quantitativo menor de escolas primárias, a cidade de Dourados, já contava com 3 grupos escolares, 1 escola reunida e 2 escolas urbanas, conseguia atender um maior número de alunos, possuía professores habilitados e tinha suas instalações em melhores condições que as escolas primárias rurais do município.

Um outro documento da Delegacia Regional de Ensino de Mato Grosso, no caso uma Pasta do ano de 1970, permitiu-nos conhecer quais eram as escolas primárias rurais existentes, as suas modalidades, os seus nomes e localização no município de Dourados. O referido documento apresenta a distribuição dessas escolas divididas por escolas rurais estaduais e escolas rurais municipais. O quadro 2 apresenta quais eram as escolas rurais pertencentes ao Estado.

Quadro 2 – Distribuição das Escolas Rurais Estaduais

Ordem	Escola	Localização
01	Grupo Escolar General Rondon	Missão Caiuá
02	Escola Reunida Ruy Barbosa	Douradina
03	Escola Reunida Potrerito	Potrerito
04	Escola Reunida Barão do Rio Brando	Douradina
05	Escola Reunida São José	Núcleo Colonial Serraria
06	Escola Reunida Novo Barreirão	Barreirão
07	Escola Reunida Nova Panambi	Nova Panambi
08	Escola Reunida Metodista	Laranja Lima Travessão do Triunfo
09	Escola Rural Mista Fazenda Primavera	Fazenda Primavera
10	Escola Rural Mista Vila Vargas	Mercado
11	Escola Rural Mista Esperança	Distrito de Panambi
12	Escola Rural Mista Metodista	Travessa do Varjão
13	Escola Rural Mista Monteiro Lobato	Douradina – Travessão 44
14	Escola Rural Mista Alto de Mercado	Cruzaltina
15	Escola Rural Mista Nova Esperança	Colônia Esperança
16	Escola Rural Mista Quadra 46	Douradina
17	Escola Rural Mista Iguassú	Linha Iguassú
18	Escola Rural Mista Pindaíba do Bocajá	Bocajá
19	Escola Rural Mista Colônia Italiana	Iguassú
20	Escola Rural Mista Potrerito	Potrerito
21	Escola Rural Mista Associação Rural	Castelo
22	Escola Rural Mista Farinha Seca	Farinha Seca
23	Escola Rural Mista Noronha	Distrito Picadinha
24	Escola Rural Mista Picadinha	Picadinha
25	Escola Rural Mista Capão Alto	Itahum
26	Escola Rural Mista Taquaral Mimosa	Guassú
27	Escola Rural Mista Jaguapirú	Jaguapirú
28	Escola Rural Mista Serrito	Serrito
29	Escola Rural Mista Moronha	Distrito Picadinha
30	Escola Rural Mista Associação	Castelo
31	Escola Rural Mista Rainha dos Apóstolos I	Bocajá
32	Escola Rural Mista Rainha dos Apóstolos II	Bocajá
33	Escola Rural Mista Rainha dos Apóstolos III	Bocajá
34	Escola Rural Mista Rainha dos Apóstolos IV	Bocajá
35	Escola Rural Mista do Mercado	Núcleo Colonial Dourados
36	Escola Rural Mista do Mercado	Mercado (N.C.D.)
37	Escola Rural Mista Potreiro da Cruz	Potreiro da Cruz

38	Escola Rural Mista Potreiro da Cruz	Potreiro da Cruz
39	Escola Rural Mista de Angélica	Bairro São João
40	Escola Rural Mista Laranja Lima Varjão	Travessão de Macaúba
41	Escola Rural Mista Nova Panambi	Nova Panambi
42	Escola Rural Mista Barreirão	Linha Barreirão
43	Escola Rural Mista Barreirinho	Barreirinho
44	Escola Rural Mista Lagoa Rica	Douradina
45	Escola Rural Mista Alto do Café	Alto do Café – Panambi
46	Escola Rural Mista Triunfo	Travessa Triunfo
47	Escola Rural Mista São José	Fazenda Primavera
48	Escola Rural Mista São Pedro	Vila São Pedro
49	Escola Rural Mista Bocajá	Braço Morto
50	Escola Rural Mista de Guassú	Fazenda Guassú
51	Escola Rural Mista Ministro Pestana	Douradina
52	Escola Reunida São Pedro	Vila São Pedro
53	Escola Reunida São Pedro II	Vila São Pedro
54	Curso de Alfabetização de Adultos	Rua Santa Catarina, 1504

Fonte: Pastas documentais da Delegacia Regional do MT, 1970 (CDR – UFGD)

Este quadro permite constatar a presença de 53 escolas pertencentes ao Estado, mais um curso de alfabetização de adultos, que embora funcionasse em áreas urbanas, por ser distante das áreas centrais da cidade de Dourados, acabava classificado com um curso do meio rural. Desse total de instituições, 42 eram escolas rurais mistas, 9 escolas reunidas e 1 grupo escolar, o que possibilita compreender que a maioria delas era de escolas rurais mistas, muitas vezes funcionando apenas com uma sala de aula em regime multisseriado. Além disso, o único grupo escolar que funcionava no meio rural do município de Dourados ficava na Missão Caiuá⁸.

Outro aspecto que também é evidenciado pelos dados do quadro, é que as escolas primárias do meio rural pertencentes ao poder público estadual estavam localizadas em diferentes localidades do município, em vilas, distritos, travessas, missões religiosas (Missão Caiuá), fazendas, linhas de demarcação da CAND, aldeias indígenas, colônias instaladas dentro do Núcleo Colonial de Dourados, entre outros lugares.

Diante disso, temos uma amostra de como ocorria a participação do Estado na subvenção das escolas primárias rurais do município de Dourados.

⁸ Considerada uma entidade Filantrópica a “Missão Evangélica Caiuá”, possui sede no município de Dourados – MS, na qual tem como objetivo realizar trabalhos de assistências e religiosos juntamente aos grupos indígenas dentre eles Guarani, Xavante e Kaiowá, grupos esses encontrados na região sul de Mato Grosso. Atualmente essa obra encontra-se ligada à Igreja Presbiteriana do Brasil e Presbiteriana Independente (REIS, 2014, p. 22).

No entanto, o município de Dourados também tinha sua participação na subvenção de escolas do meio rural da localidade, conforme é possível observar no Quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição das Escolas Rurais Municipais

Ordem	Escola	Localização
01	Escola Reunida Presidente Vargas	Vila Vargas
02	Escola Reunida Vila Formosa	Vila Formosa
03	Escola Rural Mista Italianos	Colônia dos Italianos
04	Escola Rural Mista Metodista	Laranja Lima Travessão do Triunfo
05	Escola Rural Mista Duque de Caxias	Cerâmica Arakaki
06	Escola Rural Mista Panambi	Travessa do Euzébio
07	Escola Rural Mista Travessa Lagoa	Travessa Lagoa
08	Escola Rural Mista Macaúba	Macaúba
09	Escola Rural Mista Figueira Castelo	Figueira Castelo
10	Escola Rural Mista João da Câmara	Fazenda Jateí
11	Escola Rural Mista do Amadeu	Laranja Lima
12	Escola Rural Mista Bolicho Queimado	Bolicho Queimado
13	Escola Rural Mista Fazenda Mya	Fazenda Mya
14	Escola Rural Mista Itahum	Itahum
15	Escola Rural Mista Indápolis	Indápolis
16	Escola Rural Mista Cruz Alta	Laranja Doce
17	Escola Rural Mista Vila Formosa	Vila Formosa
18	Escola Rural Mista Angélica	Linha 24
19	Escola Rural Mista Laranja Doce	Laranja Doce
20	Escola Rural Mista Laranja Lima	Laranja Lima
21	Escola Rural Mista Barreirinho	Barreirinho
22	Escola Rural Mista Lagoa Rica	Lagoa Rica
23	Escola Rural Mista Alto Café II	Colônia Federal
24	Escola Rural Mista São Pedro	São Pedro Cooperativa (4 linhas)
25	Escola Rural Mista Triunfo	Travessa Triunfo
26	Escola Rural Mista São José	Travessa Euzébio
27	Escola Rural Mista Bocajá	Braço Morto

Fonte: Pastas documentais da Delegacia Regional do MT, 1970 (CDR – UFGD)

Dourados, embora tivesse sob sua subvenção um menor número de escolas primárias rurais do que o poder público estadual, representado pelo estado de Mato Grosso, pois enquanto o Estado mantinha 53 escolas e mais 1 curso de Alfabetização de Adultos, o município mantinha 27 escolas, sendo 25 escolas rurais mistas e 2 escolas reunidas. Observa-se também que a

maioria das escolas nessa condição de subvenção, do mesmo modo, que as escolas pertencentes ao Estado eram em sua maioria escolas rurais mistas.

Assim como as escolas rurais estaduais as escolas rurais municipais também estavam localizadas em diferentes localidades da CAND, do antigo Núcleo Colonial de Dourados, em vilas, travessas, fazendas, colônias surgidas dentro da CAND, entre outros. Nesse cenário de escolas rurais, localizamos uma escola que não era subvencionada pelo Estado e o município, que é a Escola Rural Mista Laranja Doce, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Distribuição das Escolas Rurais Particulares

Ordem	Escola	Localização
01	Escola Rural Mista Laranja Doce	Laranja Doce

Fonte: Pastas documentais da Delegacia Regional do MT, 1970 (CDR – UFGD)

De modo geral, os dados dos quadros permitem compreender a configuração do ensino primário rural em Dourados, no ano de 1970, onde havia a presença de diferentes modalidades de escolas, como grupo escolar, escola reunida, escola rural mista e até curso de alfabetização para adultos, pertencentes ao poder público estadual, municipal e até mesmo a iniciativa particular, situadas em diferentes localidades do município, em áreas de abrangência da CAND.

Cumprir lembrar que, dentre as escolas primárias rurais pertencentes tanto à iniciativa estadual quanto à municipal, localizamos escolas situadas em colônias formadas essencialmente por imigrantes, como é o caso das colônias italianas e japonesas, bem como escolas de confissão religiosa como presbiterianas, metodistas, católicas, entre outras, além das escolas na Reserva Indígena de Dourados, as quais tiveram um papel importante na construção desse cenário.

No caso das escolas pertencentes às áreas da CAND, a preocupação e os desafios dos japoneses ao se instalarem na nova terra era oferecer uma educação aos seus descendentes. Deste modo, muitas famílias se organizavam em grupo coloniais e com muito esforço buscavam meios de educar seus filhos(as) com o propósito de manter a tradição. Assim, nessa localidade, “[...] as escolas ligadas aos japoneses não surgem por falta de escolas locais, mas sim pelo desejo de preservar a cultura e a língua materna” (KOCHI, 2017, p. 44)

No caso das escolas de confissão religiosa, a sua presença na educação demonstrava a disputa por fiéis, bem como o direcionamento do indivíduo no caminho da fé, da obediência e de regeneração moral. Ora, “[...] as escolas confessionais em Dourados, foram espaços para disseminação de ideais e um meio de catequização e civilização” (REIS, 2014 p. 35).

2.5 As escolas no contexto do município de Fátima do Sul

Em Fátima do Sul, o aparecimento da escola teve relação direta com o processo de colonização da região, desencadeado pela instalação da CAND, sendo “influenciada não apenas pelo clamor dos colonos e outros moradores, mas, também, pelo interesse e iniciativa dos padres palotinos⁹, com a criação de uma escola paroquial” (SILVA, ZILIANI, 2018, p. 724).

É certo que, nesta localidade, a educação escolar partiu de uma iniciativa da Igreja Católica, com a chegada dos padres palotinos, que criaram uma escola paroquial. Ainda que o ensino primário fosse uma obrigação do Estado, em Mato Grosso, e mais precisamente, na parte sul do Estado, onde estava situada a CAND, a Igreja Católica, com sua função missionária, também tomou as responsabilidades para com a educação escolar. Nesse cenário, tanto a Igreja quanto o Estado se beneficiavam, uma vez que, de um lado, o Estado conseguia desenvolver a educação escolar na localidade e, de outro, a Igreja podia acompanhar de perto a educação dos filhos dos colonos e disseminar, de forma mais eficiente, o ideário religioso (SILVA, W., 2015; SILVA, A. A., ZILIANI, 2018). O estado de Mato Grosso tinha interesse na oferta de educação escolar e, por essa razão, fornecia subsídios à Igreja Católica para cumprir com seu dever.

Como a presença da Igreja Católica na educação escolar em Fátima do Sul aconteceu por meio da atuação dos padres palotinos, convém explicar que os referidos sacerdotes chegaram ainda durante o século XIX, no Brasil, mais precisamente por volta de 1886, se estabelecendo no Rio Grande do Sul, com o objetivo de evangelizar os colonos. No início, essa Ordem religiosa permaneceu somente no referido estado, mas a sua expansão para outras regiões do país ocorreu já no século XX. No caso do sul de Mato Grosso, isto ocorreu em 1954, quando os palotinos partiram do Rio Grande do Sul para os Estados do Paraná e Mato Grosso.

É preciso lembrar também que a vinda desses padres para as áreas de abrangência da CAND, no sul de Mato Grosso, ocorreu com a intensificação do processo de colonização. Assim, eles se instalaram à margem esquerda do Rio Dourados, localidade que corresponde à atual cidade de Fátima do Sul, com o objetivo principal de evangelizar os colonos que ali residiam. Nesse movimento, a educação escolar tornou-se de interesse dos palotinos, uma vez que ela facilitava o trabalho de fazer os colonos entenderem o evangelho.

Os colonos que se estabeleceram na CAND, na região, onde se situa Fátima do Sul lutavam muito para a instalação de escolas na localidade para a educação escolar de seus filhos.

⁹ Os Padres Palotinos (S.A.C.) são uma congregação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana fundada em 1835 com o nome de *Sociedade do Apostolado Católico (societas apostolatus catholici)* pelo Padre Vicente Pallotti, declarado santo, durante o Concílio Vaticano II, pelo Papa João XXIII em 20 de janeiro de 1963. (SILVA, W., 2015, p. 2)

Desse modo, a primeira escola a iniciar atividades na localidade, funcionou em pequena sala, anexa à capela as margens do rio Dourados, na qual atualmente encontra-se a Igreja Nossa Senhora dos Navegantes (CAPILÉ, 1999). Assim, na educação escolar os padres palotinos deixaram as suas marcas iniciais com a criação da primeira escola paroquial na localidade, fundada em 1957, que recebeu o nome de Escola Paroquial Vicente Pallotti. O nome dado a essa escola foi uma homenagem ao fundador da Ordem dos Palotinos, Vicente Pallotti.

Sem dúvida, foi a necessidade de alfabetização da população local, constituída tanto por crianças quanto por adultos, que fez com que os padres palotinos fundassem esta primeira escola. Sobre essa questão, Ponciano (2006), em entrevista com o padre Amadeu Amadori, relatou as palavras ditas pelo religioso:

Eu fundei a primeira escola chamada Vicente Pallotti, depois eu fundei o ginásio, depois o técnico. Primeiro começou com o ginásio, depois veio o técnico em contabilidade, depois para formar o professor veio o normal e depois vieram outras como o corte e costura, datilografia.

O ginásio destacado pelo padre Amadori é Instituto Dom Pedro II, uma instituição particular que iniciou seus trabalhos na localidade no ano de 1961, usando espaços físicos do prédio do Grupo Escolar Isabel Mesquita, criado em 1958. Assim, no decorrer do dia, o prédio funcionava como Grupo Escolar Isabel Mesquita e no período da noite como Instituto Dom Pedro II (CAPILÉ, 1999).

Embora a data de criação do Grupo Escolar Isabel Mesquita seja 1958, a sua inauguração aconteceu no dia 1º de março de 1959, pelo então governador de Mato Grosso João Ponce de Arruda. Este Grupo, além de ser o primeiro de sua modalidade, foi a primeira instituição escolar a ser construída e ter prédio próprio na localidade. A Fotografia 2 mostra a construção do Grupo Escolar Isabel Mesquita no ano de 1958.

Fotografia 2 – Construção do Grupo Escolar Isabel Mesquita em 1958



Fonte: Capilé (1999, p. 125)

Esta imagem permite entrever que o Grupo Escolar Isabel Mesquita foi construído em uma rua de terra, com ares bem rurais no distrito de Vila de Brasil. A sua construção foi toda feita em alvenaria e coberto por telhas de cerâmica. Além disso, o prédio contava com uma porta, que provavelmente seria a entrada principal do Grupo Escolar, e várias janelas, que talvez seriam as salas da secretaria escolar, direção e salas de aula. A primeira área ocupada pela escola é onde hoje se situa a Praça Getúlio Vargas.

Com a inauguração deste Grupo Escolar, a instituição escolar passou a servir de atrativo e até constituiu-se na condição para fixar as pessoas dispostas a participar da colonização dessa localidade. Conforme abordado anteriormente, neste prédio, o ginásio particular que funcionava no período noturno, por meio do Instituto Dom Pedro II, deixou de funcionar nove anos após a sua inauguração. Nesta mesma época, o Grupo Escolar Isabel Mesquita teve a sua nomenclatura alterada para “Escola Estadual Isabel Mesquita” (CAPILÉ, 1999). Também foi neste período que a escola, devido à necessidade de um maior espaço físico, foi transferida para outra local, onde atualmente está a Corporação dos Patrulheiros e Bandeirantes Mirins.

É oportuno lembrar que todas as mudanças nessa escola aconteceram quando o antigo distrito de Vila Brasil já tinha sido elevado à condição de município, e também já era denominado de Fátima do Sul, devido ao plebiscito ocorrido em 1965, como tratado em partes anteriores desta seção.

Ainda é importante destacar que foi nesta mesma época que houve a instalação do primeiro ginásio público no município de Fátima do Sul, o Ginásio Estadual Dom Aquino Correia, fundado em 1967. Três anos depois ocorreu a Escola Batista ligada à Igreja Batista, mais precisamente em 1970, que funcionou no município até 1977 (CAPILÉ, 1999).

No início da década de 1970, a Escola Estadual Isabel Mesquita, por meio do Decreto de nº 2322 de 1974, do governador José Fragelli, recebeu uma nova denominação: Escola Estadual de 1º Grau Izabel Mesquita. Em 1978, por problemas de infraestrutura no segundo prédio onde funcionava a escola, foi adquirida uma nova área de propriedade do senhor Edvaldo Avelino de Brito para a construção de uma nova sede, que começou a funcionar no início da década de 1980.

Não foi possível ampliar a busca dos dados no que diz respeito à lista das escolas rurais nesse município, como fizemos no caso do município de Dourados, devido à dificuldade de acesso ou a escassez de documentos. Ainda assim, avançamos na escrita desse item sobre a constituição das escolas nesse município marcado pelo processo de colonização. Assim, finalizamos a parte referente ao município de Fátima do Sul, sobre a criação e a expansão de escolas nessa localidade.

3 PROFESSORES(AS) NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS: CARACTERÍSTICAS E INGRESSO NA CARREIRA DOCENTE

“Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado, memória não é um sonho é trabalho”. (BOSI, 1994, p. 55).

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, os caminhos trilhados na busca dos depoentes. Em seguida, caracterizamos os professores(as) entrevistados(as) que atuaram nas escolas primárias rurais em áreas marcadas por processos de colonização recente no sul de Mato Grosso, mais precisamente nos municípios de Dourados e Fátima do Sul. Por fim, evidenciamos como ocorreu o ingresso desses sujeitos na carreira docente.

3.1 Os caminhos percorridos na busca das entrevistas

Ao longo da caminhada de pesquisa, para além das exigências metodológicas, entender a constituição da trajetória docente dos depoentes dessa pesquisa tornou-se uma questão relevante como objetivo do trabalho e para compreender suas origens, sua trajetória de vida, dentre outros aspectos, a partir das lembranças rememoradas, pois o trabalho com a memória nos permite colocar à prova trajetórias e vivências que contribuem para entender o meio no qual os sujeitos inserem-se. Como reforça Meihy (1998),

A memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” [...]. Pela memória, o passado vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (MEIHY, 1998, p. 46-47).

Assim, por meio da história, a memória do sujeito consegue associar os acontecimentos do passado às informações que essa lembrança demonstra atualmente, pois trata-se de uma reconstrução histórica. Nesse sentido, as narrativas e histórias de vida dos sujeitos podem vir até o pesquisador não de fato como foram, mas como foram experimentadas, pois “[...] quando uma pessoa narra algum fato de sua vida, ela crê que aquilo aconteceu, e assim valoriza ou desvaloriza determinados eventos, lembrando apenas das situações mais significativas e elegendo-as mediante a memória” (SARAT, 2004, p. 114).

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, além das fontes documentais empregamos as fontes orais obtidas por meio de entrevistas com professores(as) que atuaram em escolas primárias rurais situadas em áreas de colonização recente no sul de Mato Grosso, localizadas em Dourados e Fátima do Sul e seus distritos. A busca pelas memórias desses sujeitos ocorreu mediante muito esforço, uma vez que não foi possível o acesso aos acervos de alguns documentos que nos direcionassem à lista de escolas e de docentes que nelas atuaram durante o período temporal investigado, sobretudo aqueles da Secretaria Municipal da Educação de cada um dos referidos municípios.

Contudo, mesmo diante das dificuldades para localizar os sujeitos da investigação, foi através dos vestígios, das indicações de outros profissionais, bem como de antigos moradores dos municípios pesquisados, que conseguimos encontrá-los para compor este trabalho e rememorar sua trajetória docente. Cumpre lembrar que as histórias e memórias desses docentes apresentam-se como fonte principal desta pesquisa.

Optamos por trabalhar com as fontes orais e com a memória na perspectiva da entrevista, por se tratar de uma história do tempo presente, isto é, uma “história viva” (MEIHY, 1998, p. 13). Assim, através do estudo do presente, conseguimos dar visibilidade às histórias desses sujeitos em diferentes contextos históricos. No entendimento de Portelli (1997, p. 13) “A memória é tanto individual quanto social e ainda que haja as mesmas perguntas para diferentes pessoas, diferentes são as narrativas, pois cada uma traz as representações e interpretações da realidade vivida, tornando cada entrevista diferente”.

Ao utilizar as fontes orais obtidas por meio de entrevista, é fundamental o pesquisador estar disposto a escutar muito além daquilo que espera investigar, pois ele precisa ter sensibilidade para compreender as negações, frieza e o distanciamento.

Ora, nem sempre uma entrevista resultará na realização de todas as perspectivas criadas pelo investigador, no entanto, apropriar-se de qualidades como escutar, ter sensibilidade e paciência, bem como construir vínculos, contribui para que o processo de descobertas envolva a habilidade de compreender o passado com as transformações do presente.

Assim, nesta pesquisa utilizamos a História Oral Híbrida, na perspectiva da entrevista, sob a luz do objetivo proposto: analisar as histórias e memórias de professores(as) que atuaram em escolas rurais situadas em áreas de colonização recente no sul de Mato Grosso, mais precisamente no município de Dourados e Fátima do Sul (antigo distrito de Vila Brasil), no período de 1968 a 1978.

Ao trabalharmos com a proposta de uma História Oral Híbrida e não com uma História Oral Pura, conforme define Meihy (1998), buscamos estabelecer um diálogo entre os

depoimentos orais e os demais documentos escritos, uma vez que o seu cruzamento nos possibilita explorar ainda mais o nosso objeto de estudo e a melhor responder as indagações desta pesquisa. Nas palavras do referido autor,

A história oral híbrida difere-se da história oral instrumental por ir além do uso das entrevistas, além das gravações, e por promover a mescla de análises derivadas das entrevistas cruzadas com outros documentos. Nesse caso somam-se às entrevistas documentos cartoriais, memórias escritas, dados estatísticos, literatura, reportagens, produtos historiográficos. (MEIHY, 1998, p. 16).

Diante disso, contando com as entrevistas para reaver as histórias por meio da memória dos sujeitos, trilhamos um dos caminhos mais provocadores por ser possível trazer elementos que foram armazenados ao longo da trajetória de cada sujeito, bem como a valorização dos mesmos. No entendimento de Bosi (1994 p. 55), “[...] a memória não é um sonho, é um trabalho sobre tempo vivido, conotado pelo sujeito e pela cultura”.

Nesse caminhar, para a realização das entrevistas, compartilhamos do mesmo roteiro de entrevistas do projeto que esta pesquisa se vincula e integra, para preservar as categorias de análises. Assim, o roteiro de entrevista foi organizado contemplando cinco tópicos temáticos, a saber: *Formação*; *Magistério rural*; *Formação em serviço*; *Práticas docente e Relação do professor com o meio rural*. Cada tópico abordava questões acerca da formação e do trabalho docente no meio rural. A respeito da entrevista, Freitas (2006) reforça que um bom entrevistador deve saber conduzir a entrevista, preparar questões relevantes, bem como saber o momento de continuá-la ou pará-la.

Nos tópicos *Formação* e *Formação em serviço*, buscamos indícios da formação e do trabalho docente dos(as) professores(as) que atuam em escolas rurais, seja em sua formação inicial ou em serviço, a partir das reuniões pedagógicas e das visitas dos supervisores escolares.

No tópico *Magistério rural*, procuramos compreender o ingresso na carreira docente, o tempo de serviço nas escolas do meio rural, quais as escolas rurais que esses docentes atuam, dentre outros aspectos relevantes sobre as suas condições de trabalho.

Já no tópico *Práticas docentes*, tentamos entender como os professores(as) desenvolviam o trabalho pedagógico em sala de aula, quais eram os materiais pedagógicos e didáticos utilizados por esses docentes, e também como ensinavam.

Por fim, o tópico *Relação do professor com o meio rural* constitui-se de indagações a respeito da relação dos(as) professores(as) com a escola e o seu entorno como a relação com a comunidade, família e alunos.

Entrevistamos professores(as) que realmente pudessem contribuir com a pesquisa, não nos interessando somente um grande número de sujeitos. No entanto, não pensamos em trazer narrativas de professores(as) que tivessem o mesmo perfil ou vivido no mesmo momento histórico, mas enfatizar diferenças, trajetórias e experiências múltiplas, mas que, em todo caso, tivessem atuado pelos menos no início de carreira em escolas situadas no meio rural.

Por meio dos vestígios, das indicações e da ajuda de antigos moradores de cada município pesquisado, localizamos os professores(as) que logo prontificaram-se e contribuíram no desenvolvimento desta investigação. Para Alberti (2013, p. 65), “[...] convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos”.

Nessa perspectiva, foi possível localizarmos três docentes, entre eles, o professor Mário, o professor Roque e a professora Maria Alice. As entrevistas foram realizadas em suas respectivas casas e também de modo *online via Google Meet*, no segundo semestre de 2019 e primeiro semestre de 2020. A opção pela entrevista virtual deu-se pelo fato de precisarmos respeitar o distanciamento social imposto pela pandemia¹⁰ iniciada em fevereiro do ano de 2020. Esse fator impossibilitou a realização das entrevistas de forma presencial, uma vez que os(as) depoentes desta pesquisa fazem parte de um grupo composto de pessoas com mais de 60 anos de idade. Assim, pensando no respeito, na integridade física e saúde dessas pessoas, todo o processo de entrevista foi realizado virtualmente e de maneira segura.

Desta forma, em todas as entrevistas foi feita a gravação em áudio por meio do aparelho de celular e aplicativo de gravação, e antes de iniciá-las apresentamos o projeto de pesquisa aos docentes, bem como lemos e explicamos o TCLE, momento no qual todos os professores(as) concordaram em usar o próprio nome para serem identificados nessa pesquisa.

Após a realização das entrevistas passamos para o processo de transcrição e devolução social. Para Meihy e Holanda (2013), o conceito de transcrição é a transformação de uma coisa em outra, na história oral essa transformação ocorre do oral para o escrito, porém devemos ter a consciência que traduzir o que foi falado, com as suas entonações e emoções, não é a mesma coisa que ouvir a fala da entrevistada.

Assim, evocamos as memórias dos três professores(as) e analisamos juntamente com as demais fontes, para então elaborarmos uma compreensão da formação e do trabalho docente no

¹⁰ A descoberta do vírus da Covid-19, causado pelo novo coronavírus em fevereiro de 2020, foi a causa da pandemia que se propagou de modo global. Anterior à Covid-19, a pandemia mais recente foi em 2009, causada pelo vírus H1N1 (Organização Mundial da Saúde).

meio rural. Como aponta Ferreira (2002, p. 321), “[...] a memória constrói o passado pautada em emoções e vivências, sendo ela flexível e evocada conforme as necessidades do presente”.

Os relatos dos(as) professores(as) que atuam em escolas situadas no meio rural constituem narrativas de vidas repletas de lembranças afetivas e momentos significativos. Como bem compara Bosi (1994, p. 22), “[...] a lembrança é como um diamante bruto, na qual é preciso lapidar pelo espírito, esse trabalho requer o acompanhamento da reflexão e do sentimento, para que o renascimento aconteça, sem ambos essa lembrança se torna apenas uma mera repetição”.

Ao considerarmos a importância de caracterizar cada professor(a) entrevistado(a), apresentamos quem era cada um deles. Assim, localizamos docentes que atuaram em salas de aulas do meio rural tanto do gênero feminino quanto masculino, fazendo-nos perceber que na região do sul de Mato Grosso também houve a presença masculina em sala de aula.

Todos eles(as) atualmente vivem no município de Dourados e Fátima do Sul, mas vieram residir nessa região pertencente ao sul de Mato Grosso ainda crianças ou mesmo muito jovens, tendo migrado de outros estados como São Paulo e Bahia. Vieram acompanhando suas famílias no período de 1940 a 1970, quando a região sul de Mato Grosso estava em pleno processo de desenvolvimento, devido ao projeto de colonização do governo Vargas. Sua idade dos entrevistados varia entre sessenta e três e setenta e sete anos, temos docentes aposentados e docentes que ainda estão atuando, mas que dispuseram de seu tempo para colaborar na construção deste trabalho.

Na subseção a seguir caracterizamos os professores(as) que contribuíram na composição desse trabalho com suas memórias. Como apontam Stephanou e Bastos (2010, p. 421), “[...] a memória é por sua vez, um dos indícios que permite ao pesquisador leituras de um passado vivo”; por sua ativação, construímos uma história em diferentes tempos históricos, pois na medida que recompomos o passado este também dialogará com o presente e o futuro.

3.2 Caracterização dos(as) professores(as) entrevistados(as)

As entrevistas apresentadas retratam um cenário composto tanto pela presença feminina quanto pela masculina de docentes que atuaram em escolas situadas no meio rural em áreas do antigo Núcleo Colonial de Dourados, no sul de Mato Grosso. Assim, as narrativas desses professores(as) apresentam lembranças em que o tempo, o espaço e as relações sociais interagem. Fazem parte dessas narrativas as memórias sobre as origens, estrutura familiar, trajetória de vida, formação escolar e atuação docente. Deste modo, as experiências e vivências

desses sujeitos permitem não apenas conhecer a história das localidades, mas também a história dos processos de escolarização locais e da profissão docente.

Sendo assim, buscamos caracterizar os três professores(as) entrevistados(as), a saber: o professor Mario Yoshida, o professor Roque Gonçalves da Silva e a professora Maria Alice de Miranda Aranda. A seguir, discorreremos sobre algumas características a respeito da sua trajetória de vida, focalizando em aspectos como dados pessoais, forma de ingresso na carreira docente, formação inicial, percurso de formação, nomes das escolas em que atuaram, formas de contratação (funcionários estaduais ou municipais) e tempo de atuação nas escolas rurais. Entrecruzamos as narrativas com outros documentos, tais como fotografias, carteira de trabalho, estabelecendo, assim, conexões entre o lembrado/vivido e o guardado/documentado.

3.2.1 Professor Mário

O professor Mário Yoshida, hoje com 78 anos, nasceu em Tupã, um município situado no interior do estado de São Paulo. Era filho de imigrantes japoneses que vieram para o Brasil, no ano de 1940, em busca de melhores condições de vida. A esse respeito, em sua entrevista relatou: “Os meu pais migram para o Brasil, evidentemente no limite da pobreza, aí quando eles vieram pra cá eu nasci...” (MÁRIO, 2019). Sobre o seu processo de escolarização, contou:

[...] Eu não tive a oportunidade de ir numa escola. Com o passar dos anos quando eu tinha quatorze anos, a minha família empurrou de economia daqui e dali, melhorou um pouquinho e meus pais compraram uma propriedade rural próximo a cidade, foi aí ingressei na escola, mas eu já tinha perdido etapa. Sempre carregando problema consegui eliminar o que seria hoje o ensino médio. (MÁRIO, 2019, p. 1).

Mesmo ingressando na escola tardiamente, e enfrentando vários obstáculos e inúmeros desafios, ele conseguiu finalizar os estudos. Mário sonhava se formar em medicina, mas por não possuir boa condição financeira, optou por ingressar no Curso Normal para tornar-se professor. Ao descrever o seu processo de escolarização, Mário (2019) narrou:

Como descendente de japonês queria estudar medicina, que é o sonho da maioria dos japoneses, mas a condição nem passava perto, aí eu falei, o que que sobrou? Opção fazer curso normal, fui fazer curso normal e formei professor na época, antigo professor primário, mas carregando muita dificuldade. (MÁRIO, 2019, p. 1).

Foi em busca de melhores condições de vida que a família de Mário se mudou para o sul de Mato Grosso, mais precisamente para o atual município de Fátima do Sul, em 1968. Logo que a família se estabeleceu nessa localidade, Mário, já tendo o diploma da Escola Normal de Tupã, instituição situada no interior do estado de São Paulo, tornou-se professor.

Ainda que não fosse uma característica comum destes municípios, distritos, colônias, fazendas, sítios do Núcleo Colonial de Dourados, os professores iniciarem na carreira docente já habilitados, Mário assim o fez. Sobre esse assunto, o docente lembrou na entrevista:

[...] A Colônia Nipônica Matsubara foi fundada, até foi o presidente Getúlio Vargas que tinha amizade com uma indústria japonesa aqui do Brasil. Então quando fundou a Colônia, Getúlio Vargas reservou umas áreas, Barrerão, Café Porã, Colônia Matsubara em homenagem a esse japonês que deram o nome de Colônia Matsubara. E trouxeram vários imigrantes pra cá, mas quando chegou lá não tinha escola não tinha nada, com o passar de alguns anos montaram uma escola, tudo bem e cadê professor? Nessas alturas tinha, eles foram a Tupã em busca de professor e não é que encontram, um dos primeiros professores formado numa situação crítica que precisava de um emprego a todo custo, aí mais do que depressa falei: seja o que for eu vou dar aula! (MÁRIO, 2019, p. 1).

Na sequência de seu relato, Mário (2019) explicitou:

Comecei a atuar na docência no ano de 1968, com vinte e cinco anos de idade. Nesse período eu já possuía o Curso Normal para atuar em sala de aula. Iniciei nas escolas rurais da Colônia Nipônica Matsubara, pertencente ao núcleo colonial no antigo distrito de Vila Brasil, como também nas escolas da área urbana no atual município de Fátima do Sul cidade onde resido atualmente. Nas escolas da Colônia Nipônica Matsubara, atuei na Escola Nossa Senhora de Fátima e no Ginásio Agrícola Pioneiro, ambas localizadas em áreas da Colônia Agrícola Nacional de Dourados. (MÁRIO, 2019, p. 14-15).

Os relatos do professor Mário ganham materialidade na Fotografia 3, no qual ele aparece juntamente com os(as) seus (suas) alunos(as) da escola situada na Colônia Nipônica Matsubara.

Fotografia 3 – Professor Mário e sua turma na escola da Colônia Nipônica Matsubara



Fonte: Acervo pessoal do professor Mário (2019)

O registro revela aspectos da configuração do espaço escolar em que o professor Mário atuava. É possível observar a construção da escola em madeira e coberta com telhas de cerâmica, bem como notar a presença do professor Mário à frente de seus(suas) alunos(as), usando uma calça escura, camisa branca, gravata de cor escura e um jaleco também branco.

Já os(as) alunos(as), todos(as) de descendência japonesa, aparecem postos em duas fileiras, todos(as) uniformizados(as): as meninas usando uma saia de cor escura e uma blusa branca, com meias desta mesma cor e sapatos escuros, e os meninos vestindo uma calça comprida de cor escura e uma camisa de cor branca, meias brancas e sapatos nos pés.

Nesse momento, Mário (2019), avaliando o seu ingresso de professor nas escolas da Colônia Nipônica Matsubara, considerou que

era muito mal formado. Me chamaram pra dar aula, mas já sabiam da minha deficiência, mas também sabiam que podiam me moldar ao nível do professor que eles queriam. Esses japoneses queriam uma escola igual deles, embora no pós-guerra o país carregando grandes problemas, mas a educação era, ou pelo menos queriam uma educação de qualidade... (MÁRIO, 2019, p. 2).

Apesar de Mário ter frequentado a Escola Normal, ser habilitado desde o seu ingresso na carreira docente, os desafios se fizeram presentes em seu cotidiano na sala de aula, levando-o a refletir sobre sua formação e práticas pedagógicas adotadas nas escolas do meio rural, pois, para Mário, a sua formação no Curso Normal não era suficiente para sanar as suas dificuldades em sala de aula, lhe faltava experiência para atuar na docência. Como enfatiza Nóvoa (1997),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Ainda que esse espaço do meio rural fosse marcado por inúmeros desafios e precariedades, na maioria das vezes os profissionais se tornavam professores a partir do trabalho desenvolvido no dia a dia em sala aula. Foi dessa maneira que o professor Mário, por meio de reflexão sobre sua prática, buscou reinventar suas ações pedagógicas.

Mesmo com a Colônia Nipônica Matsubara tendo sido desfeita e suas escolas desativadas, o professor Mário não deixou de atuar como docente. A esse respeito, o professor Mário (2019) registrou em entrevista,

com o passar do tempo a Colônia Nipônica foi se desfazendo, a maioria ganhou dinheiro, uns compraram fazenda, outros vieram pro comercio, outros mudaram pra São Paulo pra poder estudar o filho e eu fui deslocado para o Estado. Quando a Colônia se desfez eu mudei pra cidade, fiz uma oficina um laboratório montado lá no fundo de casa e os alunos vinham aqui, e nessas época foi fundando uma escola particular japonesa, mas não era escola japonesa, a dona que era japonesa, que também seguia mais ou menos as minhas ideias, queria que o ensino fosse bastante dinâmico, e tivesse experiência e prática. Até hoje eu trabalho nessa escola, é tá com quase quarenta anos. (MÁRIO, 2019, p. 5).

Embora no período em que atuou nas escolas da colônia o professor Mário só possuísse o Curso Normal, ele procurou dar continuidade em seus estudos depois que a colônia se desfez. Assim, já residindo no atual município de Fátima do Sul, ele se formou em dois cursos de graduação: Ciências e Matemática. Atualmente aposentado, o professor Mário continua atuando em uma escola da rede privada de ensino e desenvolvendo o seu projeto com “sucatas”, aspectos que será abordado na próxima seção desta Dissertação.

3.2.2 Professor Roque

Roque Gonçalves da Silva nasceu em 1952, no município de Feira de Santana, no interior do estado da Bahia. Filho de pais divorciados, migrou com sua mãe Maria da Silva Domingues para o sul de Mato Grosso, com apenas um mês de vida. Saíram de Feira de Santana em 1952 e se estabeleceram no município de Campo Grande, em busca não apenas de apoio do familiar, mas também de um pedaço de terra. Em Campo Grande, a mãe de Roque permaneceu

por alguns meses até se mudar para o município de Dourados, vindo a se instalar em um pesqueiro localizado próximo ao atual município de Fátima do Sul.

Depois de alguns anos ajudando sua mãe no pesqueiro, sem se recordar ao certo o ano, Roque e a mãe decidiram se mudar para a linha Carajá, situada no distrito de Vila Brasil. Nessa época, Roque estudava na escola rural dessa localidade e ajudava sua mãe no sítio. Sobre o seu ingresso na carreira docente, Roque (2020) relatou:

Desde de pequeno ajudava minha mãe, e quando eu comecei a dar aula, eu estava estudando ainda o fundamental, que naquele tempo era ginásio, chamava ginásio e estava estudando ainda. Comecei com 17 anos, uma professora que ajeitou pra mim, nesse período não tinha nenhuma formação tinha ginásio. A escola que comecei a lecionar era a Escola Rural Municipal chamada Jesus do Bonfim, localizada na linha Carajá. Assim, nessa época, eu estudava e lecionava. (ROQUE, 2020, p. 2).

A história de vida do professor Roque, além de estar ligada ao ingresso ainda muito jovem na carreira docente, também é marcada pela experiência no trabalho enquanto criança no meio rural, pois era só ele e a mãe os membros da família, cabendo-lhe ajudá-la nos serviços diários no sítio em que moravam. Nesse contexto, cabe compreender que o trabalho desenvolvido por Roque durante a infância estava ligado tanto às necessidades pessoais quanto econômicas da família. Como afirma Sarat (2009) “em muitos contextos sociais e econômicos, o trabalho infantil se apresenta como alternativa para a família e para o sustento coletivo”.

É importante salientar que, até a década de 1950, os regulamentos a respeito do trabalho infantil eram inexistentes¹¹, assim, a prática do trabalho infantil era muito comum na época. Desse modo, o uso da mão de obra infantil era “[...] responsável pela sobrecarga na rotina da criança, bem como privava a mesma de atividades como estudar e brincar” (FARIA, 2018, p. 30). Em diferentes grupos sociais ainda é possível encontrar esse tipo de atividade, fazendo esses pequenos trabalhadores terem uma rotina de muita responsabilidade e de sobrecarga que os priva de alguns direitos, especialmente o de ser criança.

No caso de Roque, mesmo com toda sobrecarga para ajudar sua mãe no início no trabalho no pesqueiro e depois no trabalho no sítio, não desistiu de estudar e dividiu o seu tempo nessa rotina, pois, aos dezessete anos de idade, ainda frequentando o ginásio, deixou de realizar tais atividades do sítio para atuar em uma das escolas da localidade.

¹¹ Temos como exemplos de regulamentações o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei Federal nº 8.069/1990), a Organização Internacional do Trabalho, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), dentre outras regulamentações voltadas para essa finalidade.

Na Escola Rural Municipal Jesus do Bonfim, onde iniciou sua carreira, o professor Roque atuou por três anos. No ano de 1973, mudou-se para a Vila São José e também passou a atuar no Grupo Escolar da Vila São José, chamado Visconde de Taunay, no atual município de Vicentina. Mesmo residindo na Vila São José, ele permaneceu atuando nas duas escolas, porém, diante das inúmeras dificuldades, no ano de 1974, desistiu de lecionar na primeira das referidas instituições, sob a alegação de estar muito cansado, pois durante esse período ele fazia o trajeto de bicicleta para chegar à escola. A este respeito, Roque (2020) rememorou:

Trabalhei três anos em escola rurais, fiquei mais tempo na escola Jesus do Bonfim na linha Carajá, em 1973 vim trabalhar na Visconde de Taunay, aí fazia um período em cada. Depois eu cansei e fiquei só na Visconde de Taunay, que mais para frente passou a pertencer ao estado. Passei três anos me locomovendo de bicicleta até a escola para ensinar os alunos. (ROQUE, 2020, p. 3).

O professor Roque, mesmo diante das dificuldades encontradas na docência no meio rural, não desistiu dos seus estudos e nem mesmo da carreira docente, pois concluiu o Curso Ginásial e ingressou no Curso de Magistério no ano de 1976. Embora nesse período já não atuasse mais nas escolas do meio rural, seu percurso no Magistério é marcado por recordações de aprendizado, das quais ele lembra com muito carinho: “foi muito bom, porque eu não tinha nenhuma formação, então aprendi bastante como ensinar meus alunos” (ROQUE, 2020, p. 3).

A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) já estava em vigência nos anos de 1973 e o seu artigo 30 determinava qual era o perfil do professor exigido para lecionar no ensino 1ª a 4ª séries do 1º grau, conforme explicitado:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Mesmo diante de tais prescrições, Roque permaneceu atuando na carreira docente, na condição de professor leigo até a conclusão de seu Curso de Magistério, ocorrido quase no final da década de 1970. Não se pode deixar de mencionar que o professor Roque esteve atuando nessa condição até em escola situada na sede do distrito de Vila São José, por exemplo, nos anos de 1973 e 1974, quando lecionou no Grupo Escolar Visconde de Taunay.

Em Dourados e região, no período de 1970 e 1980, mesmo com a legislação exigindo formação mínima para atuar no Magistério, era possível encontrar docentes sem habilitação atuando em sala de aula, principalmente nas escolas localizadas em áreas da do meio rural.

O professor Roque, mesmo com a conclusão do Curso de Magistério, no final da década de 1970, sentia que ainda não era o suficiente para sanar todas as dificuldades enfrentadas em sala de aula, pois elas se estendiam desde a precariedade da estrutura física da escola até a falta de materiais escolares e didáticos para as aulas. Neste aspecto, Roque (2020) rememorou:

A gente tinha pouco material, e tinha que se virar com o material da gente mesmo, as salas eram multisseriadas, todos juntos. A gente tinha que fazer tudo, tanto que a gente tinha que chegar antes uma meia hora ou mais antes, para varrer a sala e antecipar a merenda, que naquele tempo tinha que fazer a merenda, era mais macarronada que era fácil e rápido ou farofas ou arroz carreteiro, e eu fazia tudo isso, era o professor que fazia tudo, cozinhava, limpava...E quando o mato estava muito grande em volta da escola, a gente fazia campanha para limpar no sábado, e cada uma trazia sua enxadinha e a gente limpava. (ROQUE, 2020, p. 10).

Depois de finalizar o Magistério e constituir família, apaixonado por sua profissão, ele deu continuidade a seus estudos no final da década de 1970, pois julgava necessário fazê-lo para permanecer na carreira docente, conforme relatou: “Fiz Pedagogia, depois eu fiz Ciências, e aí depois eu fiz Matemática” (ROQUE, 2020, p. 3). Nesse sentido, compreendemos que todos momentos e situações vivenciadas pelo professor Roque marcaram a sua trajetória docente.

3.2.3 Professora Maria Alice

Maria Alice nasceu no ano de 1957, em Dourados, e passou sua infância no distrito de Vila São Pedro, a 17 km do referido município. Veio de uma família com boa estrutura financeira, seus pais eram donos do único comércio do distrito de Vila São Pedro.

A família de Maria Alice sempre cobrou dela e de seus seis irmãos a dedicação aos estudos. Inclusive foi no comércio da família, com a ajuda de sua mãe, que ela aprendeu as primeiras palavras e foi alfabetizada. Dessa maneira, Maria Alice ingressou no ensino primário na Escola de Vila São Pedro já alfabetizada, conseguindo eliminar série e se destacar na série seguinte. A Fotografia 4 mostra Maria Alice enquanto aluna na escola da Vila São Pedro no início da década de 1970.

Fotografia 4 – Maria Alice à direita, como aluna na escola da Vila São Pedro no início da década de 1970



Fonte: Acervo pessoal da professora Maria Alice (2020)

A fotografia permite observar Maria Alice na próxima fila, à direita e em pé, na escola da Vila São Pedro, no período em que estudava o 4º ano ginásial e tinha 13 anos de idade. Possibilita observar, ainda, que a estrutura física da escola era uma construção em madeira, coberta por telhas de cerâmica, com portas e janelas. Nela podemos também notar a presença de alunos(as), organizados(as) à frente do prédio escolar. Os meninos vestidos com calças de diferentes cores escuras e claras e uma camisa de manga curta na cor branca, com sapatos nos pés, enquanto as meninas aparecem todas vestidas de saia de cor escura, algumas com saia de pregas, blusas de cor branca de manga curta e sandálias nos pés.

A professora Maria Alice, nesta época, se destacava por gostar de participar e ajudar no que fosse preciso dentro da escola. Sempre muito participativa, era ela quem auxiliava os alunos a fazer a fila, a entrar na sala de aula, a esperar a professora, a ensaiar para as festividades. Em tudo o que podia participar ela estava presente, conquistando, assim, seu espaço.

É fato que desde criança Maria Alice tinha o interesse de ser professora, pois a sua brincadeira preferida era “brincar de escolinha”, conforme recordou em entrevista: “Já nasceu comigo, e quando eu comecei as minhas brincadeiras eu não gostava de brincar de casinha, eu gostava de brincar de escola e eu era professora, e se eu não fosse a professora eu também já não brincava. E brinquei muito de escolinha” (MARIA ALICE, 2020).

Em outra parte de seu depoimento, Maria Alice (2020) complementou sobre a sua brincadeira preferida desde criança: “brincar de escolinha” e ser professora. Nesta passagem de sua entrevista, relatou:

[...] Minhas irmãs lembram, meus primos lembram e eles falavam assim: a única brincadeira dela era escola! Porque eu tinha que ser a professora, todo mundo sentado no tijolinho, tinha o carvão lá a parede e lá escrevia e ensinava todo mundo. É uma história linda e maravilhosa, quando eu penso dá pra escrever um livro da história da minha vida, o que eu fiz na minha vida sabe, nessa questão de ser professora mesmo. (MARIA ALICE, 2020, p. 24).

Interessada desde criança em ser professora, Maria Alice iniciou suas atividades como docente em escola do meio rural, ainda muito jovem, com apenas quinze anos de idade, no ano de 1974, e sem nenhuma habilitação para atuar em sala de aula na Escola Municipal do Bolicho Queimado. Nessa época, ela ainda não havia concluído o Ginásio, assim, iniciou na carreira como “professora leiga”. A esse respeito, Maria Alice (2020) enfatizou:

A Escola Municipal do “Bolicho Queimado”, esse foi o nome da primeira escolinha onde eu fui ser a professora leiga, porque eu não era formada, estava no 9º ano hoje, e naquele momento 1974 com uns quinze anos de idade eu estava no 4º ano ginasial, porque era primeiro ano, segundo ano e quarto ano ginasial, terminava isso, aí pra depois ir ou pro Magistério ou pro Científico ou assim por diante. Então, como eu participava muito da escola e o tabelião do cartório também era do lado do comércio do meu pai, cartório, comércio do meu pai, escola, igreja tudo meio junto lá, ele falou assim: você não quer dar aula lá na escolinha tal? Ele era vereador na época, acho que o nome dele era Perciliano Bueno Cavalheiro, ele era o tabelião e o vereador que atendia nossos anseios lá do distrito de São Pedro. Aí ele falou: você não quer dar aula? E eu falei: mas eu posso? Eu tenho quinze anos, aí ele falou: pode! Teu pai entra como responsável, meu primeiro emprego foi na prefeitura municipal de Dourados em 1974, escolinha multisseriada no Bolicho Queimado. (MARIA ALICE, 2020, p. 2).

Nestas localidades situadas no sul de Mato Grosso, onde Maria Alice iniciou como professora leiga, uma vez que não possuía nenhuma habilitação, eram poucos os professores(as) que tivessem formados ainda no início da década de 1970. Desse modo, era muito comum encontrar pessoas muito jovens como Maria Alice atuando como docentes, tendo apenas como formação o Curso Ginasial ou Curso Primário, por meio de indicações e convites dos políticos locais. Conforme advertem Furtado e Moreira (2015b), em muitos casos, esses profissionais eram a única opção de educação para os sujeitos.

Embora a entrevista da professora Maria Alice evidencie que ela tenha iniciado na carreira docente com quinze anos de idade, a sua carteira de trabalho registra este evento quando ele tinha dezessete anos. Essa questão permite supor que o ingresso dos docentes na função ocorria na antes mesmo de serem registrados formalmente pelo poder público estadual ou municipal. Os dados da carteira de trabalho da professora Maria Alice são reveladores neste sentido, conforme se pode observar na Fotografia 5.

Fotografia 5 – Carteira de Trabalho da professora Maria Alice

10

CONTRATO DE TRABALHO

Empregador

Rua Prefeitura Municipal Nº 895

Município DE Est.

Esp. do estado DOURADOS MT

Cargo Professor

C.B.O. nº

Data admissão 15 de Maio de 1974

Registro nº 019

Remuneração especificada R\$ 1.800,00

PREFEITO MUNICIPAL

Ass. do empregador ou a rgo c/ test.

1º

2º

Data saída 01 de Maio de 1976

Ass. do empregador ou a rgo c/ test.

Rosa Mendes Fátima

Sec. Pessoal

Fonte: Acervo pessoal da professora Maria Alice (2020)

Essa informação possibilita inferirmos que muitos docentes no início da carreira trabalhavam sem ter nenhum tipo de registro formal e, que essa regulamentação oficial ocorria depois que já tivessem demonstrando suas experiências na função.

Nesse contexto, os professores(as) atuantes nas escolas rurais passaram por muitas dificuldades, que se estendiam desde aos meios de acesso as escolas até as condições físicas dos estabelecimentos e a falta de materiais didáticos e pedagógicos para o trabalho docente cotidiano em sala de aula. Sobre essa questão, Maria Alice (2020) reforça:

De Vila São Pedro a escolinha que eu trabalhava, que era escola do Bolicho Queimado, dava 12 km e eu vinha de bicicleta ou de carona ou de ônibus, tinha o ônibus não tinha asfalto e eu vinha nesses. Mas eu não precisei morar na escola nem nada, eu vinha todos os dias a tarde. Só a partir do segundo semestre que eu dei aula nessa escola rural multiseriadas dois períodos. (MARIA ALICE, 2020, p. 3).

Apesar das circunstâncias cotidianas dessas escolas, os professores(as) esforçavam-se ao máximo para ministrarem boas aulas, buscando refletir sobre suas práticas pedagógicas. Diante de muitos obstáculos no início da carreira, a professora Maria Alice concluiu o Curso Ginásial e iniciou o Curso de Magistério. No ano de 1975, deixou de lecionar na Escola do Bolicho Queimado e passou a fazê-lo em uma escola dentro da Vila São Pedro, distrito este

onde residia com a sua família. A Fotografia 6 apresenta uma imagem da escola em que ela lecionou no ano de 1975, na Vila São Pedro, distrito do município de Dourados.

Fotografia 6 – Escola da Vila São Pedro em 1975



Fonte: Acervo pessoal da professora Maria Alice (2020)

Essa fotografia nos permite observar que em 1975 a escola da Vila São Pedro permanecia com a mesma estrutura física demonstrada na fotografia anterior do período no qual a professora Maria Alice a frequentou como aluna. No entanto, é possível acrescentar que na parte da frente da escola havia uma varanda toda cercada em madeira.

Notamos uma quantidade significativa de alunos de diferentes faixas etárias que frequentavam a escola, isso se explica pelo fato de a escola oferecer um ensino organizado por séries. Embora fosse uma escola do meio rural, Maria Alice (2020) relata que “a escola da Vila São Pedro que era uma escola maior, tinha o seriado, que era uma sala para o primeiro ano, uma sala para o segundo ano, terceiro ano, quarto ano”. Assim, ela atendia seus alunos por série e não mais em um sistema multisseriado.

Deste modo, após atuar por dois anos nas escolas do meio rural, situadas em Vila São Pedro, áreas do antigo Núcleo Colonial de Dourados, Maria Alice se casou e mudou para São Paulo, com seu companheiro, em busca de um futuro melhor. Assim, ficou nove anos sem estudar e sem atuar em sala de aula, mas com muito desejo de dar continuidade aos estudos e à profissão docente, ela e o esposo retornam para Dourados.

Maria Alice ingressou novamente no Curso de Magistério e o concluiu. Depois de formada, no ano de 1988 ingressou no Centro Universitário de Dourados (CEUD), no Curso de Pedagogia, e em 1992, nesta mesma instituição, fez um Curso de Especialização. Tendo sido aprovada em um concurso público e ingressado como professora, se tornou Secretária da Educação de Dourados. A partir daí não parou mais com os seus estudos, chegando a fazer mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS), campus de Campo Grande, e pós-doutorado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), também na área de Educação.

Em 2005, ingressou como docente no antigo Departamento de Educação da UFMS, campus Dourados. Com a criação da UFGD, a partir do antigo campus da UFMS em Dourados, Maria Alice tornou-se docente da Faculdade de Educação da nova universidade, onde atua até os dias de hoje, nos cursos de graduação e pós-graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu).

Os professores(as) entrevistados(as) caracterizam um grupo em que dois ingressaram na carreira docente entre os quinze e vinte e cinco anos de idade, como professores(as) leigos(as), apenas um iniciou como normalista, habilitado pela Escola Normal de Tupã. No entanto, percebemos que dois desses professores(as) ingressaram na carreira docente por falta de professores habilitados em seus municípios. Além disso, o fizeram por indicações de políticos locais, como é o caso da professora Maria Alice, outros por indicações de docentes, como é o caso do professor Roque. Essa trajetória pode ser explicada devido ao surgimento das necessidades sociais, bem como de oportunidades em relação ao trabalho, pois com bem coloca Chartier (2002a), as representações do mundo social são construídas e determinadas pelos interesses do grupo que as forjam.

Podemos afirmar que a falta de professores habilitados no município de Dourados e região se deveu, de um lado, à instalação tardia de escolas normais no sul de Mato Grosso, e, de outro, o fato de o município de Dourados ter tido a sua primeira escola normal instalada no final da década de 1950, mais especificamente, em 1959, pelas Irmãs Franciscanas na Escola Imaculada Conceição, conforme já tratado na primeira seção desta Dissertação.

No que diz respeito à instalação tardia de escolas normais no sul de Mato Grosso, cabe esclarecer que foi 20 anos depois da instalação da primeira Escola Normal de Cuiabá, ocorrida em 1910, quando ocorreu a instalação da segunda Escola na cidade de Campo Grande, em 1930.

Essa história também foi marcada por abertura e fechamento das escolas normais em Mato Grosso. Em 1937, as escolas normais foram fechadas devido à reforma prescrita do governo Júlio Strubing Muller (1937-19450). A partir do decreto nº 112 de 1937, a formação de professores passou a acontecer depois do curso secundário, concentrado em um ano de

estudos, anexo ao Liceu Cuiabano¹². Essa reforma também afetou a Escola Normal em Campo Grande em 1939, que foi fechada por 7 anos e retomou seu funcionamento oficialmente em 31 de janeiro de 1947, no governo de José Marcelo Moreira (1946-1947), por meio do Decreto de Lei nº 834 (MATO GROSSO, 1947).

Ainda no governo de José Marcelo Moreira foi criado o Regulamento das Escolas Normais e promulgado por meio do Decreto de Lei nº 287, de 26 de março de 1947, no qual se estabeleceu:

Art. 1- o ensino normal tem por fim:

- Promover a formação do pessoal necessário às Escolas primárias do Estado.
- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Art. 2 – O ensino ministrado pelas Escolas Normais do Estado será gratuito e facultado a ambos sexos. (MATO GROSSO, 1947).

Com o regulamento das Escolas Normais e com a reabertura da Escola Normal em Campo Grande, o ensino Normal se propagou no Estado. No caso do sul de Mato Grosso, esse processo motivou a abertura da Escola Normal anexa ao Ginásio Maria Auxiliadora, em Campo Grande, e promoveu a abertura de uma Escola Normal em Aquidauana (FURTADO, 2019).

Embora o Estado já contasse com algumas escolas normais instaladas no final da década de 1940, ainda havia uma procura muito grande por docentes habilitados, pois a ampliação das escolas primárias e o crescimento populacional requeriam esta demanda de professores formados nas escolas normais. Isso fez com que o governador de Mato Grosso, na década de 1950, colocasse em funcionamento Cursos de Férias destinados à formação dos professores leigos atuantes nas escolas primárias no Estado (FURTADO, 2019).

Tais circunstâncias permitem compreender o fato de o professor Mário ser o único professor habilitado e formado por Escola Normal, entre os(as) professores(as) que ingressaram na carreira docente nas escolas primárias rurais situadas nos municípios de Dourados e Fátima do Sul, em decorrência de ele ter vindo residir juntamente com a sua família para a referida localidade, já formado pela Escola Normal de Tupã. São Paulo, estado de origem do professor Mário, nas décadas de 1950 a 1970 teve com um número significativo de escolas de formação de professores públicas e privadas, tanto na Capital quanto no interior.

¹² A formação para docentes no ensino primário em Cuiabá, passou a ser oferecida no curso especializado no Liceu Cuiabano, antes da atribuição da Escola Normal Pedro Celestino.

Ao colocar em questão a permanência dos(as) professores(as) nas escolas do meio rural dos municípios de Dourados e Fátima do Sul, as entrevistas possibilitaram notar que dois dos entrevistados, Roque e Maria Alice, tiveram uma passagem rápida por estes estabelecimentos de ensino, uma vez que nelas lecionaram em um período de aproximadamente um a dois anos. A exceção ocorreu em relação ao professor Mário, inclusive na época o único que era habilitado no período de ingresso na escola primária rural, pois esse docente permaneceu por mais tempo, chegando atuar por volta de nove anos. No que diz respeito à formação continuada, observamos que desses docentes, todos ingressaram e concluíram a graduação em sua área.

Embora a presença da mulher professora primária fosse marcante no cenário educacional brasileiro, desde o processo de feminização ocorrido nos cursos de formação de professores no final do século XX, conforme adverte Louro (1995) e Souza (2013), no final desse período, em municípios do sul de Mato Grosso, como Dourados e Fátima do Sul, havia homens ingressando como professores de escolas primárias situadas no meio rural.

De modo geral, os(as) professores(as) entrevistados(as) que compuseram esta pesquisa, independentemente do tempo dedicado ao ensino primário rural em escolas de áreas de colonização recente situadas nos municípios de Dourados e Fátima do Sul e seus distritos, demonstraram que desenvolveram um papel importante na escolarização das crianças.

Assim finalizamos esta seção, na qual apresentamos os(as) professores(as) dessas escolas primárias rurais, focalizando em suas características e ingresso na profissão docente. Na próxima seção, abordaremos as práticas docentes e a relação dos(as) professores(as) com a comunidade e o meio rural nos quais as escolas em que lecionaram estavam inseridas.

4 ATUAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS: MODOS DE ENSINAR E A RELAÇÃO COM O MEIO RURAL

“A representação que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social”. (BOURDIEU apud CHARTIER, 2002a, p. 177).

Nesta seção, primeiramente, problematizamos os modos de ensinar dos(as) professores(as) entrevistados(as) que atuaram nas escolas situadas em áreas de colonização recente, nos municípios de Dourados e Fátima do Sul e seus distritos. Também analisamos como era a relação desses(as) educadores(as) com a comunidade do meio rural em que as escolas estavam inseridas. Para tanto, como mencionado na seção anterior, além dos documentos de arquivos pessoais, recorreremos às entrevistas com os(as) antigos(as) professores(as), os quais contaram a respeito de como organizavam suas aulas, o que ensinavam, como procediam para ensinar turmas heterogêneas, sua relação com alunos e familiares, aspectos que possibilitam a visibilidade da cultura escolar dessas escolas isoladas rurais. Como assegura Bosi (2003, p. 15), “[...] a história que se apoia unicamente em documentos, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios”.

4.1 Modos de ensinar dos(as) professores(as) nas escolas primárias rurais

Entre os anos de 1968 a 1978, estiveram vigentes duas legislações educacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), e, na década de 1970, a Reforma de Lei, inscrita sob a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971). No caso das escolas primárias rurais em Mato Grosso, nos anos de 1960, o Secretário Estadual da Educação e Cultura, Dr. Hermes Rodrigues, pautado na primeira das referidas leis, elaborou programas especiais. A esse respeito, a Mensagem de Governador do ano de 1962 registra que,

[...] Para as Escolas Rurais e Isoladas Urbanas foram elaborados programas especiais, atendendo-se as condições daquelas regiões afastadas dos centros citadinos, de forma que o ensino primário rural e nas zonas perimetrais das cidades fosse ministrado dentro de métodos de ensino apropriados e adaptáveis às peculiaridades típicas daquelas zonas, ao mesmo tempo em que se inculcasse na mente da criança o amor à terra, ao labor agrário, a familiarização com os objetos agrícolas e a importância e o significado das atividades rurais na economia do país. (MATO GROSSO, MENSAGEM..., 1962).

Embora a Mensagem fizera a prescrição de que, no meio rural, as escolas pudessem ministrar um ensino com método adaptável às suas peculiaridades, buscando inculcar na criança o amor à terra e familiarizá-la com os objetos agrícolas e as atividades rurais, o que se pode observar, no que diz respeito à estrutura curricular do Programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso para a Escola Rural vigente de 1962 a 1974, é a presença de uma única matéria voltada ao universo do meio rural, no caso, Conhecimento de Horticultura e Agricultura, prescrita para ser ensinada na 2ª série, conforme nota-se no quadro 5:

Quadro 5 – Programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso para a Escola Rural (1962-1974)

Matérias	Séries
Português. Aritmética. Geografia. História do Brasil. Desenho. Ciências Naturais e Físicas. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Trabalhos Manuais. Educação Física. Caligrafia.	1ª Série
Português. Aritmética e Geometria. Geografia. História do Brasil. Caligrafia. Ciências Físicas e Naturais. Conhecimento de Horticultura e Agricultura. Desenho. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Canto. Educação Física.	2ª Série
Português. Aritmética e Geometria. Geografia. História. Desenho. Ciências Físicas e Naturais. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Canto. Trabalhos Manuais. Educação Física.	3ª Série
Português. Aritmética e Geometria. Geografia. História. Desenho. Ciências Físicas e Naturais. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Canto. Trabalhos Manuais. Educação Física.	4ª Série

Fonte: Decreto nº 319, de 04 de maio de 1962 (apud Eberinter 2018, p. 94)

Já a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), em relação à organização dos currículos de 1º e 2º graus, definiu, no Artigo 4º, que esses documentos teriam “[...] um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais; aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos”. Em Mato Grosso, essa legislação federal foi executada por meio da Resolução nº 19 de junho de 1972 (MATO GROSSO, 1972), a qual redigiu, em seu Artigo 1º, que constituir-se-ia em Ensino de Primeiro Grau o conjunto de 8 (oito) séries, resultantes de integração do ensino primário de 4 (quatro) anos com o ciclo ginásial do ensino médio (MATO GROSSO, 1972), orientando a organização e a denominação dos estabelecimentos de ensino, bem como estipulando o ano de 1974 como prazo limite para essa adequação. No caso da estrutura curricular posta em funcionamento a partir de 1975, para o ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª série, ela passou a se configurar da seguinte maneira:

Quadro 6 – Estrutura Curricular de 1ª a 4ª Série (1974-1988)

Categorias	Conteúdos	Conteúdos Específicos	Carga Horária			
			1ª série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Núcleo Comum artigo 7º da Lei nº 5.692/1971	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física	360	360	288	288
	Integração Social	História Geografia Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil Ensino Religioso	180	180	216	216
	Iniciação às Ciências	Matemática Ciências Programa de Saúde	180	180	216	216
	Total de Hora Anual		720	720	720	720

Fonte: Acervo da SEMED (1981) (apud Silva, 2019, p. 106)

Esta estrutura curricular permite perceber que matérias foram suprimidas, como Canto, Conhecimentos em Horticultura e Agricultura e Trabalhos Manuais; outras foram acrescentadas, como Ensino Religioso; e algumas até foram acopladas a outras, como Aritmética e Geometria, que apareceram apenas como Matemática; Língua Portuguesa, que passou a englobar Português e Caligrafia; Desenho apareceu inserida junto aos conteúdos da Educação Artística; Higiene foi inserida junto a Ciências e Programa de Saúde; Educação Física, História e Geografia permanecem no currículo. Já Educação Moral, Cívica e Social permaneceu com as matérias de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

E oportuno apontar que todos(as) os(as) professores(as) entrevistados iniciaram na carreira docente ainda na vigência da estrutura curricular de 1962 a 1974, disposto no Quadro 5, e que apenas a professora Maria Alice lecionou um ano com base nesta estrutura. Após 1975, passaram a lecionar com base no currículo vigente a partir de 1975, de acordo com as prescrições da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), conforme matérias expostas no Quadro 6.

Partindo desses pressupostos, os(as) professores(as), ao narrarem suas memórias, relembrou de momentos significativos e marcantes, como também das dificuldades ao desenvolver os conteúdos das matérias com os alunos das escolas rurais. O professor Mário recordou das exigências das escolas em que atuou na Colônia Matsubara quanto a este aspecto e das dificuldades e desafios que passou no início de sua carreira docente. Naquela época, era exigido que os(as) professores(as) trabalhassem nas escolas dessa Colônia japonesa de forma diferenciada, por meio de atividades que envolvessem experiência e prática, pois a preocupação

dos japoneses era a de oferecer um ensino de qualidade como o do seu país de origem. Sobre esse período, Mário (2019) mencionou:

Passou uns três meses eles acharam que eu não servia não, mas o problema não era falar, o problema era o tipo de aula. Acho que não gostaram muito, eu creio que por conta da deficiência, percebi que eles não estavam muito contentes e eu fui dispensado. Nessas alturas foram a busca de outros professores, mas não encontraram, era difícil professor formado. Passou um tempo me chamaram e disseram: você não foi muito eficiente, mas tem uma grande vantagem é humildade e parece que aceita desafios, e eu acho que se você se preparar da maneira que a gente quer, eu acho que você é um dos indicados mesmo, então eu queria que você voltasse. Aí voltei, não tinha condição, era oportunidade. (MÁRIO, 2019, p. 2).

O relato nos permite compreender que mesmo o professor Mário sendo dispensado do corpo docente, devido a sua falta de experiência para ministrar os conteúdos em sala de aula, ele teve a oportunidade de ser readmitido pelo fato de não haver professores habilitados para atuar em escolas primárias situadas em áreas rurais do município de Dourados e região.

Embora possuísse o diploma do Curso Normal, o professor Mário julgava que não era o suficiente, pois muitas eram as dificuldades para ministrar suas aulas nas escolas da Colônia Nipônica Matsubara. Sobre o assunto, ele mencionou:

O jeito de dar aula era bem diferente, porque a maneira que eu estudei na escola não era assim não, nem no ensino Normal não era assim... Os alunos aprendiam bem, bom resultado, percebi que eu tinha que mudar completamente a maneira que eu trabalhava pra dar aula, bastante experiência e bastante prática. (MÁRIO, 2019, p. 3).

Diante dessas circunstâncias, o professor Mário passou a refletir sobre suas práticas pedagógicas com o objetivo de melhorar suas aulas. É certo que a formação docente não se constrói somente por meio de cursos e de saberes, mas também pelo exercício de reflexão das práticas e reconstrução pessoal da identidade, uma vez que é “[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2000, p. 17). Assim, ao tratarmos das trajetórias docentes dos(as) professores(as) em sua singularidade e particularidade, é possível entender que tais aspectos acabam por influenciar diretamente no modo de ser e de ensinar de cada professor(a).

Ainda em relação ao trecho da entrevista do professor Mário, cumpre enfatizar que o trabalho por meio de prática e experiência lhe causava estranheza, por se tratar de um ensino diferenciado ¹³ e oferecido em escolas do meio rural.

Há de se considerar que quando o professor Mário iniciou na carreira docente o ensino pautava-se na Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Na escola da Colônia Matsubara, segundo relato deste mesmo professor,

requisitava que o ensino fosse direcionado a partir da integração do mundo externo e interno dos alunos, por meio de experiências e atividades práticas. Nesse período, a escola da colônia já oferecia um ensino diferenciado aos seus alunos, em que as atividades eram desenvolvidas por meio de experiências práticas no dia a dia. (MÁRIO, 2019, p. 5).

Esta exposição nos permite compreender que o tipo de ensino exigido ao docente na escola da Colônia Matsubara apresentava características da pedagogia da Escola Nova, cujo movimento emergiu como uma forma de questionamento aos paradigmas tradicionais, pois,

[...] o ensino que antes era baseado no “ouvir” para “ver”, passou a associar o “ver” para “fazer”, ou seja, a escola por sua vez deveria possibilitar ao aluno situações por meio da visão (observação), e também da ação (experimentação), para que desta forma o aluno pudesse ter a oportunidade de construir seu próprio conhecimento. (VIDAL, 2000 p. 498).

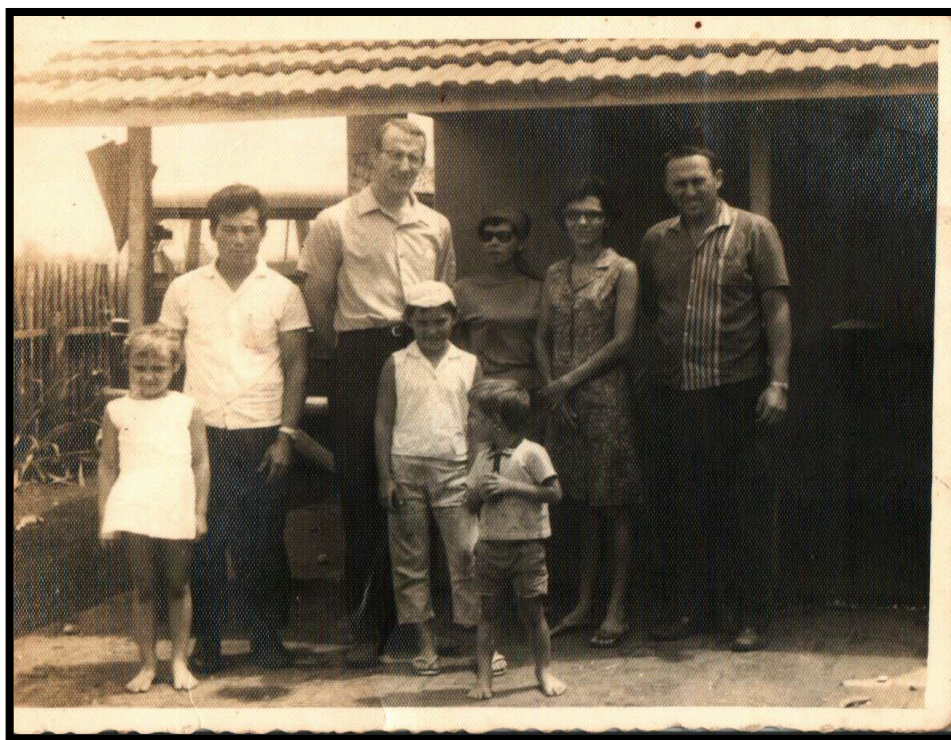
Embora tenha sido a década de 1960 o período no qual o professor Mário iniciou carreira docente na escola da Colônia Matsubara e que no Brasil o movimento da Escola Nova ganhou espaço na primeira metade do século XX, cujo objetivo era abrir novos caminhos para educação, conforme Vidal (2000) deixa evidente em seu texto. Diante dos dizeres da autora referenciada, apreendemos a presença da pedagogia da Escola Nova na instituição devido a um modelo de ensino baseado nas experiências por meio de atividades práticas e experimentais. Desse modo, evidenciamos que o ensino oferecido nas escolas rurais pertencentes à Colônia Matsubara pautava-se em alguns conceitos da Escola Nova, pois colocava o aluno no centro do processo da construção do conhecimento e apresentava uma metodologia inovadora por meio da experiência e da pesquisa.

Sem dúvida, o fato de a escola Colônia Matsubara exigir um ensino com essas características nos permite inferir que isto estivesse relacionada à presença de professores e

¹³ As escolas da Colônia Nipônica Matsubara tinham como modelo as escolas japonesas, nas quais o ensino era pautado em atividades práticas e métodos experimentais.

diretores de origem estrangeira na instituição, como americanos e canadenses, conforme podemos observar na Fotografia 7.

Fotografia 7 – Professores e Diretores Americanos e Canadenses em 1974



Fonte: Acervo pessoal do professor Mário (2019)

À direita desta fotografia está o pastor Marvin; ao seu lado, dona Dalva, sua esposa; ao centro, de óculos escuros é a senhora Zélia. Já o homem alto de pele clara é o pastor Thomas, posicionado ao lado do professor Mário. Filhos(as) do pastor Marvin e dona Dalva, as crianças são os irmãos Sheron, Duait e Roseana, a menina evidenciada na fotografia usando um boné, na frente do pastor Thomas. Ambos pastores faziam parte da Igreja Metodista¹⁴. Ora, percebe-se que a presença de professores e diretores de origem canadense e americana na escola da Colônia Matsubara ocorria pela presença de pastores metodistas, nos levando a inferir que essa instituição de ensino tinha influência religiosa dos protestantes. Isso também reforça a ideia de que nessas localidades de colonização recente do Sul de Mato Grosso a participação das Igrejas Católicas e Protestantes estiveram muito presente na educação escolar.

¹⁴ A descrição das pessoas presentes na imagem tornou-se possível a partir da colaboração da professora doutora Magda Sarat, docente membro titular da banca, que na leitura e avaliação do exame de qualificação rememorou e reconheceu, na fotografia, Roseane, a criança usando boné, sua amiga de longa data.

É justamente neste cenário no qual o professor Mário, ministrando a matéria de Matemática, foi instruído a montar um laboratório de pesquisa para desenvolver, juntamente com os alunos, experiências e atividades práticas sobre os conteúdos trabalhados no dia a dia. A respeito desse período, o referido docente lembrou:

A Colônia Nipônica fez reunião com a gente, queriam que tivesse uma oficina e um laboratório, mas como? Sem recursos, pensei como é que nós vamos fazer? Falei: sucata é a única solução, montar um laboratório e uma oficina. Embora no meio rural, a sucata é mais pobre, porque lá só tem latinha, prego, arame. Os familiares doavam martelo, outro alicate velho, outra faca velha, e assim por diante, mais consegui montar uma oficina, bastante deficiente, quando eu muitas vezes ia pra cidade, na cidade eu conseguia muitas sucatas e levava, e assim consegui montar uma oficina e um laboratório. (MÁRIO, 2019, p. 4).

A partir desta reunião, o professor Mário montou o seu primeiro laboratório na escola da Colônia Matsubara para desenvolver com os discentes, atividades práticas e experiências de acordo com os conteúdos curriculares, utilizando sucatas como recurso principal. Na Fotografia 8, observamos o espaço de experimento organizado por ele, onde atuou por muitos anos.

Fotografia 8 – Primeiro laboratório com sucatas em 1968



Fonte: Acervo pessoal do professor Mário (2019)

A fotografia do primeiro laboratório construído pelo professor Mário no ano de 1968, na escola da Colônia Matsubara, nos permite notar que os instrumentos e equipamentos foram fabricados com muita criatividade a partir de sucatas, como latas de óleo e de tinta, pedaços de

cano, garrafas de vidro, mangueira, funil, dentre outros. A partir do registro, percebemos que o docente, em seus modos de ensinar na instituição, pôde desenvolver atividades relacionadas aos conteúdos curriculares, por meio de práticas e experimentos em laboratório.

Como adverte Vidal (1994, p. 25), “[...] as experiências laboratoriais, possibilitam que o ensino seja mais que uma mera memorização, uma vez que o conhecimento deixa de ser visto como erudição e assume um caráter de vivência”. Isso dá indícios de que o professor Mário fez uso, em seus modos de ensinar, da pedagogia da escola nova, a qual vigorava nesse cenário, pois, além de oferecer um ensino inovador, visava a experiência realizada em laboratório, um dos importantes conceitos do referido movimento. Diante disso, pode-se afirmar que as ações docentes do professor Mário, a partir da utilização do laboratório, possibilitavam aos seus alunos uma aprendizagem não “[...] por mera memorização, mas por meio da compreensão a partir da experiência realizada em laboratório” (VIDAL, 1994, p. 25).

Mediante o seu trabalho diferenciado, o professor Mário reinventou suas práticas docentes e conquistou o seu espaço enquanto docente na escola da Colônia Matsubara, pois seu trabalho no laboratório de sucatas lhe proporcionou muito aprendizado e contribuiu na construção do seu modo de ser e ensinar por toda a sua trajetória profissional. Como aponta Nóvoa (1997, p. 25), “[...] as escolhas e caminhos percorridos por esses docentes influenciam na sua maneira de ser, de ensinar e desvendam, no modo como ensinam, o seu jeito de ser”.

Mesmo com a Colônia sendo desfeita e as escolas desativadas, o professor Mário não deixou de atuar. Embora tenha deixado de morar na Colônia Matsubara, ele passou a residir no atual município de Fátima do Sul, onde atuou em diferentes escolas, tanto estaduais como privadas. Hoje aposentado, continua atuando em uma escola particular e tornou-se referência por seu trabalho com “sucatas”. A esse respeito, Mário (2019) ponderou:

Com o passar do tempo a Colônia Nipônica foi se desfazendo, a maioria ganhou dinheiro, uns compraram fazenda, outros vieram pro comércio, outros mudaram pra São Paulo pra poder estudar o filho e eu fui deslocado para o Estado. Quando a Colônia se desfez eu mudei pra cidade, fiz uma oficina um laboratório montado lá no fundo de casa e os alunos viam aqui, e nessas épocas foi fundando uma escola particular japonesa, mais não era escola japonesa a dona que era japonesa, que também seguia mais ou menos as minhas ideias, queria que o ensino fosse bastante dinâmico, e tivesse experiência e prática. Até hoje eu trabalho nessa escola, é tá com quase quarenta anos. (MÁRIO, 2019, p. 5).

O professor Roque também narrou que ensinava nas escolas primárias rurais com poucos materiais disponíveis e utilizava livros didáticos para desenvolver os conteúdos das matérias com os alunos. Sobre esse assunto, ele recordou:

Nessas escolas, as salas eram multisseriadas, a gente tinha pouco material e tinha que se virar com o material da gente mesmo. Naquele tempo não tinha projeto como hoje, não tinha nada disso, então era aula mesmo. E quanto ao material era livros didáticos, não tinha tanto material, a gente não recebia tanto material, cada um tinha que se virar. (ROQUE, 2020, p. 3).

Este trecho da entrevista do professor Roque sobre os materiais para ensinar possibilita confirmar os dizeres de Souza (2013), segundo a qual, nas escolas isoladas, consagrava-se o uso de cartilhas e dos livros escolares sob a influência da pedagogia moderna, pois a escola primária rural em que o docente atuou classificava-se como tal, e um dos poucos materiais disponíveis para uso era o livro didático.

Embora esse docente lecionasse em condições adversas e precisasse usar estratégias para organizar seus alunos nas salas multisseriadas, também era preciso muito esforço para ministrar boas aulas. A esse respeito, o professor Roque (2020) discorreu:

Tinha dois quadros, duas lousa, então eu tinha que passar em uma lousa, passar na outra e depois atendê-los de carteira em carteira, quatro horas não dava, era pouco tempo, não dava para olhar e corrigir caderno. Trazia tudo para casa de séries diferentes com conteúdos diferentes, era complicado muito trabalhoso, mais a gente tentava fazer o melhor... (ROQUE, 2020, p. 8).

Fica evidente que o professor Roque, ao passar as atividades curriculares nas duas lousas, organizava os seus alunos em sala de aula por séries/anos nas escolas primárias rurais. Isto nos permite observar, também, que tal disposição determinava a forma como ele desenvolvia suas práticas educativas, pois somente após passar as atividades nas lousas atendia individualmente os alunos em suas carteiras. Estando estes separados, o docente transmitia os conteúdos das diferentes séries/anos, mesmo considerando o tempo de quatro horas insuficiente e, por isso, levando trabalho para ser finalizado em sua casa. Isso o colocava diante de novas necessidades de organização do tempo e do espaço escolar em que lecionava.

Assim, ao nos apoiar em Vincent, Lahine e Thin (2001), sobre seu entendimento quanto à forma escolar, para olhar para este tipo de classe multisseriada na qual o professor Roque lecionava, faz-se necessário compreendê-la a partir da configuração do espaço e do tempo escolar posta em funcionamento. Afinal, a própria narrativa do professor revelou uma diferente maneira de distribuição das atividades na lousa e de ministrar os conteúdos aos alunos.

Também a respeito dos seus modos de ensinar em sala de aula, o professor Roque (2020) comentou:

Eu era muito rígido na sala de aula, então os meus alunos tinham que aprender, naquele tempo, puxava pelos alunos mesmo. Tinha coisa que a gente nem podia fazer mas fazia; tabuada, por exemplo, eu ensinava e cobrava toda a tabuada dos meus alunos do 4º ano, todo mundo sabia a tabuada de boa. (ROQUE, 2020, p. 7).

Podemos perceber que o professor Roque adotava em sala de aula uma postura rígida e de autoridade com o seus alunos, a qual estava presente também nos seus modos de ensinar os conteúdos curriculares. Por um lado, seu comportamento pode ser explicado pelo fato de ele ser um professor do sexo masculino ministrando aulas nas escolas primárias rurais, pois as relações entre docentes e alunos pautadas nos atributos e sentimentos de maternidade se voltam às professoras do sexo feminino, como bem esclarecem os estudos de Almeida (2002), Souza (2013), Louro (1995). Por outro lado, pode ser compreendido, de acordo com Nóvoa (2000), pela maneira de ser professor estar relacionada à vida pessoal e à personalidade do sujeito.

Desta forma, consideramos que este aspecto de Roque tenha sido influenciado por suas características pessoais e seu processo de vida, afinal, conforme já tratado em seção anterior, ele teve a sua história marcada desde muito criança por responsabilidades e pelo trabalho no meio rural para ajudar a mãe, pois era filho de uma migrante nordestina do estado da Bahia, muito jovem e separada do esposo, procurando uma vida melhor no sul de Mato Grosso.

O professor Roque também almejava, no seu modo de ensinar, desenvolver atividades práticas de acordo com as vivências e a realidade sociocultural e econômica de seus alunos. Deste modo, por atuar como docente em uma região voltada para a agricultura e a pecuária, o professor Roque passou a trabalhar com atividades relacionadas ao cotidiano dos seus alunos, aos quais era, assim, possibilitada uma melhor compreensão dos conteúdos curriculares. A partir disso, em todo seu tempo de atuação como professor, ele procurou relacionar os conteúdos à realidade da comunidade rural. Tal fato foi evidenciado no relato do docente quando ele afirmou:

Procurei trabalhar com situações do dia a dia, como a venda do leite, calcular áreas de terra, o cálculo da madeira...Para eles não era uma coisa nova e fazia parte da vivência deles, era uma coisa que eles já estavam acostumados a ouvir em casa. E eles gostavam porque eles precisavam em casa e os pais cobravam deles isso. Então, trabalhei assim, eu passava isso e já aproveitava para ensinar na minha aula, não era estranho era algo do convívio. (ROQUE, 2020, p. 9).

Diante deste relato, percebemos a importância desse professor trabalhar com vivências do dia a dia de seus alunos do meio rural, pois com este tipo de atividade, além de ensinar os conteúdos curriculares da disciplina de Matemática, ou os cálculos matemáticos, o professor

Roque conseguia ajudar as crianças em seu cotidiano familiar, pois os ensinamentos aprendidos eram propagados em suas casas. Tal circunstância permite dialogar com os dizeres de Chartier (1990) acerca das práticas, as quais

[...] visam fazer reconhecer uma identidade social, exhibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, classe ou comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 123).

Isto nos permite associar e também considerar que as atividades ensinadas pelo professor Roque por meio de suas práticas em sala de aula estavam ligadas à realidade e às experiências de vida das pessoas dessa localidade, marcando, assim, a existência dessa comunidade rural situada no distrito de Vicentina, pertencente ao atual município de Fátima do Sul, com uma identidade social construída por meio das relações estabelecidas com o desenvolvimento da agricultura e pecuária.

A professora Maria Alice, cuja carreira docente foi iniciada na década de 1970, na escola rural chamada “Bolicho Queimado”, situada na Vila São Pedro, distrito do município de Dourados, afirmou que, naquela época, para ministrar os conteúdos das matérias para as turmas de 2ª, 3ª e 4ª série usava os livros didáticos, bem como as apostilas confeccionadas pela prefeitura do município de Dourados. A esse respeito, na entrevista ela relatou:

A gente trabalhava naquele tempo o método sintético, da letra para a palavra, primeiro a letra, depois a sílaba, depois a palavra, depois a oração que a gente falava, as apostilas, que eram bem simples tinha que ir do começo e chegar no final do ano no fim, os livros didáticos segui-los mesmo de capa a capa. (MARIA ALICE, 2020, p. 12).

É importante esclarecer que o método sintético empregado por essa docente se baseia na “parte” para o “todo”, na qual primeiro introduz-se as partes ou os elementos das palavras, tais como letras, sons ou sílabas, para depois combiná-los em palavras. Trata-se de um método bastante utilizado em muitas escolas do país para alfabetizar os alunos, porém, com a chegada do método analítico, houve uma grande disputa entre os defensores e utilizadores de ambos métodos no ano de 1890. Este, diferentemente do método sintético, baseia-se no “todo” para a “parte”, ou seja, a maneira de ensinar “[...] começa pelas unidades completas de linguagem e mais adiante as divide em partes, dividindo, por exemplo, as sentenças em palavras ou as palavras em sons; método global; método olhar-e-dizer” (HARRIS; HODGES, 1999, p. 182).

Mesmo havendo uma disputa entre os defensores dos referidos métodos desenvolvidos para o ensino da leitura e escrita, com o tempo buscou-se sua junção, surgindo, desta forma, os métodos “mistos ou ecléticos”, ou seja, passaram a ser utilizados os métodos “analíticos-sintético ou sintético analítico”.

Como na época em que a professora Maria Alice iniciou na carreira docente era bastante comum o uso desses métodos para alfabetizar nas escolas, esta professora também relatou ter utilizado a cartilha “Caminho Suave” para tal feito em sua turma de 1ª série. De acordo com Peres, Vahl e Thie (2016),

A cartilha Caminho Suave, segundo revelam os dados, foi elaborada com base na experiência de Branca Alves de Lima em escolas do interior paulista. Branca afirmou ao jornal Folha de São Paulo que a cartilha nasceu do trabalho nas salas de aula, tentando superar as dificuldades do aprendizado, procurando nas ilustrações alguma semelhança com o fonema usado. O argumento de que a cartilha ‘nasceu’ da prática, do trabalho em sala de aula e da experiência da autora é recorrente nas reportagens pesquisadas. (PERES; VAHL; THIE, 2016, p. 344).

Esta cartilha, elaborada a partir das experiências de sua autora, Branca Alves de Lima, enquanto professora em escolas do interior de São Paulo, era embasada no método misto ou eclético (analítico- sintético ou sintético analítico). Não podemos deixar de mencionar que, na década de 1970, período no qual a professora Maria Alice ingressou como docente na escola de Vila São Pedro, a cartilha “Caminho Suave”, segundo Peres, Vahl e Thie (2016), foi considerada a de maior sucesso para o ensino de escrita e leitura em todo Brasil, o que permite compreender o uso deste material pela professora para alfabetizar seus alunos da 1ª série.

O fato de esta cartilha, no referido período, ter se destacado na prática de ensino da leitura e da escrita no país, certamente está relacionado ao contexto da época, marcado por ditadura civil militar, na qual ocorria muita censura à imprensa por parte do governo militar ao mercado editorial. Pela boa aceitação dos governos militares, teve, como consequência, grande crescimento em suas vendas. A Figura 5 ilustra a imagem da capa desta cartilha que circulou nos anos de 1970.

Figura 5 – Capa da cartilha Caminho Suave (1970)



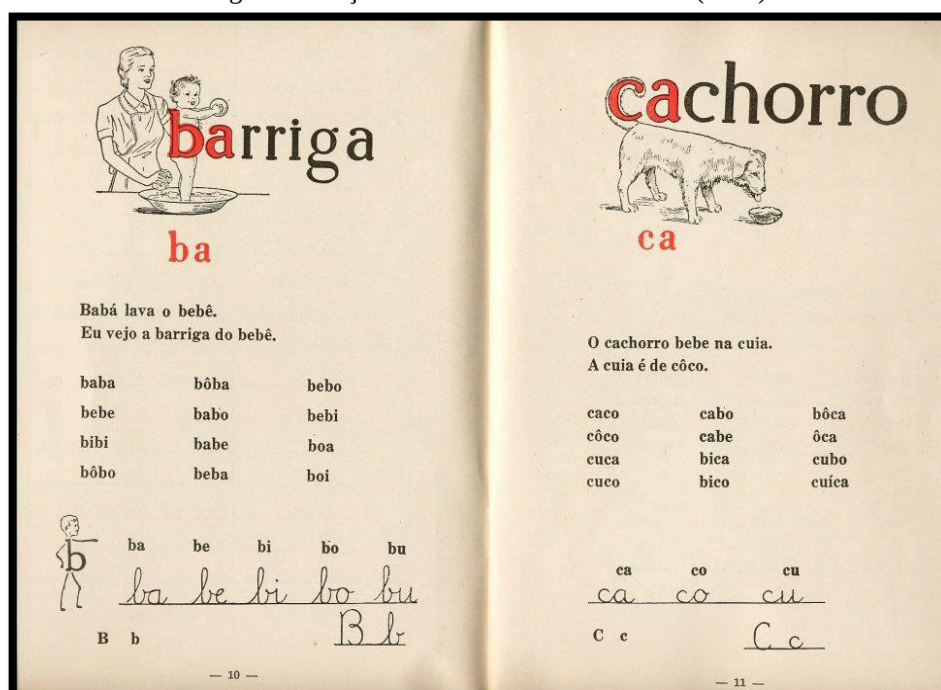
Fonte: Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br>

Esta capa da cartilha “Caminho Suave”, que circulou nos anos de 1970, registra a presença de um menino e uma menina de costas no trajeto para a escola, ambos segurando nas mãos uma bolsa escolar de cor marrom. O menino veste uma bermuda na cor preta e uma camisa de cor branca, sapatos pretos e meias brancas, enquanto a menina traja um vestido branco todo rodado e calça sapatos pretos e meias brancas. A escola situada no final do trajeto é um prédio grande, construído em andares, pintado de cor branca e com um entorno cheio de muito verde, com montanhas, árvores, flores e muita grama.

Outro aspecto de destaque nesta capa da cartilha é o fato de aparecer escrito “ALFABETIZAÇÃO PELA IMAGEM”. É certo que a autora da cartilha, Branca Alves Lima, defendia o chamado método eclético (analítico- sintético) e a alfabetização feita por meio da associação de imagens, palavras-chave, sílabas e letras. Foi em razão disso que o material e o método em questão foram caracterizados pela referida inscrição da capa. Deste modo, “[...] a imagem era considerada um excelente procedimento pedagógico da aprendizagem e da fixação das letras, sílabas e palavras” (PERES; RAMIL, 2015, p. 61-62).

No processo de “alfabetização pela imagem”, as lições da cartilha buscavam associar a palavra-chave à figura representada, ou seja, quando criança olhava a letra ou a sílaba, rapidamente a associava à imagem do desenho que representava, contribuindo, dessa forma, para a composição gráfica por meio do desenho. Desta maneira, a cartilha Caminho Suave, além de considerar a alfabetização pela imagem, também contemplava o método eclético (analítico-sintético), conforme apresentado na Figura 6.

Figura 6 – Lições da cartilha Caminho Suave (1970)



Fonte: Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br>

Nas lições da cartilha, as palavras a serem trabalhadas aparecem em ordem alfabética, iniciando-se pelas sílabas destacadas na cor vermelha, seguida das palavras e frases escritas com a respectiva letra, revelando, assim, a presença do método eclético (analítico-sintético). No caso das duas lições da Figura 6, é possível observar que, nas sílabas em destaque, a letra a ser trabalhada encontra-se inserida sobre a parte da figura a qual pretende-se associar.

Como exemplo, notamos que na lição da letra B, na palavra “BARRIGA” destaca-se a sílaba “BA”, na qual fica evidente a letra B fazendo um delineado na barriga do bebê, de modo que a criança faça uma associação entre a letra e a figura. Desta forma, o processo de associação das letras nas palavras ao formato de sua respectiva imagem contribuía para que a criança desenvolvesse a memorização, pois, por meio dessa memorização, ela conseguiria “[...] associar as formas das fontes usada na palavra a figura que a representa, pois os caracteres das letras ocupam praticamente o mesmo espaço e assumem um formato muito parecido ao encaixar-se dentro de um detalhe da figura” (PERES; RAMIL, 2015, p. 64).

Nesse cenário escolar rural, marcado pela presença do uso da cartilha “Caminho Suave” para ensinar os alunos da 1ª série, a professora Maria Alice (2020) ainda evidenciou:

Nós tínhamos no máximo um mimeógrafo! Então eu trabalhava muito com o quadro negro, o livro didático, a cartilha Caminho Suave, o mimeógrafo, o sulfite e um álcool que manchava tudo. As atividades tinham que fazer a mão

para levar, e então enquanto o segundo estava fazendo a atividade eu estava ajudando o primeiro a soletrar, o quarto ano terminava e ia ensinar o primeiro, então eu colocava os alunos que sabiam com os que não sabiam, e a gente conseguia ensinar assim. (MARIA ALICE, 2020, p. 9).

Fica claro neste relato que a professora não contava com muitos materiais e nem recursos para ensinar os seus alunos, razão pela qual se pode compreender o fato de ela trabalhar muito ensinando os seus alunos com a utilização do quadro negro, do livro didático e da cartilha “Caminho Suave”, sendo impedida de desenvolver um ensino para além de um modelo tradicional. Observa-se que era o mimeógrafo a novidade existente nesse cenário escolar capaz de acrescentar algo diferente nos modos de ensinar da professora Maria Alice, afinal, ele lhe possibilitava desenvolver atividades escritas de próprio punho ou em máquinas de escrever da época, sobre o desenvolvimento de determinado conteúdo das matérias; em outras, apresentar um conteúdo, com atividades de fixação e/ou ilustração dos conteúdos, e ainda gerar várias cópias impressas nas folhas de sulfite e distribuir aos alunos para que realizassem as atividades.

Nessas circunstâncias, as atividades mimeografadas fizeram parte das práticas educativas da professora Maria Alice em sala de aula multisseriada, e se tornaram um recurso didático no processo de ensino. Para Gvirtz (1999, p. 24), algumas modificações nos recursos utilizados no cotidiano escolar, propiciadas pela “[...] difusão do uso das copiadoras como tecnologia de apoio à instrução escolar (carimbos, mimeógrafos e fotocopiadoras) [...]”¹⁵, acabam indicando o fim do caderno como instrumento privilegiado de escrita nas escolas. Isso é um indício de que a professora Maria Alice, embora contasse com poucos recursos disponíveis para ensinar os seus alunos, não ficava apenas centrada em atividades realizadas no caderno.

É importante enfatizar que o mimeógrafo foi um instrumento bastante utilizado na década de 1970 por muitos professores(as) nas escolas de todo o Brasil para a preparação de atividades escolares. Para ilustrar essa abordagem, inserimos, na Figura 7, a imagem de um mimeógrafo usado no referido período.

¹⁵ No original: “[...] la difusión del uso de las copiadoras como tecnología de apoyo a la instrucción escolar (sellos, mimeógrafos y fotocopiadoras) [...]” (GVIRTZ, 1999, p. 24).

Figura 7 – Mimeógrafo utilizado para fazer cópias das atividades diárias



Fonte: Disk-Tem (2021)

O mimeógrafo era um equipamento de uso manual, cuja impressão das cópias em folhas de papel sulfite demandava uma matriz em uma folha chamada estêncil, que transferia o texto para outra folha, porque, no meio da máquina, havia um feltro úmido com álcool. Desse modo, a quantidade de álcool determinava a clareza das impressões, pois quanto mais dele havia no equipamento, mais nítidas eram as atividades. As cópias impressas no mimeógrafo eram inconfundíveis, pois tinham cheiro de álcool e as letras apresentavam um tom azul e arroxeadado (MARQUES, M., 2016).

Outro fato que merece destaque em relação ao relato da professora Maria Alice, e esteve presente em seus modos de ensinar em sala de aula multisseriada, foi ela colocar os alunos com melhor aprendizagem dos conteúdos das matérias para ajudar os que apresentavam mais dificuldades. Conforme Souza e Schelbauer (2020), essa forma de dispor os alunos pelo nível de desenvolvimento, a partir da aprendizagem, com os colegas, convivendo, conversando, construindo, expressa o que Certeau (2011) chamou de “prática de solidariedade”. Neste sentido, vale a pena concordar com Souza e Schelbauer (2020), pois a prática da professora Maria Alice tinha um caráter de solidariedade entre os alunos. Provavelmente, este tipo de ação esteve presente em seu fazer cotidiano por causa de sua experiência enquanto aluna na escola de Vila de São Pedro, pois era muito participativa e ajudava sua professora.

Ainda que a escassez de materiais estivesse tão presente nos relatos dos(as) professores(as) entrevistados(as), eses(as) docentes não se desanimavam diante de tal situação, pois iam a busca de formas para conseguir comprar estes materiais para a escola. Foi isto que a professora Maria Alice fez ao realizar bazares nos eventos comemorativos das insituições em

que lecionou, com o intuito de arrecadar verbas para adquirir materiais para ensinar seus alunos. Sobre este assunto, Maria Alice (2020) se recordou:

Fazíamos bazar com produtos deles mesmos como tomate, cebola... Com o dinheiro comprava tudo que precisava e que eu achava que tinha que ter na escola, então eu comprava cartolina, lápis de cor, giz de cera, massinha e muito livros de historinhas que eu gostava de trabalhar nas minhas aulas. (MARIA ALICE, 2020, p. 17)

É certo que, por meio destes bazares, a professora Maria Alice conseguia melhorar suas condições para ensinar em sala de aula multisseriada, podendo enriquecer suas práticas educativas com atividades utilizando cartolinas, lápis de cor, giz de cera e massinhas de modelagem. Além disso, potencializava suas ações pedagógicas com o uso de gibis e de livros de histórias infantis como “Os três porquinhos”, “A Bela Adormecida”, “O Patinho Feio”, dentre outros. Mas havia uma história específica da qual a professora Maria Alice gostava muito de trabalhar em sala de aula com seus alunos: “Chapeuzinho Vermelho”.

Utilizando livros de histórias infantis e gibis nas suas práticas em sala de aula, ela instigava os seus alunos a interpretar, recontar e até mesmo a usarem e confeccionarem outros personagens para construir outras histórias. O assunto foi assim rememorado pela docente:

Eu levava gibi e livrinhos de historinha pros meus alunos lerem, aí a gente contava a história, a gente interpretava, a gente confeccionava outro usando novos personagens que não aqueles. Igual do Chapeuzinho Vermelho, eu lembro muito bem que eu falei: e a chapeuzinho vermelho? nem sabia da diversidade, nem sabia que existia as questões da diversidade. E se nos mudássemos a cor do chapeuzinho? Precisa ser só vermelho? Não podemos falar o chapeuzinho amarelo? Ou contar de outro jeito? (MARIA ALICE, 2020, p. 9).

Assim, podemos considerar que a professora Maria Alice, ao contar as histórias para os seus alunos, desenvolvia uma estratégia importante em seus modos de ensinar em sala de aula, pois, com isso, ela lograva desenvolver nos alunos gosto pela leitura, estimular a sua imaginação, atenção e reflexão, sobretudo no momento em que eles se colocavam a interpretar outras pessoas que não daquelas da história contada no livro.

Cabe destacar, especialmente em relação à história da Chapeuzinho Vermelho, conforme aponta a professora em seu relato, que embora naquela época ela mesmo não soubesse estar tratando de diversidade, ao propor mudanças na forma de contar a história da Chapeuzinho

com outras cores e até de outra maneira, ela o fazia, na medida que abordava uma temática pertinente para o convívio em sociedade.

O contexto social do período no qual a professora Maria Alice lecionou nas escolas rurais também marcou os seus modos de ensinar. A esse respeito, ela rememorou como foi trabalhar em uma época marcada pela Ditadura Civil Militar no Brasil:

Naquele momento histórico, eu não sabia fazer essa relação de pensar olha isso, que elas tão falando, a inspetora tá falando pra nós isso porque ela tá obedecendo algo de cima pra baixo, organização social e política brasileira, que era estudar mesmo a questão das cores da bandeira, a letra do hino nacional, a questão do respeito mesmo, as questões oriundas da ditadura. Tinha que saber decor o nome do presidente da república, era obrigatório saber decor os nomes dos generais. Eu que não tinha fundamento teóricos pra fazer essas análises na época, não tinha não, mais obedecia, obedecia a tudo certinho. (MARIA ALICE, 2020, p. 21).

Por meio do depoimento, é possível observar que os modos de ensinar dessa professora no período de Ditadura Civil Militar apresentava características de um ensino voltado para a formação civil e patriota, conforme enfatiza Souza (2006, p. 182): “[...] o cultivo dos valores cívicos-patrióticos foi reforçado, em consonância com a ideologia do regime militar tanto nas escolas públicas quanto nas privadas na década de 1970”.

Nos anos marcados pelo regime militar, o governo atuava de maneira intervencionista, buscando adequar as instituições escolares aos propósitos do regime político em voga. Deste modo, fazia uso da educação para atingir seus objetivos e interesses, instruindo a partir da ideia de “todos” poderem gozar das “benesses” que o “desenvolvimento” proporcionaria, inibindo a construção de qualquer outra forma de organização social (OLIVEIRA; SOUZA, 2012).

Foi nesse espaço marcado por muitos desafios que a professora Maria Alice atuou por dois anos como professora leiga em escolas rurais pertencentes ao município de Dourados, situadas em distrito de Dourados. Embora tenha sido muito rápida a sua passagem nessas escolas, a professora sempre objetivou fazer um bom trabalho.

Quando indagamos os(as) professores(as) sobre os seus modos de ensinar, também perguntamos se eles(a) receberam formação em serviço, como cursos de capacitação. Sobre o assunto, pudemos perceber que nem todos(as) o tiveram, conforme relatou descontentemente professor Roque (2020) sobre o período em que lecionou:

Era muito pouco o acompanhamento, quase não tinha visita na escola. No dia do pagamento que a gente recebia alguma formação, que não era formação, era mais um bate papo, como que estava a escola, a gente fazia um relatório

do trabalho da gente, como que estava os alunos, então a gente que tinha que se virar e fazer tudo do nosso jeito, do jeito que dava. (ROQUE, 2020, p. 12).

Já a professora Maria Alice (2020) se recordou de ter participado de formações mensais, reuniões semanais e visitas de inspetores. Em sua entrevista relatou:

A gente nem chamava de formação porque nos trabalhávamos mais mesmo fazendo na prática, era só técnica mesmo, eles levavam as informações técnicas, porque a gente tinha que ter as informações em relação a merenda, ao registro do aluno. Nós também tínhamos reuniões aos sábados de manhã, vinha todo mundo de carroça, muita gente de carroça de bicicleta chegava gente de tudo quanto é lado. Eles também visitavam, sempre apareciam até eu lembro que naquele tempo era uma kombi, uma rural não sei, um desses carros bem antigo com o timbre lá na porta né, prefeitura municipal de Dourados, eles faziam visitas, não era assim direto, mas eles apareciam sempre. (MARIA ALICE, 2020, p. 13).

Embora a professora Maria Alice tenha rememorado a sua participação em “formações” mensais e reuniões semanais, elas não poderiam ser assim denominadas, uma vez que tais momentos eram dedicados a informes técnicos sobre merenda escolar e registro de alunos, não se constituindo exatamente em ocasiões de formação e preparação pedagógica, especialmente para o professor da escola rural, como de fato deveria ser realizado. Do mesmo modo, as visitas dos inspetores acabavam não tendo caráter pedagógico e formativo, ficando mais centradas nas informações e orientações de outra natureza.

Já no caso do professor Mário, ainda que ele tenha relatado em sua entrevista não ter recebido formação em serviço por meio de cursos de formação pedagógica ou capacitação, ele trabalhava de forma diferenciada nas escolas da Colônia Nipônica Masturbara, como bem revelaram os seus modos de ensinar abordados anteriormente. No entanto, tal circunstância nos provocou certas inquietações, afinal, por quais motivos as escolas da Colônia Masturbara, desde que exigiam um ensino diferenciado e possuíam um quadro de profissionais estrangeiros habilitados para esse tipo de atividade, não promoviam formação em serviço? Ou este tipo de formação era ofertada e o professor Mário não se recorda mais? Ou, ainda, será que este tipo de formação era realizada e o professor não as relaciona como formação em serviço, uma vez que, de uma certa maneira aprendeu a trabalhar de forma diferenciada, por meio da experimentação? Deixamos aqui registradas nossas indagações, que ainda pretendemos até um momento futuro respondê-las.

Com essas indagações finalizamos esta subseção referente aos modos de ensinar dos(as) professores(as) entrevistados(as). Na próxima subseção tratamos da relação dos professores(as) com os alunos, a família desses sujeitos e o meio rural no qual as escolas se situavam.

4.2 Relação com a comunidade e o meio rural

Nesta subseção, objetivamos, por meio das narrativas dos três professores(as), vivificar suas histórias e memórias que por muito tempo foram guardadas. Portanto, pretendemos explicitar o modo como foram constituídas as suas relações com a comunidade, os alunos e suas famílias, e com o meio rural no qual situavam-se as escolas em que lecionaram.

Todos(as) os(as) entrevistados afirmaram que foi um período de bastante aprendizado, muito positivo e sem conflitos, e que a convivência era pautada em carinho e respeito, tal como narra o professor Mário (2019, p. 19): “Os alunos eram bem obedientes, e a relação era muito agradável, pois havia muito respeito entre todos da comunidade”. Assim, mesmo exercendo um trabalho de maneira simples, esses(as) professores(as) expressaram em seus depoimentos lembranças e sentimentos positivos em relação à docência no meio rural.

Ainda a respeito da relação com a comunidade rural, o professor Mário relatou que no período de sua atuação nas escolas da Colônia Matsubara lhe era possível contar com o apoio de uma Associação de Pais e Mestres (APM), na qual seus membros procuravam estar sempre presentes, tendo como propósito saber como estava o rendimento individual de cada aluno, bem como o da classe. A Fotografia 9 apresenta os membros participantes da referida APM.

Fotografia 9 – Membros da Associação de Pais e Mestres (1968-1969)



Fonte: Acervo pessoal do professor Mário (2019)

Nessa imagem, é possível observar a presença dos membros que compunham a APM da escola rural na qual o professor Mário lecionou por muitos anos na Colônia Matsubara. Nela estão todos os membros da associação, destacando-se o Cônsul do Japão, bem como Toshinobu Katayama¹⁶, figura importante e de grande influência para a comunidade japonesa inserida em áreas pertencentes ao município de Dourados e seu entorno.

É oportuno frisar que o objetivo da APM nas escolas era representar os interesses tanto dos membros da escola quantos dos pais por meio do diálogo e aproximação da escola e comunidade local de maneira igualitária. Assim, “os membros dessa Associação se esforçavam ao máximo para que houvesse uma boa organização” (MÁRIO, 2019).

No ambiente escolar, a presença da Associação de Pais e Mestres (APM) não é recente, muito embora essa participação somente ocorreu mediante a aprovação da Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), que em seu artigo 115 dispôs sobre a necessidade de “[...] a escola incentivar a formação da Associação de Pais e Professores” (SILVA, A. G., 2005, p. 17).

Na década de 1970, a APM ganhou mais visibilidade com a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), cujo artigo 62 referendou a sua obrigatoriedade nas escolas brasileiras:

Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1971).

Por se tratar de um período no qual o Brasil vivia sob o regime militar (1964-1985), o papel da APM era de controle social. Foi somente no início da década de 1990 que ela ganhou mais espaço e passou a ter a função de assessorar a gestão e administração escolar. Embora a APM, no período de Ditadura Civil Militar tenha ocupado o comentado papel, nas escolas da Colônia Matsubara em que o professor Mário lecionou no período de 1968 a 1978, ela não teve a mesma finalidade; antes, obstinava servir como espaço de representação dos interesses tanto dos membros da escola quanto dos pais.

Já o professor Roque mencionou que, embora a localidade onde estava situada a escola fosse muito pobre e a maioria da população não possuísse boas condições financeiras, nas escolas em que ele trabalhou os alunos eram muito interessados e os pais bem participativos.

¹⁶ Nascido no distrito de Kuga no Japão, Toshinobu Katayama imigrou rumo ao Brasil no ano de 1929. Em 1952, chegou à região de Dourados, onde passou a residir e investir no comércio. Katayama foi uma figura de muita influência, pois foi um dos principais fundadores Clube Nipônico e também da Associação Nipo-Brasileira- Sul-Mato-Grossense, na qual ocupou cargo de presidente e lá permaneceu até o seu falecimento.

Inclusive em sua entrevista enfatizou: “Como era boa a nossa relação! Os alunos respeitavam muito e eram interessados nas aulas, então se a gente tinha qualquer problema podia contar com os pais que eles ajudavam” (ROQUE, 2020, p. 7).

A professora Maria Alice, assim como os professores Mário e Roque, destacou a boa relação com os pais dos alunos como sendo marcada por muito respeito:

Meus alunos eram os filhos dos empregados dos donos das fazendas. Naquela época, os donos das fazendas já não moravam nas fazendas. Eles iam final de semana, eram poucos os que moravam lá. Meus alunos eram filhos dos lavradores, filhos das pessoas que tinham horta [...]. A relação com a família e comunidade tinha o respeito, eu não era professora formada, eu era bem novinha, mas eles tinham um respeito por mim, os pais dos alunos e os próprios alunos. Era muito interessante essa questão da relação. E, assim, a organização dos alunos, o respeito e a colaboração, mesmo que a gente não falava em trabalho coletivo de um ajudar o outro: “o grupo que sabe ajudar o grupo que não sabe”, eu lembro que isso era muito forte. (MARIA ALICE, 2020, p. 17).

Diante das narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as), ficam evidentes as boas relações estabelecidas entre eles e os pais dos alunos e demais membros da comunidade. Muitos laços construídos nesse período permanecem até os dias de hoje, como relatou o professor Roque (2020, p. 7): “Os meus alunos, hoje idosos, ainda procuram me visitar em minha casa no final de ano, eles chegam aqui e falam: Oh, meu professor, que saudade daquele tempo!”.

A propósito das relações do(as) docentes com a comunidade, as entrevistas evidenciam que isso ocorria também por meio dos eventos organizados pelas escolas, como os desfiles em datas comemorativas, as festas juninas, as festas do dia das mães e do dia dos pais e feiras de ciências. O professor Roque (2020, p. 13) relatou que “os eventos cívicos integravam o calendário escolar, assim, os desfiles faziam parte dessas datas comemorativas”.

Para ilustrar o reconhecimento dessa data, apresentamos uma atividade cívica ocorrida no ano de 1973, com a participação da Escola Visconde de Taunay, onde o professor Roque lecionava na época, e de outros estabelecimentos escolares da Vila São José (atual município de Vicentina). A Fotografia 10 retrata a participação dos(as) professores(as) e alunos(as), bem como de toda a comunidade local nesse momento cívico em comemoração à Independência do Brasil.

Fotografia 10 – Desfile da Escola Estadual Visconde de Taunay em comemoração ao dia 7 de setembro em 1973



Fonte: Acervo pessoal do professor Roque (2020)

Essa imagem permite entrever os(as) alunos(as) desfilando em comemoração ao dia da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1973, pelas ruas já asfaltadas da Vila São José. À frente, abrindo o desfile, estão as alunas segurando uma placa no formato de um círculo, cada uma com uma das letras que formava a palavra “INDEPENDÊNCIA”. Todas vestem camiseta branca, calça jeans azul e tênis no pé. Logo atrás, notamos a presença da banda de fanfarra, com todos os membros uniformizados. Tal desfile contava com a participação de todas as escolas dessa localidade, bem como com de toda a comunidade local.

Essa comemoração exigia da escola, professores e alunos, grande esforço na sua realização, pelo fato de que ela deveria corresponder à grandiosidade da data. O desfile era um dos eventos mais aguardados não só pelos alunos como também pelos pais e toda a comunidade local, uma vez que nessa ocasião os discentes se sentiam prestigiados e selecionavam as melhores roupas e sapatos para participar, pois o desfile dava destaque à escola e também era um momento de todos verem a participação e o desenvolvimento da instituição.

Vale a pena destacar que os desfiles cívicos eram bastante incentivados por parte do poder público, pois tratavam-se de eventos de muita visibilidade social, dado o período de regime militar vigente no Brasil. Desta forma, a escola reforçava o civismo não apenas em seus discursos sobre a pátria, mas também nos eventos realizados anualmente, os quais, para Souza (2006), eram considerados rituais escolares, pois

[...] a escola celebrava a pátria e as virtudes morais. Nos hinos e canções entoados pelo orfeão infantil, nos poemas, nos jograis, nas dramatizações, nas

palestras pronunciadas pelos professores e diretores, em tudo ela irradiava a sua ação educativa, ao mesmo tempo em que reafirmava publicamente a gramática básica da escola, de que nos fala Tyack e Cuban (1996), reforçando o próprio sentido cultural da escola e seu modo particular de ordenação das pessoas, do tempo, do espaço, dos saberes. (SOUZA, 2006, p. 272).

É possível dizer, assim, que os eventos cívicos tornaram-se uma ferramenta de divulgação de hábitos e valores.

Sobre os eventos realizados nas escolas rurais, a professora Maria Alice recordou que sempre fazia festas referentes às datas comemorativas como dia das mães, dia dos pais, entre outras, para que a comunidade prestigiasse. Assim ela relatou:

Eu tive a oportunidade de fazer os dois anos, festa junina, festa do dia das mães, festa do dia dos pais, festa do dia das crianças, lembrancinhas para as mães, essas coisinhas tudo a gente fazia. Nas festas juninas nós fazíamos até bazar, fazíamos bazar com os produtos que eles traziam como cebola, tomate...Com o dinheiro comprava os materiais que faltavam na sala de aula (MARIA ALICE, 2020, p. 17).

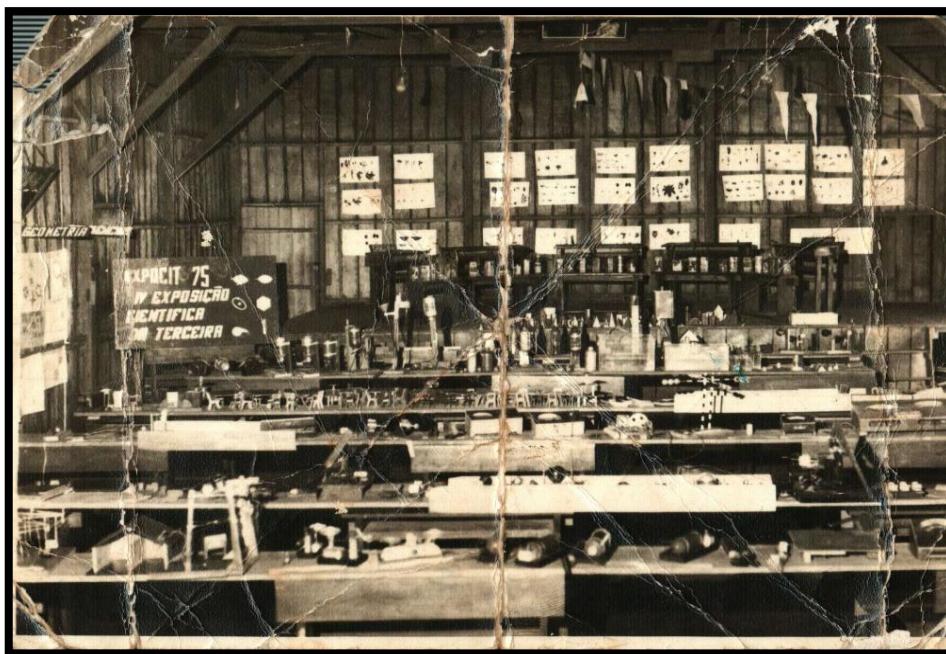
É interessante observar que a professora Maria Alice aproveitava estes momentos de celebração para estabelecer contato com os pais dos alunos e toda a comunidade local, inclusive montava bazares com o propósito de adquirir verbas para a compra de materiais para trabalhar com seus alunos em sala de aula, conforme tratado anteriormente. Essa circunstância possibilita recorrer aos dizeres de Chartier (apud BOURDIEU, 2002a, p.177), de que “[...] a representação que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social”, pois a professora Maria Alice, ao aproveitar estes eventos para realizar sua prática de bazares, demonstrava as características presentes na realidade social na qual inseria-se a escola em que atuava.

Um evento realizado pelo professor Mário na escola da Colônia Matsubara, aguardado tantos pelos estudantes quanto pela comunidade local, era a Feira de Ciências, pois as crianças e jovens se dedicavam muito à construção de seus trabalhos e experiências a fim de que toda a comunidade local pudesse prestigiar e desfrutar da melhor maneira possível, mesmo com toda simplicidade da época. O evento fazia parte do calendário escolar das escolas da Colônia Matsubara e era considerado de grande aprendizado para todos, principalmente para os alunos, os quais se empenhavam ao máximo para realizar seus experimentos e atividades.

Nas escolas rurais da Colônia Matsubara, o professor Mário era responsável por organizar esse evento com os alunos, usando como referência o seu trabalho com sucatas. Todos

criavam muitas experiências e realizavam atividades artísticas para a exposição. A Fotografia 11 registra o momento deste evento realizado no ano de 1975.

Fotografia 11 – Expocit-Exposição de Artes e Ciências em 1975



Fonte: Acervo pessoal do professor Mário (2020)

A imagem mostra a Feira de Ciências de 1975 preparada pelos professores e alunos das escolas pertencentes à Colônia Nipônica Matsubara, sob a responsabilidade do professor Mário, que recebeu o nome de “Expocit-Exposição de Artes e Ciências”. É possível notar que mesmo o evento tendo sido realizado dentro de um espaço simples, construído todo em madeira, expunha muitos trabalhos realizados pelos alunos por meio de experiências realizadas a partir de sucatas e atividades artísticas. Conforme se observa, nas mesas de madeira aparecem os trabalhos de experiências dos alunos, e nas paredes do local, as atividades artísticas. Além disso, também é possível notar a presença de uma faixa em destaque identificando o evento.

De acordo com Bosi (2003, p. 53), “[...] a memória é um trabalho sobre tempo, mas sobre o tempo vivido, evocado pela cultura e pelo indivíduo”. Desde esta perspectiva, pudemos apresentar e problematizar nesta seção, por meio da análise das memórias dos(as) professores(as) que atuaram nas escolas primárias rurais, os seus modos de ensinar, se ocorria ou não formação em serviço para eles(as) no período, bem como suas relações estabelecidas com a comunidade nas quais suas escolas de atuação estavam inseridas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Feliz é o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidade de uma época”. (BOSI, 2003, p. 23)

Para analisarmos as histórias e memórias de professores(as) que atuaram em escolas do meio rural em áreas de colonização recente no sul de Mato Grosso, situadas nos municípios de Dourados e Fátima do Sul e seus distritos, focalizando a formação inicial, o ingresso na carreira docente, as práticas docentes (os modos de ensinar), a formação em serviço e as relações com o meio rural, no período de 1968 a 1978, foi importante compreendermos como se compunha o espaço no qual os(as) três professores(as) entrevistados(as) lecionaram, a constituição desses dois municípios e seus distritos e como se deu o processo de criação e expansão das escolas nessas localidades, principalmente, das escolas primárias rurais.

É certo que o desenvolvimento do município de Dourados e o surgimento do atual município de Fátima do Sul ocorreram a partir do governo Vargas durante o Estado Novo (1937-1945), devido a Marcha para o Oeste, que nessa região do sul de Mato Grosso desencadeou um processo de colonização recente – criando no município de Dourados, em 1943, a CAND, definitivamente instalada em 1948 – e proporcionou a vinda de migrantes e imigrantes para essa região, promovendo um rápido crescimento populacional e também desenvolvimento para a referida localidade.

O crescimento populacional e desenvolvimento da localidade neste período propiciou a criação de várias vilas, entre as quais algumas foram elevadas a distritos e municípios, como foi o caso de Vila Brasil, tornada distrito no final da década de 1950 e elevada à categoria de município na década de 1960 sob o nome de Fátima do Sul. Observamos também que neste contexto ocorreu o crescimento no número de escolas urbanas e rurais no município de Dourados e nos seus distritos, que surgiram com a instalação da CAND, inclusive as escolas em que os(as) professores(as) entrevistados lecionaram, na Colônia Nipônica Matsubara, no distrito da Vila São Pedro, e ainda as primeiras escolas de Vila Brasil, conforme mencionado.

Tomando como principal fonte desta pesquisa as memórias dos(as) professores(as) rurais que lecionaram nesses espaços, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, concedidas por eles(as) mesmos, foi possível analisar como ocorreu o ingresso no magistério rural por parte desses(as) docentes, qual era a sua formação no ingresso da carreira, como eram as suas práticas docentes, os seus modos de ensinar, se e de que modo acontecia a formação em serviço, qual era a relação que estabeleciam com a comunidade no meio rural.

Diante disso, constatamos que em relação à formação desses professores(as) que lecionaram nessas escolas situadas no meio rural nos municípios de Dourados e Fátima do Sul e seus distritos, em áreas marcadas por um processo de colonização recente, a maioria deles ingressou na carreira docente sem nenhuma habilitação específica para o exercício do magistério, por isso eram considerados(as) professores(as) leigos(as), como é o caso do professor Roque e professora Maria Alice, com exceção do professor Mário, que na época já possuía o diploma do Curso Normal da Escola Normal de Tupã, situada no interior do estado de São Paulo. A presença de um professor(a) habilitado(a) em curso específico de formação docente não era algo muito comum nas escolas rurais dessas localidades, pois os poucos assim formados e residentes nas áreas urbanas não aceitavam lecionar nesses espaços escolares; isso ocorria apenas, quando o(a) professor(a) habilitado(a) estivesse vindo de outros Estados, já com o diploma do Curso Normal ou se fosse morador da própria localidade.

Relacionamos que a presença de professores(as) leigos(as) lecionando nas escolas rurais nos municípios de Dourados e Fátima do Sul e seus distritos, ainda no final da década de 1960 e nos anos de 1970, deveu-se ao fato de o município de Dourados, até o início de 1970, contar com apenas duas escolas que ofertavam o Curso Normal, ambas pertencentes à iniciativa privada, uma vez que o primeiro curso de formação de professores(as) pertencente ao setor público neste município ocorreu no início da década de 1970, com a instalação do Curso de Magistério na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Menodora Fialho de Figueiredo.

Ainda em relação ao ingresso desses(as) professores(as) leigos(as) nas escolas primárias rurais situadas nos municípios e seus distritos, percebemos que isto ocorria, na maioria das vezes, por indicações de políticos locais, e, em outros casos, por indicações de professores(as).

Constatamos que as escolas em que os(as) docentes ingressavam no meio rural sofriam com a escassez ou até mesmo com a falta de recursos e materiais didáticos, e que esta situação influenciava nas práticas docentes, ou seja, nos modos como ensinavam, fazendo com que se utilizassem de diferentes estratégias para melhorar as suas práticas em sala de aula multisseriada. Neste ponto podemos destacar o caso da professora Maria Alice, que realizava bazares nos eventos locais da Vila São Pedro para conseguir verbas e comprar materiais para usar em sala de aula, como os livros de histórias infantis, que lhe possibilitavam inovar suas práticas em sala de aula, estimulando a imaginação, atenção e reflexão dos alunos, bem como o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Em relação às práticas docentes, observamos que o professor Roque foi o único que procurava ensinar os seus alunos com base em vivências do cotidiano dos seus alunos no meio rural, no caso, com o ensino da matéria de Matemática, com a venda do leite, o cálculo de áreas

de terras e de madeiras. Relacionamos que tratar destas questões com os alunos eram relevantes e pertinentes naquela localidade, pois tratava-se de uma área marcada por um processo de colonização recente, na qual questões sobre posse de terras e desmatamento de matas, para a construção de povoados, vilarejos, estabelecimentos de propriedades rurais e vendas de madeira faziam parte da cultura local. Além da criação de animais para a venda de seus produtos, como era o caso da venda do leite do gado criado nas propriedades rurais.

Ainda em relação às práticas docentes dos(as) professores(as), notamos que algumas delas se tornaram presentes no cotidiano das escolas primárias rurais, a partir de exigências realizadas pela instituição escolar, como foi o caso do professor Mário, nas escolas da Colônia Nipônica Matsubara, onde os japoneses responsáveis pelas instituições, juntamente com os missionários americanos e canadenses que colaboravam na organização do ensino ofertado, exigiam que este fosse mais baseado na experimentação, fazendo o professor passar por sérias dificuldades no início da carreira, mesmo tendo a formação no Curso Normal, e refletir muito sobre suas práticas docentes em sala de aula.

Assim, o professor Mário buscou novos modos de ensinar em sala de aula, promovendo, de fato, uma reinvenção em suas práticas, que resultaram na construção de um laboratório com todos os equipamentos e instrumentos construídos a partir de sucatas, o que lhe exigiu muita criatividade num contexto marcado pela escassez de recursos e materiais nas escolas do meio rural. Contudo, podemos afirmar que a criação e a construção do laboratório de sucatas pelo professor Mário não o fizeram somente reinventar suas práticas docentes, com um ensino mais pautado na experimentação, mas também possibilitou que seu trabalho se tornasse uma referência na comunidade e o laboratório se configurasse um espaço de realização de feiras de Ciências, das quais participavam as escolas da Colônia Nipônica Masturbara e toda a comunidade. Tal trabalho no laboratório de sucatas realizado pelo professor Mário se perpetua até os dias atuais e é em uma referência nos municípios de Dourados e Fátima do Sul.

No que diz respeito às formações em serviço, percebemos que nem todos(as) professores(as) as recebiam. Em alguns casos, elas ocorriam no dia do pagamento, quando o professor estabelecia um diálogo com algum membro da diretoria regional de ensino do município de Dourados ou de algum órgão dos municípios de Dourados e Fátima do Sul ligados à educação, tendo como pauta o funcionamento da escola. Em outros casos, esse tipo de formação se fazia mais presente, mediante formações mensais, reuniões semanais e visitas de inspetores, e ainda havia casos que não ocorria nenhum tipo de formação em serviço.

Por fim, ao analisarmos a relação desses professores(as) com os alunos, a comunidade e o meio rural, notamos que essa relação foi pautada de forma positiva, ocorrendo com a

participação desses(as) em eventos comemorativos, festas locais, feiras de Ciências e até mesmo por meio de Associação de Pais e Mestres, como havia nas escolas da Colônia Nipônica Masturbara. Evidenciamos que, embora não fosse frequente a participação da família nas escolas, o(a) professor(a) era muito respeitado e valorizado nessas comunidades rurais. As relações estabelecidas com os(as) docentes entrevistados também geraram e estabeleceram vínculos de amizade entre alunos, pais e comunidade, os quais se estendem até os dias atuais.

Com a finalização desta pesquisa, esperamos ter contribuído para ampliar os conhecimentos sobre a história da formação e da profissão docente, bem como do trabalho docente realizado pelos professores Mário, Roque e Maria Alice nos espaços escolares situados no meio rural, mais precisamente em municípios situados no sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul). Isto porque reconhecemos a importância da temática colocada em questão nesta Dissertação para a história e historiografia da Educação brasileira, em especial, a história e historiografia educacional de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, pois pesquisas inscritas nesta perspectiva têm se intensificado na última década no país, porém, ainda continua sendo um campo de estudo aberto a novas investigações.

Esperamos que esta Dissertação abra caminhos para outras pesquisas desta mesma natureza, pois desejamos que outros trabalhos acadêmicos possam somar a este, de maneira a ampliar as investigações sobre as histórias e memórias de professores(as) que atuaram em escolas do meio rural tanto nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul quanto em outros Estados brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- AMADO, Janaina.; FERREIRA. Marieta Moraes (org.). **Usos e Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- AMORIM, Rômulo Pinheiro. **O Curso de Treinamento de Professores Leigos: profissionalização e representações da docência em mato grosso (1963-1971)**. 2019. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- ARAKAKI, Suzana. **Dourados: memórias e representações de 1964**. Dourados: Editora UEMS, 2008.
- ASSIS, Danielle Angélica. **Inventoras de trilhas: histórias e memórias das professoras de escolas rurais do município de Uberlândia-MG (1950 a 1980)**. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2. ed. 2003.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BARROS, Pedro Ferreira. **A formação de professores(as) ruralistas em Juazeiro do Norte-CE – 1934-1973: um projeto emancipatório**. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- BECK, Kátia Maria Kunntz. **Vivências e memórias: a cultura da Escola Rural Mista Municipal Santo Antônio em Tangará da Serra-MT (1965-1983)**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.
- BEZERRA, Martha Maria Macêdo. **De aluno a professor formação docente de egressos da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte-CE**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BORBA, Marcel Santos. **Entre leigos e franciscanos: da escola paroquial a escolas reunidas, Vila São Pedro, distrito de Dourados-MT/MS (1957- 1979)**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

CAPILÉ, Cláudia Coutinho. **História de Fátima do Sul**. Dourados: Editoração Eletrônica, Diário do Povo, 1999.

CARLI, Maria Aparecida Ferreira. **Dourados e a democratização da terra: povoamento e colonização da Colônia Agrícola Municipal de Dourados (1946-1956)**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. *In*: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. (org.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31- 40.

CASTRO, Thalita Pavani Vargas de. **Do direito à educação da infância rural do município de Cuiabá-MT (1937-1945): dos quintais aos bancos escolares**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

CUNHA, Rúbia Mara Souza Lapa. **História de vida de professoras normalistas nas escolas isoladas na microrregião de Jacobina: história, formação e identidade docente (1940-1950)**. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In*: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2002a.

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre as práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difel, 2002b.

EBENRITTER, Ana Lúcia Pereira Borges. **Da escola na casa à escola municipal fazenda Mya do distrito do Guassú-MT (1965 -1977)**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2018.

FARIA, Adriana Horta. **Trajetórias Docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Percursos e desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados, MS. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. 2003, Poços de Caldas-MG. **Anais [...]**. Novo governo: novas políticas? Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 314-332, jul./dez. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2019.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FURTADO, Alessandra Cristina. Escolarização e Colonização no Sul de Mato Grosso: as escolas primárias rurais das antigas áreas da Marcha para o Oeste (1948-1974). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9. 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Tema: História da Educação, Global, Nacional e Regional, 2017.

FURTADO, Alessandra Cristina. Notas históricas da formação e da profissão docente no sul de Mato Grosso (1930 a 1990): um olhar sobre o professor leigo. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 5., 2019, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tema: Memória e democracia: os tempos e espaços da história da educação, 2019.

FURTADO, Alessandra Cristina.; MOREIRA, Kênia Hilda. Professor José Pereira Lins: um intelectual no sul de Mato Grosso. **Educação e Fronteiras On Line**, Dourados, v. 5, n. 15, p. 46-60, set./dez. 2015a. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5531>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FURTADO, Alessandra Cristina.; MOREIRA, Kênia Hilda. Professores leigos em escolas rurais primárias no Sul de Mato Grosso (1930-1970). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Tensões e Perspectivas para a educação brasileira. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1-21. 2015b.

FURTADO, Alessandra Cristina.; PINTO, Adriana Aparecida. A escola rural primária e o seu processo de institucionalização no antigo sul de Mato Grosso (1930-1961). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7. 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01>. Acesso em: 22 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GVIRTZ, Silvina. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Argentina (1930-1970). Buenos Aires: Eudeba, 1999.

GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul**. 1988.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. (org.). **Dicionário de alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Tradução de Beatriz Viegas-Farias. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

INAGAKI, Edna Mitsue. **Imigração japonesa para o Brasil**: Os japoneses em Dourados, (século XIX e XX). Dourados: Editora UEMS, 2008. 98 p.

IRALA, Clóvis. **Educação rural em Dourados: A escola Geraldino Neves Correa (1942-1982)**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

IWAMOTO, Vivian. **Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses**. 145 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

KOCHI, Joice Camila dos Santos. “**Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS**”: Movimentos, História e Memória de Mulheres. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, Kamila Cristina Evaristo. **Memórias de professoras de escolas rurais (RIO CLARO - SP, 1950 a 1992)**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, 2018.

LENHARO, A. A terra para quem nela não trabalha. **Revista Brasileira de História**, n. 12, p. 47-64, mar./ago. 1986.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MANCINI, Ana Paula Gomes; OLIVEIRA, Magda C. Sarat; SILVA, Paula Nudimila Oliveira. O trabalho didático das normalistas do Instituto Educacional Dourados: 1959-1969. **JORNADA DO HISTEDBR**, 7. 2007a, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UNIDERP, 2007. p. 5-177.

MARQUES, Inês Velter. **O Ensino Secundário no Sul do Antigo Mato Grosso: O Colégio Estadual Presidente Vargas de Dourados (1951-1954)**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MARQUES, Mirian Ramos. **Cultura material escolar, patrimônio e tecnologias: os objetos de ensino do ginásio São José da Lapa – Paraná (1949-1981)**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional de Uninter, 2016.

MARTINEZ, Terezinha Garcia Cazuza. **Histórias e memórias de professores alfabetizadores da escola rural estadual Princesa Izabel do distrito de Santa Terezinha município de Itaporã/MS (1964-2019)**. 2019. 80 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2. ed. rev., ampl. Edições Loyola: São Paulo, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. **Manual de História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MENEZES, Ana Paula. **Atividades Econômicas na Colônia Agrícola Nacional De Dourados (CAND): A Agricultura e a Exploração da Madeira (1950-1970)**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012a.

MENEZES, Ana Paula. Colônia Agrícola Nacional de Dourados (Cand): o trabalho dos migrantes e a intensificação da agricultura no antigo sul de Mato Grosso. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 4.; ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA, 4. São Paulo-SP, 2012b. **Anais [...]** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1465376-Colonia-agricola-nacional-de-dourados-cand-otrabalho-dos-migrantes-e-a-intensificacao-da-agricultura-no-antigo-sul-de-matogrosso.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. **Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto: os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados - CAND (1943-1960)**. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

NÓVOA, António. Formação de Professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (org.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação, v. 4. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Benícia Couto. **Histórias que (re)contam história: análise do povoamento, colonização e reforma agrária do sul de Mato Grosso do Sul**. Dourados: Editora da UFGD, 2013.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. Fronteiras diversas em regiões de colonização recente de Mato Grosso: Tangará da Serra, Campo Novo dos Parecis e Sapezal. **Revista História e Diversidade**, Cáceres, v. 9, n. 1, p. 74-95, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade/article/view/2748/0>. Acesso em: 22 ago. 2021.

OLIVEIRA, Letícia Borges.; SOUZA, Sauloéber Társo de. A alfabetização no Mobral, métodos e materiais didáticos (Uberlândia/MG, 1970-1985). **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 12-37. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45617/49216>. Acesso em 30 de Jan 2019.

PAES, Ademilson Batista. **A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2011.

PERES, Eliane; RAMIL, Chris Azevedo. Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 12, v. 19, n. 41, p. 53-79, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/11322>. Acesso em: 27 ago. 2021.

PERES, Eliane Teresinha.; VAHL, Mônica Maciel.; THIE, Vania Grim. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira História da Educação**, Maringá, 16, n. 1, p. 335-372, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40776>. Acesso em: 2 set. 2021.

PIACENTINE, Ana Paula Fernandes Silva. **História da formação para professores leigos rurais: o curso de magistério rural em Dourados, na década de 1970**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

PONCIANO, Nilton Paulo. **Fronteira, religião, cidade: o papel da Igreja Católica no processo de organização social-espacial de Fátima do Sul/MS (1943-1965)**. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2006.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-32, abr. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223>. Acesso em: 24 ago. 2021.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio). **Diálogos**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 149-184, 2006. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/41347>. Acesso em: 23 ago. 2021.

RAPOSO, Lucy Rosane Oliveira Vieira. **Aqui é o meu lugar!? Um estudo sobre a permanência das professoras na docência em escolas rurais**. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

REIS, Rodrigo. **Jornal Expositor Cristão: educação e civilização, um olhar para o sul de mato grosso (1925-1946)**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

REZENDE, Cácia Valéria. **Educação no sertão: memórias e experiências das professoras no alto sertão Sergipano (1950- 1970)**. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues. **Escolas Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927-1950)**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues. **Inovação e hibridez. A disseminação da escola primária em Mato Grosso (1945-1965): grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio claro, 2018.

SANTOS, Daniele Ferreira. **Memórias de professoras da escola rural (Paranaíba 1960-1970)**. 2015. 76 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

SANTOS, Ronise Nunes. **A História da “Casa Escola o Infantil do Bom Senso” em Dourados (1973- 1986)**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul- Dourados 2015.

SARAT, Magda. **Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação**. Tese Doutorado em Educação - Unimep, Piracicaba, 2004.

SARAT, Magda.; SANTOS, Reinaldo Santos. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, Célio Juvenal.; MELO, Joaquim José Pereira.; FABIANO, Luiz Hermenegildo. (org.) **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Editora da UFGD, 350 p. 2010.

SILVA, Adonias Guedes. **A Associação de pais e Mestres (APM) e a Gestão da Escola Pública no Estado de Mato Grosso do Sul - O Caso de Campo Grande (1995-2000)**. 2005. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Campo Grande, 2005.

SILVA, Adriele Aparecida Squincaha. **Institucionalização da Educação no Sul de Mato Grosso: A primeira escola de Fátima do Sul**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

SILVA, Adriele Aparecida Squincaha.; ZILIANI, Rosimeire Lourdes Monteiro. Institucionalização da Educação no Sul de Mato Grosso: A escola paroquial “Vicente Pallotti” (1950-1974). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3, p.719-744, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652040>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SILVA, Marineide Oliveira. **Escola rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SILVA, Marineide Oliveira. **Escola rural em Mato Grosso: de professor leigo a sábio (1945-1965)**. 2018. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

SILVA, Mariza Salete Backes. **Histórias e memórias: A escola municipal de primeiro grau Antônio João Ribeiro do distrito de Indápolis-MS (1973- 1988)**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

SILVA, Wilker Soledade. **Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT: a escola primária urbano/ rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963- 1974)**. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SOUZA, José Edimar; SCHELBAUER, Anaete Regina. **Atuação docente no meio rural: cultura e práticas escolares**. In: História e memória da educação rural no século XX. **Ebook** - 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SOUZA, Rosa Fátima. **Alicerces da pátria**: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976). Tese de Livre Docência. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras-UNESP, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/v96Y4G9VS9fbKyQr87cRJ6r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.

STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 418-423.

VASCONCELOS, Cláudio Alves. **Colonização e especulação fundiária em Mato Grosso**: a implantação da Colônia Várzea Alegre (1957-1970). 1986. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1986.

VELASQUEZ, Cinára Dalla Costa. **Memórias de professoras rurais**: um tempo, um vento, sentidos e significados de vivências. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.

VINCENT Guy; LAHINE Bernard; THIN Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes. VEIGA, Cynthia Greive (org.) **500 anos de educação no Brasil**, 2000. p. 497-517.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cinema, Laboratórios, Ciências Físicas e Escola Nova. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 24-28, maio 1994. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/900>. Acesso em: 2 set. 2021.

FONTES

Documentos

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 01 set. 2019.

MATO GROSSO. Governo do Estado. **Decreto-Lei nº 834, de 31 de janeiro de 1947**. Diário Oficial, Cuiabá, 4 de fevereiro de 1947, ANO LVI, p. 9867. Arquivo Histórico de Mato Grosso/ Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados.

MATO GROSSO. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo governador de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa**. Imprensa Oficial. Cuiabá. APMT, CDR-UFGD, 1962.

MATO GROSSO. **Resolução para o Ensino Primário nº 19**. Arquivo Público de Mato Grosso, 1972.

FONTE ORAL

Entrevistas

MARIA ALICE DE MIRANDA ARANDA. [setembro 2020]. Entrevista concedida a Lucélia da Silva Cavalcanti. Dourados-MS, 2020.

MÁRIO YOSHIDA. [junho 2019]. Entrevista concedida a Lucélia da Silva Cavalcanti. Fátima do Sul-MS, 2019.

ROQUE GONÇALVES DA SILVA. [setembro 2020]. Entrevista concedida a Lucélia da Silva Cavalcanti. Vila São José, Vicentina-MS, 2020.

APÊNDICES

“A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho [...] ou na despedida do portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouvíamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito”. (BOSI, 2003, p. 24).

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MA, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).
2. Este projeto de investigação compreende um estudo histórico sobre a formação e trabalho de professoras e professores primários rurais em 12 estados brasileiros (RO, PI, PB, PE, SE, MT, MS, MG, MA, RJ, SP, PR), abrangendo as décadas de 40 a 70 do século XX. A pesquisa objetiva analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional e estadual para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo.
 - a. Você foi selecionado para ser entrevistado(a) uma vez que você trabalhou como professora ou professor da zona rural por no mínimo 5 anos, porém sua participação não é obrigatória.
 - b. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo em perspectiva comparada sobre o magistério primário rural envolvendo 12 (doze) estados brasileiros, no período compreendido entre as décadas 40 a 70 do século XX, contribuindo para o avanço do conhecimento histórico sobre a educação rural e a profissão docente no Brasil.
 - c. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder entrevistas orais sobre os sentidos construídos por professoras e professores sobre a docência no meio rural.
3. Ao aceitar participar desta pesquisa, é possível que em algum momento você esteja sujeito a um risco de caráter emocional, poderá vir a emocionar-se ao evocar algumas memórias ao falar sobre sua experiência como professor/a, por outro lado você terá o seguinte benefício: oportunidade de contribuir para a composição de uma base de dados sobre a formação de professores rurais, destacando suas vivências durante sua experiência docente na zona rural.
 - a. Será assegurada a assistência ao participante durante toda a pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.
 - b. É possível que você esteja ainda sujeito(a) a alguns riscos tais como: desconforto, emoção, ao revisitar suas memórias individuais ou coletivas, de sua experiência docente na zona rural. Serão levantadas informações a respeito da formação de professores primários rurais. Para minimizar tais riscos, você pode optar por não responder a todas as perguntas desta entrevista, sem nenhum prejuízo a você.
 - c. Pela própria natureza da pesquisa, acredita-se que a mesma não causará nenhum dano ao(a) entrevistado(a).
4. Como a pesquisa não causará nenhum dano ao(a) entrevistado(a), logo não está prevista nenhum tipo de indenização.
5. Caso você tenha interesse, a qualquer momento, você poderá procurar para tirar dúvidas, caso existam, como a pesquisadora responsável por essa pesquisa, ou com o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo. Assim como, você é livre para retirar seu consentimento, mesmo após o encerramento desta entrevista, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar ou interromper sua participação na pesquisa.
6. O acompanhamento da pesquisa será feito através de relatórios enviados ao órgão de fomento – CNPq, de publicações em periódicos, artigos em livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação: locais, regionais, nacionais e internacionais. E
Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa, e será feita por pesquisadores capacitados diretamente envolvidos com este projeto de pesquisa.

7. Esta pesquisa é financiada pelo CNPq. A guarda das entrevistas dos arquivos em áudio e das transcrições das mesmas será feita pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Culturas e Instituições Educacionais, com sede na UNESP Araraquara.

8. Você tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou danos.

a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

9. É garantida total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura nos sejam fornecidos. Caso alguma informação você queira confidencializar apenas ao/a pesquisador/a, basta você nos informar durante a entrevista: “essa informação eu estou prestando apenas a você, mas não quero que a mesma seja divulgada”. Naquele momento, a gravação será interrompida e após o fim da confidência, voltaremos a gravar o restante da entrevista.

a. As informações obtidas através dessa pesquisa em caráter confidencial, asseguramos o sigilo das informações.

b. Será assegurado ao participante decidir se quer ou não ser identificado na pesquisa.

10. Não está prevista nenhuma forma de ressarcimento de despesas, pois considera-se que o/a entrevistado/a não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa. O/a pesquisador/a irá ao encontro do/a entrevistado/a em sua residência, local de trabalho, associação de professores/as aposentados, para garantir total comodidade ao/a entrevistado/a.

11. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rosa Fátima de Souza Chaloba¹⁷/Por Lucélia da Silva Cavalcanti

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Fone: (16) 99220-2442 endereço eletrônico: rosasouzachaloba@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: _____

Assinatura do participante da pesquisa ¹⁸

¹⁷ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

¹⁸ O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (ANTIGOS PROFESSORES (AS) DE ESCOLAS RURAIS)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Dados de Identificação:

Nome completo:

Nome Fictício:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Local onde vive hoje:

Local de realização da entrevista:

Data de realização da entrevista:

2. Formação

2.1 Qual o motivo da sua escolha para exercer a carreira docente?

2.2 Quando iniciou a atividade docente qual era sua formação escolar?

2.3 Qual foi o seu percurso de formação para o magistério?

2.4 A sua formação inicial auxiliou na sua prática docente para o magistério rural?

2.5 Fez curso de “capacitação” ou “aperfeiçoamento” para atender o magistério no meio rural? Se sim, fez estágios? Entregou relatórios durante o curso? Pessoas de outros estados ou países foram professores nesses cursos? Quais os principais aspectos abordados? E os materiais didáticos, como eram? E as aulas práticas onde e como eram ministradas?

2.6 Se não fez qualquer curso, como se tornou professora de uma escola rural? Quais são suas experiências formativas?

3. Magistério rural

3.1 Conte-nos como iniciou no magistério e no magistério rural? Quais foram os motivos?

3.2 Em qual (ais) escolas rurais você trabalhou durante o exercício do magistério?

3.3 Em que período de tempo exerceu a sua carreira docente? Deste tempo quantos anos foram dedicados a zona rural?

3.4 Relate sobre as condições de trabalho na zona rural. (salário, instrumentos de trabalho, documentação escolar, material didático, mobiliário, etc.)

3.5 Você residia na cidade ou na fazenda onde lecionava?

3.6 Se na fazenda, onde morava?

3.7 Como fazia para chegar à escola? Havia algum tipo de incentivo financeiro ou de transporte?

3.8 Houve a oferta de moradia e mobília para residir na escola?

3.9 Permaneceu na escola rural até aposentar-se? Em caso negativo, comente as razões pelas quais deixou a profissão.

4. Formação em serviço

4.1 Vocês professoras da zona rural tinham formação em serviço?

4.2 Se sim, conte-nos como eram essas formações em serviço. Em qual (ais) locais aconteciam? Quem oferecia? Era obrigatório, valia como pontuação para o concurso de remoção?

4.3 Como era as reuniões pedagógicas? Quais eram as recomendações dos inspetores de ensino/supervisores pedagógicos?

4.4 Os inspetores de ensino/supervisores pedagógicos realizavam visitas regulares as escolas isoladas? Como eram as visitas?

4.5 Que relação você via entre a formação recebida e a escola em que atuava?

5. Práticas docentes

5.1 Como você desenvolvia as atividades pedagógicas nas escolas isoladas rurais?

5.2 Seguia algum material específico? O que era ensinado?

5.3 Quais informações pode nos dar sobre os alunos das escolas isoladas (condições socioeconômicas, disciplina, interesse nas aulas, etc.)

5.4 Como era a relação entre professor-aluno?

5.5 Quantos alunos havia por sala?

5.6 Como eram divididos os alunos? E a depender dessa divisão, como eram ministrados os conteúdos?

5.7 Ao considerar que uma escola rural tem características específicas dentre elas o cultivo de hortaliças ou mesmo os cuidados com animais a exemplo de galinha, ovelha, porco, como eram ministrados esses assuntos? Havia técnicos que auxiliavam? E os materiais, como eram chegavam a escola?

5.8 E as escolas como eram fisicamente?

5.9 Como era a sua relação com outras professoras que também ministravam aulas em escolas rurais?

5.10 Como era ser a única professora da escola? Como registrava as aulas e a frequência dos alunos?

5.11 - Como você planejava suas atividades? Com que frequência?

5.12 - Que informações você devia enviar para a secretaria ou órgãos municipais de educação?

5.13 – Como era a sua relação com os pais dos alunos?

6. Relação da professora com o meio rural

6.1. Qual era a sua relação com o entorno da escola em que lecionava? Com a família, a comunidade e os alunos? Participava de comemorações, festas e atividades realizadas na comunidade?

6.2. Relate alguma experiência vivida na escola rural em que trabalhou.

6.3 - Em que situações você era chamada para ajudar/opinar/participar?